

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

УДК: 378:37.011.3-051:784(043.5)

**ГО ЯНЬЦЮНЬ**

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
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



Го Яньцзюнь

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

Одеса – 2023

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЇ</b> .....	4
<b>ВСТУП</b> .....	17
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ</b> .....	24
1.1. Художньо-дидактична компетентність у термінологічному полі музичної педагогіки.....	24
1.2. Зміст і структура художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу .....	42
Висновки до розділу 1.....	51
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ</b> .....	54
2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.....	54
2.2. Педагогічні умови та методи формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу .....	63
Висновки до розділу 2.....	105
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ</b> .....	108
3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу .....	108

3.2. Хід та інтерпретація результатів перевірки ефективності методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу .....	145
Висновки до розділу 3.....	218
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>221</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>225</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>249</b>

## АНОТАЦІЯ

**Го Яньцзюнь.** Формування художньо-дидактичної компетентності 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, 2023.

### Зміст анотації

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

Упорядковано поняттєво-термінологічне поле наукових пошуків стосовно феномену художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Систематизовано широкий загал наукових праць, в яких у міждисциплінарному дискурсі висвітлюється дидактичний концепт, з'ясовано специфіку його конкретизації в різних галузевих сферах. Дидактичну компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва (викладачів вокалу і вчителів музичного мистецтва) визначено як їхню теоретичну і практичну підготовленість до ефективної педагогічної діяльності в системі мистецької освіти. Констатовано, що сутнісний зміст поняття «художньо-дидактична компетентність» включає семантичні поля двох його складових – дидактичної та художньої, а його аналіз потрібно здійснювати в річищі компетентнісного підходу з урахуванням діалектичного зв'язку з категорією естетичного, де естетичне і складає основу художнього, і становить більш загальну категорію, характеризуючи різномірні сфери людської життєдіяльності.

Обґрунтовано конкретизацію вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в статичному і динамічному аспектах як цикла фахових

дисциплін, реалізація яких в освітньому процесі спрямована на набуття здобувачами другого рівня вищої освіти художньо-виконавського і дидактичного досвіду у сфері музичної педагогіки, на формування ціннісних пріоритетів, сукупності фахових компетентностей, вокальної техніки і комплексу специфічних особистісних якостей виконавця-співака і викладача-вокаліста.

Встановлено, що спеціально організована вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва набуває специфічних ознак опанування художньо-дидактичного комплексу знань, умінь та навичок, формування відповідних рис особистості, які можуть забезпечити готовність здобувачів до ефективного здійснення виконавсько-педагогічної діяльності.

Доведено, що виконавсько-педагогічна діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва відрізняється складним поєднанням дидактичних, технологічних і художньо-естетичних її аспектів і вимагає від них як методичної, так і виконавської вправності, зокрема художньо-дидактичної компетентності, формування якої повинно здійснюватися через проектування та спеціальну організацію освітнього процесу, доцільно підібраний зміст і створення відповідних педагогічних умов та інноваційних технологій.

Визначено сутнісний зміст художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як конгломерата художньо-естетичного світогляду, спеціальних теоретичних знань і праксеологічної підготовленості до виконання фахово-педагогічних обов'язків через здатність здійснювати всі види виконавсько-педагогічної діяльності в нестандартних умовах завдяки методичній і вокально-технологічній вправності та спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості.

У структурі художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу виокремлено три компоненти: світоглядно-мотиваційний (вокально-виконавські цінності й умотивованість до художньо-дидактичної діяльності), вокально-дидактичний (жанрово-стильова, вокально-

технологічна та праксеологічна оснащеність) та продуктивно-прогностичний (художньо-дидактична творчість та самопроектувальна спроможність).

Серед методологічних засад вирішення проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу насамперед охарактеризовано антропологічний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, компетентнісний, акмеологічний наукові підходи. Запропоновано модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, процесуально-операціонального та оцінно-результативного блоків.

Експериментально перевірено ефективність методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що впроваджувалась упродовж дидактико-орієнтаційного, дидактико-пізнавального та дидактико-реалізаційного етапів експерименту за допомогою розроблених нами педагогічних умов (актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу, інтеграція художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів, стимулювання художньо-дидактичного самопроектування майбутніх викладачів вокалу), педагогічних технологій (проектного моделювання вокальних занять, художньо-дидактичного інсайту, самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості) та методів (мотиваційно-дидактичного полілогу, художньо-дидактичної дискусії, круглого столу, бесіди-повідомлення, художньо-дидактичного проектування, художньо-дидактичного брейн-рингу, вокального конкурсу, майстер-класу, частково-пошукового, емпauerменту, художньо-дидактичної рольової гри та ігрового проектування, ідентифікації, художньо-дидактичного перебільшення, скрайбінгу, критичного мислення, вокальної та педагогічної ілюстрації, презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності, дидактичного коментування, створення банку систематизованих художньо-дидактичних

даних, тренінгу на проєктне моделювання вокального заняття, моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій, самоаналізу власних художньо-дидактичних матеріалів, інструктажу, тренувальний, комунікативної взаємодії учасників педагогічного процесу, самопроєктувального тренінгу, темпорального художньо-дидактичного тренінгу, художньо-дидактичної рефлексії, тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу, педагогічного спостереження тощо), які домінували на кожному з етапів.

Відповідно до компонентної структури визначено критерії і показники (художньо-мотиваційний із показниками: міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій, наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки; когнітивно-праксеологічний критерій з показниками: міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки, ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять; творчо-самопроєктувальний критерій з показниками: вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін; міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів; спроможність до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності) та рівні (самореалізаційний, пошуковий, адаптаційний, індиферентний) сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Виявлено значну позитивну динаміку в кількісних показниках експериментальної групи: зростання самореалізаційного (корекційного) рівня з 5,41% до 21,62%, пошукового (достатнього) рівня – з 18,92% до

64,86%. Натомість кількісні показники адаптаційного (початкового) рівня знизились – з 35,13% до 8,11%, а індиферентного (незадовільного) рівня – з 40,54% до 5,41%.

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

**Ключові слова:** художньо-дидактична компетентність, музична педагогіка, вокальна підготовка, художньо-естетичний світогляд, викладачі вокалу, майбутні магістри музичного мистецтва, вокальні школи, мистецька освіта, педагогічні технології, вчителі музичного мистецтва, методологічні основи, наукові підходи і дидактичні принципи, виконавсько-педагогічна діяльність.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України:**

1. Го Яньцзюнь (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці у фаховій підготовці магістрантів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2(12), 134-140. URL <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.

2. Го Яньцзюнь (2021). Формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як музично-педагогічна проблема *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(114), 221-231. URL <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/26.pdf>.

3. Guo Yanju, Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation [Го Яньцзюнь, Ніколаї, Г. (2022). Методологічні та методичні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу]. *Professional Education:*



*methodology, theory and technologies, Vol 15(2022), 70-91. DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.*

### **Праці апробаційного характеру**

4. Го Яньцзюнь (2019а). Вокальна компетентність майбутніх викладачів музичного мистецтва: компаративний аналіз. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів I Всеукр. наук-практ. конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року)*. Кривий Ріг, (сс. 185-188).

5. Го Яньцзюнь (2019б). Вокально-педагогічні концепції викладачів китайських вишів [论不同高校教师的歌唱理念]. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. *Матеріали та тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р.)*. Т. 1. Одеса, (сс. 127-128).

6. Го Яньцзюнь (2019в). Особливості китайського національного співу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*. Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», (сс. 32-33).

7. Го Яньцзюнь (2019г). Проблема формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічному дискурсі. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: збірник наукових праць*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., (сс. 56-57).

8. Го Яньцзюнь (2021а). Сутність, структура та зміст художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса 04-05 листопада 2021 р.)*. Т. 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, (сс. 109-110).

9. Го Яньцзюнь (2021в). Формування музично-інструментальної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми). Том 2.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 41-42).

10. Го Яньцзюнь (2022). Теоретичні аспекти формування вокально-дидактичної компетентності фахівців у галузі музичного мистецтва. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції.* Переяслав, (сс. 23-24).

11. Guo Yanjun (2023). Diagnostic apparatus for the study of future vocal teachers' artistic-didactic competence formation [Го Яньцзюнь (2023). Діагностичний апарат дослідження сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу]. *IV Міжнародна наукова конференція Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень, 10.02.2023.* Житомир, (сс. 157-159).  
<https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/10.02.2023/17>

## ABSTRACT

**Guo Yanjun.** Formation of future vocal teachers' artistic-didactic competence. – 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, 2023.

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

The research presents a theoretical justification and proposes a new solution to the problem of forming future vocal teachers' artistic-didactic competence.

The conceptual and terminological field of scientific research related to the phenomenon of future vocal teachers' artistic-didactic competence is organized. A wide range of scientific works, in which the didactic concept is highlighted in an interdisciplinary discourse, has been systematized, and the specifics of its concretization in various branches have been clarified. The didactic competence of future musical art masters (vocal teachers and musical art teachers) is defined as their theoretical and practical preparedness for effective pedagogical activity in the art education system. It is established that the meaning of the concept of “artistic-didactic competence” includes the semantic fields of its two components – didactic and artistic, and its analysis should be carried out in the context of a competence approach, taking into account the dialectical connection with the category of aesthetic, where the aesthetic is the basis of the artistic, and constitutes a more general category, characterizing diverse spheres of human activity.

Concretization of future musical art masters' vocal training in static and dynamic aspects is substantiated as a cycle of professional disciplines, implementation of which in the educational process is aimed at the acquisition by graduate students of artistic performance and didactic experience in the field of music pedagogy, at the formation of value priorities, a set of professional competences, a vocal technique and a set of specific personal qualities of a performer-singer and a teacher-vocalist.

It has been established that specially organized vocal training of future musical art masters gains specific features of acquiring an artistic-didactic complex of knowledge, abilities and skills, formation of relevant personality traits, which can ensure the students' readiness to effectively carry out performing-pedagogical activity.

It has been proved that performing-pedagogical activity of future musical art masters (vocal teachers and musical art teachers) is characterized by a combination of didactic, technological and artistic-aesthetic aspects and requires from them both methodological and performance skills, in particular an artistic-didactic competence, the formation of which should be carried out through the design and special organization of the educational process, appropriately selected content and creation of appropriate pedagogical conditions and innovative technologies.

The content of future vocal teachers' artistic-didactic competence is defined as a conglomerate of artistic-aesthetic worldview, special theoretical knowledge and praxeological preparation for fulfilling professional and pedagogical duties through the ability to perform all types of performing-pedagogical activity in non-standard conditions thanks to methodological and vocal-technological proficiency and the ability to self-project one's own trajectory of achieving artistic-didactic excellence.

In the structure of future vocal teachers' artistic-didactic competence, three components are distinguished: worldview-motivational (vocal-performance values and motivation for artistic-didactic activity), vocal-didactic (genre-stylistic, vocal-technological and praxeological equipment), productive-prognostic (artistic and didactic creativity and self-projection ability).

Among the methodological foundations of solving the problem of forming future vocal teachers' artistic-didactic competence, anthropological, axiological, personality, praxeological, competence, and acmeological approaches are primarily characterized. A model of the methodology of forming future vocal teachers' artistic-didactic competence is proposed, which consists of target, theoretical-methodological, procedural-operational and evaluation-resultative blocks.

The effectiveness of the methodology of forming future vocal teachers' artistic-didactic competence has been experimentally verified. The specified methodology was implemented during the didactic-orientational, didactic-cognitive, didactic-implementation stages of the experiment with the help of the developed pedagogical conditions (actualization of positive motivation for the acquisition of artistic and didactic competence in future vocal teachers, integration of artistic and didactic components of the future vocalists training, stimulation of artistic-didactic self-projection of future vocal teachers), pedagogical technologies (project modeling of vocal classes, artistic-didactic insight, self-projection of the trajectory of achieving artistic-didactic excellence) and methods (motivational-didactic polylogue, artistic-didactic discussion, round table, conversation-message, artistic-didactic projecting, artistic-didactic brain-ring, vocal competition, workshop, partial search, empowerment, artistic-didactic role play and game projecting, identification, artistic-didactic exaggeration, scribing, critical thinking, vocal and pedagogical illustration, presentations of the scientific and methodological experience of vocal teachers of the past and present, didactic commenting, creation of a bank of systematized artistic and didactic data, training for project modeling of vocal classes, modeling of didactic materials using digital technologies, self-analysis of one's own artistic-didactic materials, instruction, training, communicative interaction of the participants in the pedagogical process, self-projection training, temporal artistic-didactic training, artistic-didactic reflection, training on artistic-didactic variation of the educational process, pedagogical observation, etc.), which dominated at each of the stages.

In accordance with the component structure, criteria and indicators (artistic-motivational criterion with indicators: the degree of artistic-value orientations formation, the need to realize the possibilities and limits of knowledge of the philosophical and theoretical foundations of vocal pedagogy, the degree of motivation to learn the artistic-didactic content of vocal training; cognitive-praxeological criterion with indicators: a measure of artistic-didactic (genre-stylistic and technological) literacy in the field of vocal pedagogy, the degree of

efficiency and variability in determining vocal methods and didactic techniques, the ability to artistic-didactic modeling and design of vocal lessons; creative and self-projecting criterion with indicators: the ability to perfectly develop and implement didactic materials from professionally oriented disciplines; a measure of the ability to effectively test one's own didactic materials in the environment of students-vocalists; the ability to self-project one's own trajectory of achieving artistic-didactic excellence in the field of vocal-pedagogical activity) and levels (self-realization, search, adaptive, indifferent) of future vocal teachers' artistic-didactic competence formation are defined.

Significant positive dynamics in the quantitative indicators of the experimental group was revealed: an increase in self-realization (corrective) level from 5.41 % to 21.62 %, and search (sufficient) level – from 18.92 % to 64.86 %. Instead, the quantitative indicators of the adaptive (initial) level decreased from 35.13 % to 8.11 %, and the indifferent (unsatisfactory) level decreased from 40.54 % to 5.41 %.

The recorded success in the formation of future vocal teachers' artistic-didactic competence convincingly testifies to the pedagogical expediency and effectiveness of the experimental methodology.

**Key words:** artistic-didactic competence, music pedagogy, vocal training, artistic-aesthetic worldview, vocal teachers, future musical art masters, vocal schools, art education, pedagogical technologies, musical art teachers, methodological foundations, scientific approaches and didactic principles, performing -pedagogical activity.

## **LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE THESIS**

**Articles in scientific professional journals included in the list,  
approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine:**

1. Guo Yanjun (2018). Spadkoiemnist vokalnykh tradytsii u fakhovii pidhotovtsi u fakhovii pidhotovtsi mahistrantiv. *Aktualni pytannia mystetskoi*

*osvity ta vykhovannia*, Vyp. 2(12), 134-140. URL <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.

2. Guo Yanjun (2021). Formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu yak muzychno-pedahohichna problema *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 10(114), 221-231. URL <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/26.pdf>.

3. Guo Yanjun, Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers Artistic-Didactic Competence Formation. *Professional Education: methodology, theory and technologies*, Vol 15(2022), 70-91. DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.

#### **Published approbation works**

4. Guo Yanjun (2019a). Vokalna kompetentnist maibutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva: komparatyvnyi analiz. *Mystetska osvita: tradytsii, suchasnist, perspektyvy: zbirnyk materialiv I Vseukr. nauk-prakt. konf. zdobuvachiv VO ta molodykh uchenykh (16 travnia 2019 roku)*. Kryvyi Rih, (pp. 185-188).

5. Guo Yanjun (2019b). Vokalno-pedahohichni kontseptsii vykladachiv kytaiskykh vyshiv [论不同高校教师的歌唱理念]. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (17-18 zhovtnia 2019 r.)*. T. 1. Odesa, (pp. 127-128).

6. Guo Yanjun (2019v). Osoblyvosti kytaiskoho natsionalnogo spivu. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvichni praktyky: Materialy VI Mizhnarodnoi elektronnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 14-15 bereznia 2019 roku)*. Melitopol: Polihrafichniy tsentr «Liuks», (pp. 32-33).

7. Guo Yanjun (2019h). Problema formuvannia vokalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u pedahohichnomu dyskursi. *Materialy I Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi*

*konferentsii «Svitohliadni horyzonty misii vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly»:* zbirnyk naukovykh prats. Odesa: FOP Bondarenko M.O., (pp 56-57).

8. Guo Yanjun (2021a). Sutnist, struktura ta zmist khudozhno-dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu. *Muzychna ta khoreorafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy i tezy VII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (m. Odesa 04-05 lystopada 2021 r.)*. T. 2. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, (pp. 109-110).

9. Guo Yanjun (2021v). Formuvannia muzychno-instrumentalnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu. *Osvita dlia KhKhI stolittia: vyklyky, problemy, perspektyvy: materialy III Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (16–17 lystopada 2021 roku, m. Sumy)*. Tom 2. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, (pp. 41-42).

10. Guo Yanjun (2022). Teoretychni aspekty formuvannia vokalnodydaktychnoi kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi muzychnoho mystetstva. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvitni praktyky: Materialy VI Mizhnarodnoi elektronnoi naukovopraktychnoi konferentsii*. Pereiaslav, (pp. 23-24).

11. Guo Yanjun (2023). Diagnostic apparatus for the study of future vocal teachers artistic-didactic competence formation. *IV Mizhnarodna naukova konferentsiia Tradytsiini ta innovatsiini pidkhody do naukovykh doslidzhen, 10.02.2023*. Zhytomyr, (pp. 157-159).  
<https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/10.02.2023/17>.



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У міжнародному просторі вищої освіти проблема компетентності викладача набуває все більшої актуальності з огляду на перманентну модернізацію і технологізацію сфери освітніх послуг, у зв'язку з побільшенням рівня вимог соціуму до фахівців, у тому разі – майбутніх викладачів вокалу. Важливим результатом їхньої фахової підготовки вважаємо набуття ними художньо-дидактичної компетентності, що поступово перетворюється на одну з ключових у процесі реалізації ними педагогічних функцій.

Останнім часом проблеми підготовки фахівців у вищій школі найчастіше розглядаються у річищі компетентнісного підходу (О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Вітвицька (2011), В. Бондар (1996), Л. Гаврілова (2014), С. Гончаренко (2008), І. Зязюн (2000), Є. Проворова (2010), С. Сисоєва (2011), М. Томашівська (2019) та ін.). На початку двадцять першого століття в українському дослідницькому просторі значно активізуються наукові розробки стосовно дидактичної компетентності. Систематизація цілокшталту педагогічних праць дозволяє стверджувати, що дидактичні аспекти підготовки педагогів-інженерів вивчали Л. Тархан (2008), С. Хаялієва (2012), Е. Шарипова (2012) та ін., дидактичний потенціал різних освітніх компонентів щодо формування особистості фахівця досліджували О. Атаманчук (2020), О. Лобова (2011), Н. Лупак (2018) Г. Ніколаї (1992), Н. Овчаренко (1994), Т. Осадча (2022). Л. Хоружа (2021) та ін., а сьогодні з'являються інноваційні пропозиції щодо перформативної художньої дидактики Л. Кондрацької, (2019).

Увагу до професійного становлення музиканта-викладача в контексті художньо-естетичної діяльності приділяють такі науковці, як Ван Лу (2020), Ю. Волкова (2016), Жень Сіньян (2019), Лі, Цзяці (2018), Лінь, Янь (2018), Ло Чао (2018), Г. Сотська (2014), Хань Юйцень. (2019), Чжан, Яньфен. (2012), Чжоу Є. (2020) та ін. Особливий інтерес становлять новітні дисертаційні розвідки китайських науковців, які було здійснено в Університеті Ушинського

(Одеса), де переважає вокальна проблематика, зокрема, роботи Мен Сіан (2019), Лі Ліцюань (2020), Чжу Юньжуй (2021); Тао Жуй (2022), Юй Хейюань (2022).

Проте проблема формування художньо-дидактичної компетентності викладачів мистецьких спеціальностей (знання змісту, форм і методів, а також засобів навчання у сфері мистецько-педагогічної освіти, їх взаємозв'язку, здатність проєктувати й використовувати дидактичний арсенал у викладанні фахових дисциплін тощо), у тому разі – викладання вокалу, ще не знайшла свого вирішення у наукових розвідках. Отже, конкретизація означеної проблеми у дослідницькому полі мистецької педагогіки, зокрема вокальної, саме на часі.

Результати аналізу значного корпусу наукових праць засвідчили наявність суперечностей між:

- актуалізацією проблеми формування художньо-дидактичної компетентності фахівців і браком її теоретичного та практичного розв'язання в науково-педагогічному просторі України та Китаю;
- нагальною потребою вищої школи у кваліфікованих викладачах вокалу, які можуть досконало виконувати свої виконавсько-педагогічні функції, та відсутністю методики формування їхньої художньо-дидактичної компетентності;
- необхідністю контролю щодо якості формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та практичною відсутністю системи спеціально розроблених критеріїв її оцінювання.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, актуальність, недостатній рівень теоретичної та практичної розробленості проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу зумовили вибір теми дослідження: *«Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу»*.

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

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 25 жовтня 2018).

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Відповідно поставленої мети визначено такі завдання дослідження.

1. Схарактеризувати феномен художньо-дидактичної компетентності в термінологічному полі музичної педагогіки.
2. Обґрунтувати зміст і структуру художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.
3. Визначити методичні засади та педагогічні умови формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.
4. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

*Об'єкт дослідження* – вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва.

*Предмет дослідження* – методика формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

**Методологічну та теоретичну основу** дослідження становлять системно-структурний, антропологічний, діяльнісний, праксеологічний, особистісно-орієнтований, комунікативний, герменевтичний, акмеологічний, проєктний підходи та наукові положення й висновки філософів, мистецтвознавців і культурологів щодо розвитку культури й мистецтва (A.G.Baumgarten, G. Durand, I. Wojnar, R. Ingarden, О. Козаренко,

О. Льовкіна, Т. Мартинюк, S. Nadler, B. Spinoza W. Tatarkiewicz та ін.); філософії освіти (W. Humboldt, І. Зязюн, Т. Kotarbiński, В. Кремень, О. Рудницька та ін.); теорії педагогічної освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, J. A. Komenský, В. Онищенко та ін.); теоретичних засад музично-педагогічної освіти (С. Горбенко, А. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Олексюк, , Л. Ракітянська, Т. Смирнова та ін.); підготовки здобувачів вищої освіти в галузі музичного мистецтва (О. Єременко, Н. Кьон, В. Лабунець, О. Лобова, А. Мартинюк, Г. Ніколаї, Т. Осадча, Є. Проворова, О. Реброва, та ін.); підготовки фахівців у сфері вокально-педагогічної діяльності (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, О. Москва, Н. Овчаренко, О. Прядко, О. Стахевич, М. Ткаченко та ін.).

**Методи дослідження.** Для реалізації мети дослідження й розв'язання поставлених у ньому завдань використано комплекс загальнонаукових (аналіз, конкретизація, узагальнення, систематизація), конкретнонаукових аналітичних (поняттєво-термінологічний, проблемний, компаративний, порівняльно-зіставний аналіз), наукового дискурсу та моделювання – за їх допомогою узагальнено наукові погляди щодо феномену художньо-дидактичної компетентності, конкретизовано його сутнісний зміст у контексті вокальної педагогіки та обґрунтовано методичні засади вирішення проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Підібрано емпіричні методи (педагогічне спостереження, мотиваційно-дидактичний полілог, узагальнення оцінок незалежних експертів, круглий стіл, анкетування, аудіо- та відео-документування тощо) і використано педагогічний експеримент, завдяки чому апробовано авторську методику. Застосовано статистичні методи задля обробки отриманих експериментальних даних, позитивна динаміка змін доведена засобом порівняння даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах; здійснено їх якісний та кількісний аналіз.

**Наукова новизна** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено цілісне дослідження проблеми формування художньо-

дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу; розкрито сутність поняття художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як конгломерата художньо-естетичного світогляду, спеціальних теоретичних знань і праксеологічної підготовленості до виконання фахово-педагогічних обов'язків через здатність здійснювати всі види виконавсько-педагогічної діяльності в нестандартних умовах завдяки методичній і вокально-технологічній вправності та спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості; обґрунтовано структуру художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що складається з трьох компонентів (світоглядно-мотиваційного, вокально-дидактичного, продуктивно-прогностичного); запропоновано модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та розроблено стратегію її реалізації на засадах методологічних підходів (антропологічного, аксіологічного, особистісного, праксеологічного, компетентнісного, акмеологічного), в основу якої покладено низку педагогічних умов (актуалізації позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу; інтеграції художнього і дидактичного складників вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва; стимулювання в майбутніх викладачів вокалу художньо-дидактичної продуктивності і самопроектування особистості); розроблено критерії (художньо-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний, творчо-самопроектувальний) із відповідними до змісту компонентів показниками.

Конкретизовано педагогічні технології проектного моделювання вокальних занять, художньо-дидактичного інсайту, самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості.

Уточнено: змістове наповнення таких понять, як «вокальна підготовка» і «вокально-педагогічна діяльність» в координатах філософії освіти, естетики, музичної педагогіки та вокальних шкіл з урахуванням провідних концептів художньої та виконавської діяльності й теорії навчання; сутність дидактичної

компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва (викладачів вокалу і вчителів музичного мистецтва) як їхню теоретичну і практичну підготовленість до ефективної педагогічної діяльності у системі мистецької освіти; дидактичні принципи та методи формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Подальшого розвитку дістав діагностичний інструментарій оцінювання сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

**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, 2022), 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), Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022); IV Міжнародна наукова конференція Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень (Житомир, 2023), *всеукраїнських*: Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи (м. Кривий ріг, 2019), Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти (м. Умань, 2019); Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності (м. Полтава, 2019), обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2019 – 2022 рр.).

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в можливості застосування його теоретичних положень і практичних результатів в освітньому процесі педагогічних і мистецьких закладів освіти, зокрема у фаховій підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва

різних спеціальностей, а також у науково-дослідній роботі здобувачів третього рівня вищої освіти.

**Публікації.** Основні теоретичні положення й результати дисертаційної роботи представлено в 11 публікаціях автора, з них 3 статті у наукових фахових виданнях України, 8 – праць апробаційного характеру.

**Особистий внесок здобувача** полягає у визначенні загальнонаукових і методичних підходів до формування художньо-дидактичної компетентності викладача вокалу і конкретизації методичних принципів (Guo Yanju, Nikolai, 2022).

**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 207 найменувань, з них 29 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 208 сторінок, загальний обсяг роботи – 316 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

### 1.1. Художньо-дидактична компетентність у термінологічному полі музичної педагогіки

Сучасні стандарти підготовки фахівців у вищій школі України гармонізуються з настановами освітніх інституцій Європейського Союзу і базуються на компетентнісному підході. У сфері вищої музичної освіти панує двовекторність – випускник повинен бути і компетентним фахівцем-виконавцем, і викладачем музичного мистецтва, зокрема, викладачем вокалу, який озброєний дидактичною компетентністю.

Дидактичні аспекти вокальної підготовки досліджує у своїй кандидатській дисертації Н. Овчаренко, здійснюючи обґрунтування і практичну розробку дидактичних умов формування пізнавального інтересу у майбутніх учителів музики. Серед означених дидактичних умов дослідниця вирізняє такі: «введення теоретичного матеріалу з методики постановки голосу дорослого співака та школяра; застосування музично-педагогічного аналізу вокального твору; навчання студентів вокальної імпровізації» (Овчаренко, 1994, с. 7). На нашу думку, всі три позиції залишаються актуальними і для формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Так, обізнаність з методикою постановки голосу як дорослого співака, так і дитини, є невід'ємним складником знаннево-технологічної компоненти здатності фахівця до вокально-педагогічної діяльності. Дидактично вивірене застосування музично-педагогічного аналізу вокального твору є необхідною процедурою у практичній роботі викладача-вокаліста. Навчання здобувачів вокальної



імпровізації, знаходячись на вістрі соціальних вимог до підготовки універсального фахівця-вокаліста, набуває сьогодні особливої актуалізації.

Інтеграція України до європейського простору вищої освіти вимагає від вітчизняних педагогічних вишів створювати освітні програми на основі компетентнісного підходу. Зауважимо, що термін *компетентність* походить від латинського *competentio*, що перекладається як *відповідність, здатність*. Зазвичай компетентним фахівцем вважається той, хто є здатним виконувати професійні завдання навіть у нових, незвичних умовах. Важливою рисою компетентнісного концепту щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає його поєднання з особистісним підходом та розгляд в контексті творчої діяльності, зокрема вокально-виконавської.

Безперервний розвиток освіти, зміна її парадигм та поява інноваційних технологій ставлять підготовку компетентних фахівців, особливо у сфері мистецької освіти, у шерех «вічних» проблем педагогіки. У новому тисячолітті компетентність викладача набуває все більшої собівартості, актуалізуючись в перманентному потоці трансформаційних перетворень соціального досвіду, зумовлюючи реконструкцію сфери освітніх послуг, появу інноваційних авторських програм, в яких наріжним стає педагогічне проектування і технологічна компонента. Нині спостерігається зростання рівня запитів соціуму до науково-дидактичних працівників освітньої сфери, у тому разі – майбутніх викладачів вокалу.

Дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності потребує, у першу чергу, упорядкування поняттєво-термінологічного поля наукового пошуку. Результати компаративного аналізу свідчать, що на пострадянському просторі в науково-педагогічній літературі дидактику традиційно визначають як теорію навчання, а дидактичну компетентність часто-густо вважають результатом саме теоретичної підготовки. У той же час зарубіжні дослідники зазвичай трактують дидактичну компетентність як компоненту загальнометодичного озброєння майбутнього педагога. Оскільки дидактику розглядають як

субдисципліну педагогіки, що відповідає за вивчення та науково обґрунтоване втручання в освітній процес з метою оптимізації залучених методів та прийомів, дидактичну компетентність можна визначити також і як інструмент удосконалення педагогічної практики. У нашому випадку задля дослідження проблеми формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу слід враховувати й напрацювання іншої субдисципліни загальної педагогіки – музичної педагогіки, що конкретизує її базові положення, в тому разі дидактичні (Го Яньцзюнь, 2021б).

У межах термінологічних пошуків аналіз словникової літератури засвідчив старожитнє походження базового терміну нашого дослідження – дидактики. Так, дидакалом (дав.-гр. *διδάσκαλος* – наставник) іменували вихователя в античні часи, пізніше – у Візантії, а потім і в українських братських школах. Дидактикою (дав.-гр. *διδασκικός* – повчальний) зазвичай називають один із розділів педагогіки – теорію навчання, яка вивчає не тільки закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, але й визначає обсяг і структуру змісту освіти взагалі або її окремих предметних сфер зокрема, пропонуючи напрями вдосконалення методів й організаційних форм навчання, досліджуючи вплив освітнього процесу на формування фахових компетентностей, але й розвиток особистості в цілому. Стосовно художньої дидактики доречним буде згадати, що дидакалією також називали інструкцію драматурга старогрецького театру (тобто сценічні вказівки) акторам задля інтерпретації драматичного тексту.

Іншим базовим поняттям наших розвідок є компетентність. Нині відповідний концепт стає системоутворювальним на шляхах інтенсивної модернізації вищої освіти. Проблемний аналіз широко кола наукових досліджень дозволив систематизувати низку ознак компетентності як цілісної характеристики професіонала і конкретизувати її у площині музичної педагогіки як важливу якість майбутнього викладача вокалу. Вважаємо, що важливими складниками його компетентності можуть стати: наявність ціннісних мистецьких орієнтацій, світоглядної позиції, загальної культури,

мотивації до вокально-виконавської й викладацької діяльності; оперативність і мобільність психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних знань зі сфери вокальної педагогіки; здатність їх інтегрувати й застосовувати у конкретних педагогічних ситуаціях; здатність миттєво ухвалювати рішення, вирізняти методи й дидактичні прийоми вокальної методики, обираючи оптимальний в конкретній ситуації варіант з урахуванням особливостей роботи з різними типами голосів; здатність до плідної комунікації з учнями й слухацькою аудиторією і мобілізації всіх необхідних ресурсів; комунікативні вміння, що дають можливість доцільно вибудовувати взаємодію з іншими людьми у межах діяльності; прагнення і здатність розвивати творчий потенціал – власний і своїх учнів, вміння індивідуально підбирати для здобувачів необхідний репертуар, розробляти потрібний дидактичний матеріал. Зауважимо, що останнє поняття потребує окремого термінологічного аналізу.

Результати наших теоретичних розвідок засвідчили, що до дидактичного матеріалу зазвичай відносять таблиці, набори карток з малюнками, текстом, цифрами, карти, реактиви, рослини тощо, які мають наочний характер, демонструються вчителем, роздаються учням для самостійної роботи. До дидактичного матеріалу також належать збірники задач і вправ (Гончаренко, 1997, с. 89). У фаховій підготовці музикантів до нього також належить нотний інструктивний матеріал (наприклад, етюди для інструменталістів або вокалізи для вокалістів).

Під час пандемії особливого значення набув електронний дидактичний матеріал, що спеціально розробляється для використання у навчальному процесі он-лайн за допомогою прикладних програм або навчальних програмних середовищ. Зазвичай електронний дидактичний матеріал будується за тематичним принципом (відповідно до змісту навчальної теми) і згідно методики навчання предмету.

Результати поняттєво-термінологічного аналізу значного масиву педагогічних праць засвідчили відсутність єдності у трактуванні сутнісного

змісту дидактичної компетентності. Так, Атаманчук вважає що дидактична компетентність студентів педагогічних закладів вищої освіти становить їх професійно-особистісну характеристику, яка дозволяє майбутнім викладачам ефективно орієнтуватись у сфері навчання та виховання, вправно розв'язувати педагогічні завдання, «структурувати наукові (теоретичні) та практичні знання з метою створення умов найкращого розв'язання дидактичних задач, яка потребує розвитку в системі педагогічної освіти, а саме розробки техніки та методики її формування в освітньому процесі та на практиці» (Атаманчук, 2020, с. 135).

У фундаментальному дисертаційному дослідженні Л. Тархан дидактична компетентність розглядається як інтеграційна характеристика інженера-педагога, що визначає коло його повноважень і функцій у межах освітньої діяльності, як от: «розкривати закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, суть процесу формування переконань і досвіду; обсяг і структуру змісту освіти, сприяє удосконаленню методів та організаційних форм навчання, виховує людину в процесі навчання» (Тархан, 2008 б, с.18). Наукиня визначає дидактичну компетентність і як мету, і як результат підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної взаємодії з учнями. Дослідниця стверджує, що дидактична компетентність зазвичай реалізується «через її функції (пізнавально-гносеологічну, інтеграційну, регулятивну, інваріантну) та різновид дій, через які проявляються вміння» (там само).

Певний інтерес для нашого дослідження також становлять пропозиції Л. Тархан, яка надає методологічного статусу авторській моделі формування дидактичної компетентності суб'єкта професійного навчання. До її психолого-педагогічних компонентів дослідниця включає: «визначення складу і структури навчальних компетентностей (знання, вміння, навички, здібності, досвід); побудову професійно зумовленої структури розвитку особистості суб'єкта навчання (наявність бажання здійснювати викладацьку діяльність)» і, що для нас дуже важливо, «проектування змісту навчального процесу, спрямованого на самостійне формування компетентностей

освітнього поля (цільових, дидактичних, операційно-технічних, методичних, оволодіння розвиненими організаційними здібностями і виховними вміннями, орієнтація в питаннях з виробничої діяльності)» (Тархан, 2008б, с. 31). Можемо припустити, що подібну модель формування дидактичної компетентності фахівця можна розробити і в межах вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що потребує подальшого уточнення поняттєвого апарату нашого дослідження.

Упорядкування термінологічного поля нашого дослідження з необхідністю потребує змістового аналізу поняття «вокальна підготовка». У наукових розвідках вокальна підготовка розглядається у різних проєкціях: як цикл фахових дисциплін, які спрямовані на формування вокально-методичних компетентностей; як курикулум, тобто предметний зміст спеціальності; як процес формування професійно необхідних якостей фахівця-вокаліста. У форматі курикулуму вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва визначається в значній кількості досліджень як сукупність фахових навчальних дисциплін. За новими вимогами до акредитації спеціальностей у підготовці майбутніх викладачів вокалу сталий перелік відповідних предметів («Постановка голосу», «Вокальний клас», «Методика викладання вокалу» та ін.) починає підпадати змінам. У межах акредитації оригінальних ОПП він мусить сьогодні активно варіюватись. Крім того, особливого значення, поряд із традиційними формами і методами вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, набувають відвідування занять досвідчених метрів вокалу, імпрез співаків-солістів та ансамблів із наступною дискусією стосовно переваг певного концертного репертуару; складання відповідних анотацій, ведення щоденників спостереження за розвитком голосу здобувачів тощо. Актуалізуються проблеми діджиталізації окремих сегментів вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, запровадження в освітній процес інноваційних технологій та мультимедійних засобів.

У дисертаціях українських дослідників сутність вокальної підготовки уточнюється з різних кутів зору. Зокрема, Л. Тоцька здійснює спробу вписати її в річище динамічного підходу і визначає як вокально-педагогічний процес «вивчення історико-теоретичних й дидактичних основ вокальної педагогіки та виконавських умінь, що мають сприяти формуванню необхідного обсягу знань і співацьких навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів» (Тоцька, 2010, с. 100). У свою чергу Р. Лоцман дефініціює вокальну підготовку як динамічний процес, що забезпечує ефективність формування знань, умінь і навичок вокального мистецтва (Лоцман, 2015), а О. Москва вивчає вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (в контексті формування їхньої технологічної культури) як процес набуття «вокально-технічних та художньо-виконавських знань і вмінь, вокально-педагогічних здатностей на основі опанування технологіями навчання співу з метою застосування їх у роботі з учнями в закладах загальної середньої та позашкільної освіти» (Москва, 2021, с. 93).

Отже, вокальну підготовку здобувачів вищої освіти розглядають як мистецько-педагогічний процес, що забезпечує їх знаннями, уміннями й навичками, загальними і фаховими компетентностями, особистісною музично-інтерпретаційною культурою, вокально-виконавською й акторською майстерністю, специфічними особистісними якостями тощо.

Із другого боку, у науковому просторі музичної педагогіки вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва вивчається багатоаспектно, оскільки включає різні види діяльності – не тільки вокально-виконавської, а й вербальної, дидактичної, акторської тощо. Саме тому багатоформатною є й її мета та відповідні результати. Подібну багатоформатність демонструє Н. Косінська, вбачаючи специфіку вокальної підготовки у спрямованості на «опанування надбань музичної культури крізь призму вивчення, переосмислення, ретрансляції здобутків вокального національного і світового мистецтва, на володіння вокальною технікою, імпровізаційністю, артистичністю тощо» задля відтворення художньо-

стилістичної цінності «надбань вокального мистецтва в освітній практиці; вивчення шляхів передавання цінності музичного твору, художніх смислів декодування символічної палітри твору тощо» (Косінська, 2021, с. 79).

Аналіз широкого кола наукових джерел засвідчив, що більшість дослідників наголошують у своїх розвідках на важливості освітніх результатів за двома критеріями – технічною досконалістю (володіння вокально-виконавською технікою) та артистичною виразністю (здатність до створення художнього образу за допомогою засобів вокальної та словесної виразності, здатність до емоційно-образного розкриття музичного змісту вокального твору, яскравість художньо-образної інтерпретації тощо).

Серед актуальних контекстів досліджень проблем вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва варто виокремити її акустичні, орфоепічні та біофізичні засади з уваги на те, що голос вокаліста в певному сенсі можна порівняти з музичним інструментом, звуковидобування на якому відбувається за законами механіки й акустики. Крім цього, мистецтво співу є низкою складних психофізіологічних актів, одухотворених творчими інтенціями.

Не зважаючи на різноманітність проблематики досліджень вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, питома вага залишається за розвідками стосовно розвитку їхніх технічних/технологічних можливостей. У центрі уваги знаходиться процес опанування основними механізмами голосотворення: *акустичними* (гучність, дзвінкість, обертоновий та формантний склад звука, вібрато, імпеданс тощо); *фізіологічними* (дихання, нервово-м'язовий комплекс співацької моторики, артикуляція, рухливість голосу тощо); *психолого-педагогічними* (емоційність сприйняття і відтворення вокального образу, усвідомлене керування голосоведенням, методи розвитку голосової функції у дітей і дорослих тощо) (Гуцько, 2017).

Проблемний аналіз масиву дисертаційних праць щодо особливостей вокальної підготовки українських та китайських здобувачів у сфері музичного мистецтва засвідчив актуалізацію розглянутої проблематики.

Результати систематизації вибраних дисертаційних досліджень відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Дисертаційні дослідження українських і китайських науковців з проблем вокальної підготовки (за хронологічним підходом)**

Рік	ПІБ	Назва / науковий ступень	Місце захисту	Спеціальність
1995	Стасько Г.Є.	Вокальна підготовка майбутнього вчителя як основа удосконалення педагогічної майстерності / дис. ... канд. пед. наук	Київ	13.00.01
2002	Економова Е.К.	Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста / дис. ... канд. пед. наук	Одеса	13.00.04
2003	Василенко Л.М.	Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики / дис. ... канд. пед. наук	Київ	13.00.02
2009	Оганезова-Григоренко О.В.	Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки / дис. ... канд. пед. наук	Одеса	13.00.04
2010	Тоцька Л. О.	Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики / дис. ... канд. пед. наук	Київ	13.00.02
2013	Ван Цзяньшу	Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки / дис. канд. пед. наук)	Київ	13.00.02
2016	Овчаренко Н.А.	Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / дис. ... д-ра пед. наук	Кривий Ріг	13.00.04
2016	Тан Цземін	Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах / дис.канд. пед. наук	Київ	13.00.02
2016	Чжу Цзюньцяо	Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки / дис.канд. пед. наук	Київ	13.00.04
2018	Ці Мінвей	Жанрово-стильові пріоритети професійної підготовки вокалістів Китаю на етапі глобалізації / дис. ... канд. мист-ва)	Харків	17.00.03



## Продовження табл. 1.1

2018	Ван Чень	Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки / дис.канд. пед. наук	Київ	13.00.02
2018	Ло Чао	Методика вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації / дис. ...канд. пед. наук	Суми	13.00.02
2020	Лі Ліцюань	Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки / дис. ...канд. пед. наук	Суми	13.00.02
2021	Косінська Н.Л.	Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки / дис....д-ра філософії	Київ	011 Освітні, педагогічні науки
2021	Москва О.М.	Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки / дис....д-ра філософії	Одеса	014 Середня освіта (Музичне мистецтво)
2021	Сухолова М.А.	Педагогічні умови формування сценічного образу іміджу викладача вокалу у процесі професійної підготовки / дис....д-ра філософії	Мукачєво	015 Професійна освіта

Дані таблиці свідчать, що у більшості дисертацій досліджуються проблеми вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і тільки в роботах Ло Чао (2018) та Ван Чень (2018) фігурують магістранти, що свідчить про своєчасність і доцільність наших розвідок. Слід пояснити, що в нашому дослідженні термін «вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва» стосується як здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) – учителів музичного мистецтва, так і здобувачів спеціальності 024 Музичне мистецтво, які отримують кваліфікацію викладачів вокалу у школах мистецтв та інших середніх спеціальних та вищих закладах культурно-мистецької та педагогічної освіти.

Зважаючи на об'єкт нашого дослідження – вокальну підготовку, – особливий інтерес становить докторська дисертація Наталії Овчаренко щодо

професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Авторка витлумачує означене поняття як навчальний процес, що є спрямованим на забезпечення готовності здобувачів до виконання професійних функцій та передбачає опанування ними знань, умінь, навичок і властивих особистісних якостей, які складають цілісну систему вокально-педагогічних компетентностей (Овчаренко, 2014).

У цьому контексті вважаємо за потрібно наголосити на важливості дидактичної складової вокальної підготовки майбутніх викладачів – магістрів музичного мистецтва. Саме дидактична складова інтегрує психолого-педагогічну підготовку з вокальною, зокрема з технологіями навчання співу. Стосовно ж другої, виконавської складової зауважимо, що в цьому разі у дефініції вокальної підготовки акцентується її опора на біофізичні й орфоепічні засади вокальної мови, на фізіологічні закономірності і правила голосотворення, на специфіку виконавського процесу (Лоу Яньхуа, 2019).

Подальша конкретизація поняття «вокальна підготовка» в річищі музичної педагогіки з необхідністю потребує врахування органічних зв'язків між традиціями академічного співу сімнадцятого–девятнадцятого століть і включенням у той же час до змісту виконавської діяльності жанрово-стильових і художньо-образних вимірів вокального мистецтва минулого століття. Вважаємо, що вокальна підготовка магістрів музичного мистецтва базується на двох фундаментальних позиціях: з одного боку, на спадкоємності національних вокальних традицій, а з другого – на асиміляції новітніх тенденцій розвитку вокального мистецтва в транскультурному просторі XXI століття, де відбувається трансформація усталених виконавських стереотипів та засобів інтерпретації музичних образів. Очевидно, що збереження традицій вокальних шкіл минулого може бути забезпеченим сталими дидактичними принципами і нормами і відповідною компетентністю майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Узагальнення результатів порівняльно-зіставного аналізу праць відомих науковців і педагогів (В. Антонюк (2007), Л. Василенко (2003),

Н. Овчаренко (2018; 2022), О. Оганезова-Григоренко (2009), О. Стахевича, (2002; 2013), Т. Ткаченко (2010) та інших) дозволяє охарактеризувати вокальну підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва як процес *постановки голосу*, що ґрунтується на формуванні у них здатності володіти основними механізмами голосоутворення: акустичними (якість звуковидобування, чистота інтонування, вібрато, імпеданс, форманта тощо); орфоепічними (досконала дикція, вміння співати прикритим та округлим звуком, комплекс вокально-орфоепічних навичок тощо); психологічними (усвідомлене самокерування процесом голосоутворення і звуковедення); фізіологічними (нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики, атака та опора звуку, співацьке дихання тощо).

Оскільки вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва включає й лінгвістичні аспекти, тому доцільним у контексті нашого дослідження є також розгляд наробків ще однієї наукової галузі – лінгводидактики. У цьому контексті нагадаємо, що видатні освітяни наголошували на духовній природі мови. Так, німецький вчений Вільгельм фон Гумбольдт трактував мову як вмістилище інтегрованої духовної енергії конкретного народу, що незбагненним чином закріплена у відповідних звуках (Humboldt, 1949). Тієї ж думки притримувався К. Ушинський, який у своїй «Педагогічній антропології» наголошував, що мова є актом духу, власне розвитком духу, обґрунтовуючи цілісну лінгводидактичну концепцію впливу рідної мови на духовний розвиток і душу дитини (Ушинський, 1956, т. 6).

Розгляд проблеми мови в педагогічному аспекті як важеля виховання й навчання в лінгводидактиці можна екстраполювати й на проблеми вивчення музичної мови, базуючись на гумбольдтівському твердженні про те, що кожна (музична - Го) мова відбиває відповідний спосіб сприйняття й організації світу, і носії різних мов сприймають світ по-різному, саме крізь призму рідної мови. Використання етнолінгвістичних ідей Вільгельма фон Гумбольдта щодо унікальності й самоцінності кожної мови як світобачення нації, які органічно лягають на геокультурний українських ґрунт, можуть зарадити формуванню

мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх викладачів вокалу з Китаю і стимулювати їх до опанування вокальних творів із різними європейськими мовами.

У процесі вокальної підготовки важливим є і порівняння фонетичних законів різних мов, що допомагає уникнути вокальних помилок, пов'язаних із переносом фонетичних норм рідної мови. Зокрема, для майбутніх викладачів вокалу з Китаю усвідомлення специфіки української мови становить складний і тривалий процес. Із другого боку, гармонійний баланс голосних і приголосних в українській мові, мелодійність української вокальної музики стає для китайських здобувачів стимулом до опанування іншомовної музичної спадщини, до досягнення її ментальних характеристик (як ладогармонічних і темброво-регістрових, так і метроритмічних).

Отже, вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва з Китаю, які навчаються в Україні, повинна включати багатонаціональний репертуар, зокрема – український солоспів. Зауважимо, що інтонаційно-жанрова природа української камерно-вокальної лірики, її наспівність генетично пов'язані з мовою та походять з народнопісенних джерел. (Козаренко, 2000, с. 10). Отже, зв'язок із фольклором зумовив такі характерні риси солоспіву, як пісенність, імпровізаційність, варіаційність, опору на народну ладогармонічну систему. Слід пам'ятати, що в українській камерно-вокальній ліриці потрібно розрізняти романс і солоспів: характерними прикметами солоспіву є притаманна українському мелосу мелодична пластика, яскрава образність і відчуття поетичної інтонації, а романс містить загальноєвропейський інтонаційний комплекс (Го Яньцзюнь, 2019 а).

Вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва з Китаю забезпечується і включенням до репертуару китайської народної (художньої) пісні, яка є яскравим феноменом національної культури, має сформований національний образ світу, свої музичні ментальні відмінності та поетичну систему. Інтонаційно мелос китайської народної пісні ґрунтується на секундових, терцієво-секундових і секундово-квартових поспівках. Особливості

мелодики зумовлює ладова специфіка давньокитайської музики, що складається з різновидів пентатоніки (мажорна та мінорна) із залученням елементів дорійського, еолійського і фригійського ладів. Із другого боку, метро-ритмічна витонченість і багатство малюнків зумовлюються варіативним принципом тематичного розвитку, з ритмічним дробленням висхідної теми й колоподібним розгортанням висхідного ядра (Ці Мінвей, 2018, с. 126–127).

Перспективним музичним матеріалом для удосконалення вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва (як китайських, так і українських) покладаємо вокалізи, які полегшують перехід від вправ до художніх творів. Незважаючи на вузьку дидактичну функціональність, вокалізи вже є справжніми музичними творами з усіма властивими їм характерними рисами. Вони несуть правдивий музичний зміст, мають струнку музичну форму, створюють у слухача певні музичні переживання, а технічні елементи вже не становлять, як у вправах, самоціль. Хоча відсутність тексту і відрізняє вокалізи від романсів, пісень і оперних арій (що, доречі, імпонує китайським здобувачам), але вони вважаються музичними вокальними творами. У цьому сенсі вокаліз стає оптимальною формою засвоєння власне музичної мови інших народів у чистому вигляді та ефективним засобом формування, між іншим, полікультурної обізнаності майбутніх викладачів вокалу (Го Яньцзюнь, 2019 а).

Подальша конкретизація термінологічного поля нашого наукового пошуку потребує уточнення змістового наповнення таких понять, як «художня дидактика» і «вокальна підготовка» в координатах філософії освіти, естетики та музичної педагогіки з урахуванням провідних концептів художньої та виконавсько-педагогічної діяльності й теорії навчання.

Серед термінологічного різноманіття наукових розвідок привертає увагу поняття «художня дидактика», яке актуалізується в останні роки в курикулумі мистецької освіти. Пропонуємо збагатити тезаурус останньої терміном «художньо-дидактична компетентність майбутніх викладачів вокалу», який слід розглянути докладніше. Зауважимо, що сутнісний зміст означеного поняття включає семантичні поля двох його складових –

дидактичної та художньої, причому художня складова є чи не найважливішою в здатності майбутнього викладача вокалу транслювати художньо-образний зміст вокальних творів, інтерпретувати задум композитора, здійснювати емоційне враження на слухача майбутніми викладач вокалу.

Нагадаємо, що в загальному вигляді дидактичну компетентність викладача ми охарактеризували як конгломерат теоретичних знань і методичної підготовленості до виконання професійних завдань, як його здатність здійснювати педагогічну діяльність за фахом в нетипових умовах. Стосовно іншої складової досліджуваного феномену відзначимо, що термін «художній» часто використовується українськими науковцями як синонімічний поняттю «мистецький». Але є й специфічна сфера використання поняття «художнє», особливо коли йдеться про творчу атрибутивність (діяльність, активність), про образну сферу мистецтва, зокрема вокального, про його естетичний вплив на людину (Го Яньцзюнь, 2021 а). Відносно останнього додаємо, що діалектичний зв'язок з естетичним становить важливий атрибут категорії художнього. У філософській літературі зазначається, що, з одного боку, естетичне складає основу художнього, а з другого – естетичне є більш загальною категорією, оскільки характеризує різномірні сфери людської життєдіяльності. Не слід забувати і таке: в художньому творі естетичне подвоюється. У природі, в матеріальній культурі і в людині естетичне виявляється у формі, а в художньому творі воно наявне й у формі, й у змісті. Спільними для феноменів художнього та естетичного також вважаємо їх емоційні та раціонально-логічні початки. Їх інтеграція (завдяки низці психологічних процесів сприймання, пізнання, оцінювання та перетворення) відбувається в емоційному інтелекті, що потребує окремого розгляду (Guo Yanjun & Halyna Nikolai, 2022, ).

Отже, у термінологічних пошуках дотичних категорій художньому не слід уникнути алюзій з поняттям естетичного. В теоретичному усвідомленні останнього застосовуватимемо евристичні можливості компаративного аналізу. Ілюстрацією наполегливого використання наукового апарату естетики може

служити мистецька педагогіка Польщі. У цілому розвиток мистецької освіти у цій країні історично визначається пануванням концепції естетичного виховання, маючи міцне закорінення в традиціях європейського гуманізму. Термінологічний дискурс польської наукової думки стосовно категорії естетичного дозволяє прослідкувати такі трансформації понять: теорію естетичних переживань у Владислава Татаркевича (Tatarkiewicz, 1992) доповнює багатофазова структура естетичного переживання Романа Інгардена (Ingarden, 1957; 1966; 1973), а проблеми виховання через переживання, що досліджуються Богданом Суходольським через поняття естетична вразливість, естетичне виховання, виховання через мистецтво знаходять своє вирішення у концептуальних положеннях Ірени Войнар (Wojnar, 1980; 1982; 1984) щодо виховання задля мистецтва (*wychowanie do sztuki*) та виховання через мистецтво (*wychowanie przez sztukę*), результатом яких стає естетична вразливість (Ніколаї, 2008).

У компаративному плані додаємо, що категоріальний апарат пострадянської естетики в Україні сьогодні активно переосмислюється з огляду на філософсько-ідеалістичні концепти. Так, в естетичному пантеїзмі Фрідріха Вільгельма Шеллінга з його діалектикою природи і вченням про абсолют вищим етапом розвитку останнього визначено художню творчість, в якій він повертається до самого себе, а естетичне споглядання – інтуїція – становить найбільш довершений спосіб пізнання (Schelling, 1975). У цьому зв'язку нагадаємо, що «батько» самостійної науки естетики Олександр Готліб Баумгартен, визначив її сутність не через поняття прекрасного, яке традиційно залишилось нам від радянського дискурсу, а через поняття досконалого. Важливим для нашого дослідження є також визначення Баумгартеном предмета естетики у поєднанні філософського (закономірності чуттєвого пізнання) і мистецтвознавського (проблеми художньої творчості) підходів (Baumgarten, 2007).

У концепціях знаних українських освітян категорія естетичного виховання відіграє важливу роль. Зокрема, Василь Сухомлинський

наголошував, що естетичного виховання охоплює всі сфери духовного життя дитини: «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).

Відомий український академік Іван Зязюн підкреслював: «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». Нам близька його думка про те, що «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). Видається очевидним, що універсум естетичних цінностей органічно вписується в художній світогляд майбутнього магістра музичного мистецтва, стимулюючи його фаховий саморозвиток.

У цьому зв'язку згадаємо розвідки В. Піддячого стосовно професійного саморозвитку майбутнього педагога на естетичних засадах. Під останніми дослідник розуміє «почуттєві основи, які викликають оціночні судження, формують естетичний ідеал та спонукають до еволюційних та революційних якісних психо-фізіологічних змін» у структурі професійно-педагогічних якостей, характерною властивістю яких є ускладнення, удосконалення і оновлення означеної структури «через цілеспрямовану самоосвітню та самовиховну діяльність, характерними ознаками якої є автономність, набуття досвіду, спрямованість на себе, другорядність стороннього впливу» (Піддячий, 2016, с.14)

Наведемо приклад актуалізації категорії художнього у сучасних дослідженнях з музичної педагогіки. Так, вивчаючи структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, Н. Овчаренко пропонує виокремити семіотично-герменевтичний компонент, що «спрямований на системне дослідження музично-поетичної мови вокального



твору, виявлення його художнього (курсив Го Яньцзюнь) смислу та створення виконавської інтерпретації вокального твору» (Овчаренко, 2016, с. 405).

Можемо висловити припущення, що художньо-дидактична компетентність дозволяє викладачу вокалу доцільно вибудовувати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу, адекватно інтерпретувати художні образи, розвивати власний творчий потенціал і творчий потенціал студентів, досконало розробляти потрібний дидактичний матеріал і застосовувати його у власній педагогічній практиці (Го, 2021 б).

Аналіз дослідницьких позицій щодо категорій художнього та естетичного потрібно доповнити демонстрацією спроби Ван Лу об'єднати їх у понятті «художньо-естетичне світосприйняття», яке наукиня вважає атрибутом світогляду особистості, ставлячи в один шерг зі світовідчуттям і світоспогляданням. Відповідний науковий дискурс дозволяє трактувати художній світогляд як результат пізнання світу через мистецькі артефакти (Мартинюк, 2020 а.). У той же час, естетичне світосприйняття базується на іманентній здатності людини відчувати гармонію із всесвітом. Нам імпонує пропозиція Ван Лу поєднати означені терміни в цілісному понятті «художньо-естетичне світосприйняття особистості», що уособлює її здатність до художньо-образного й естетико-поетичного відчування гармонії всесвіту у красі довкілля та людських взаємовідносин, що вивищує її ціннісно-сміслову сприйняття дійсності та стимулює художньо-творчу діяльність (Ван Лу, 2020).

У контексті упорядкування поняттєво-термінологічного поля нашого дослідження виконавсько-педагогічну діяльність майбутніх викладачів вокалу, що ґрунтується на принципах зв'язку теорії з практикою, зорієнтованості освітнього процесу на формуванні художнього світогляду, дидактичної спроможності, вокально-технологічної вправності, усвідомленої і творчої активності здобувачів щодо самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості тощо, нами розглянуто з

різних позицій. Зокрема, ми враховуємо також і думки А. Мартинюка щодо української вокальної педагогіки (Мартинюк, 2020 б).

Технологічність виконавсько-педагогічної діяльності майбутніх викладачів вокалу передбачає: чітке уявлення мети і логіки освітнього процесу та логіки розвитку особистісних якостей здобувачів, поетапне розв'язання конкретних задач через конкретні музично-педагогічні дії, розробку і доцільне використання дидактичних матеріалів тощо. Ефективність (тобто продуктивність і результативність) означеної діяльності залежить від підсилення мотивації здобувачів, інформаційної новизни навчального матеріалу, доцільності використання методів, прийомів і засобів.

Отже, термінологічний дискурс, що був здійснений нами у першому підрозділі, створює підстави щодо обґрунтування сутності, змісту і структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в наступному підрозділі.

## **1.2. Зміст і структура художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

Експансію віртуального кластеру низькопробних музичних кліпів у культурно-мистецькому просторі сьогодення може зупинити живе спілкування з вартісною музикою, в якому вокальні твори стають ефективним знаряддям. Втім, повною мірою реалізувати їх освітній і соціокультурний потенціал у стані тільки викладач вокалу, який є озброєним відповідною художньо-дидактичною компетентністю.

Початки становлення художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу слід пошукувати на стадії конструювання змісту фахової підготовки у вищій школі, коли закладаються як теоретичні, так і методичні основи подальшого професійного самовдосконалення.

У розгляді проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу не можна обійти увагою її міжкультурний аспект. Оскільки в сучасному інтернаціоналізованому просторі вищої освіти здобувачі постійно знаходяться в багатокультурному середовищі, вони, з одного боку, повинні бути національно свідомими аби забезпечити власну ідентичність, а з другого – акцептувати різноманітність культур, зокрема китайської та української, і розуміти необхідність збереження їх самобутності, тобто бути *поміж культурами*, функціонувати в координатах діалогу між Сходом і Заходом. Зауважимо, що розвідки стосовно інтеркультурної комунікації дають підстави стверджувати: сучасні засоби комунікації створюють безліч можливостей для спілкування людей різних світоглядів, вірувань і рас. У цьому звязку слід згадати праці з музичної регіоналістики, зокрема розвідки Т. Мартинюк (Martynjuk, 2011).

Наголосимо, що в соціокультурних координатах інтернаціоналізації вищої освіти художньо-дидактична компетентність майбутніх викладачів вокалу активно сприяє створенню такого міжнародного освітнього простору, в якому можуть реалізовуватись як національні інтереси, так й інтереси здобувачів. Ми згодні з думкою С. Красовського про те, що сьогодні жодна з культур «не може існувати ізольовано, позаяк сама культура є комунікативною системою, а відповідно до теорії систем – жодна система не може розвиватися поза взаємодією з іншими системами, у даному випадку – поза іншими культурними зразками» (Красовський, 2018, с. 66–67). Продуктивним є твердження науковця про те, що поняття «комунікація» містить «блок механізмів, засобів і способів, за допомогою яких перетворюється й розвивається реальність на всіх рівнях – соціальному, культурному, економічному, політичному тощо» (Красовський, 2018, с. 66–67). Таким чином, комунікативні уміння та здатність до міжкультурного діалогу засобами музичного мистецтва можуть у різних модифікаціях входити до змісту художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Теоретичні основи вирішення проблеми змісту і структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу слід пошукувати у наукових працях відповідної спрямованості. Так, дотичним до проблематики нашої дослідження вважаємо розвідки Чжан Ювень «Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР», оскільки саме полікультурна компетентність дозволяє китайським магістрантам успішно здійснювати інтеркультурну комунікацію в процесі вокальної підготовки в Україні. Зіставлення й узагальнення поглядів китайських і українських науковців дозволяє досліднику надати власну дефініцію поняття «полікультурна компетентність», котра комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості й людські цінності, які забезпечують особистості «здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, а також готовність зберігати й подальше розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства» (Чжан Ювень, 2020, с. 4). Китайський науковець вважає, що сутнісними ознаками полікультурної компетентності студентів є здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур та готовність розвивати розмаїття форм культурного самовираження. Зазначимо, що хоча для вокалістів проблема самовираження завжди має місце, у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутні викладачі повинні оволодіти вокальною технікою та накопичити вміння створювати переконливі художні образи з урахуванням світового досвіду відомих вокальних шкіл, набуті технологічного і художньо-дидактичного досвіду, стати грамотними викладачами.

Наголосимо, що структурно-змістові характеристики художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу слід вирішувати в контексті їхньої вокальної підготовки. За результатами порівняльно-зіставного аналізу значного масиву дисертаційних праць із проблем вокальної підготовки українських та китайських фахівців у галузі музичного мистецтва було з'ясовано, що в останні десятиліття означена проблематика

актуалізується в розвідках аспірантів з Китаю, які навчаються в педагогічних університетах України за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Одним з перших цікавих досліджень стає робота Ван Цзяньшу (2013), у якій визначаються особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики щодо формування їхньої вокально-виконавської культури. Китайські PhD-здобувачі вивчають проблеми вокальної підготовки і в дисертаційних дослідженнях зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Зокрема, назвемо роботу Чжу Цзюньцяо (2016) «Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки». Вокальна підготовка стає об'єктом досліджень і в мистецтвознавстві. Так, одна з серйозних дисертаційних праць щодо жанрово-стильових пріоритетів підготовки вокалістів з Китаю була захищена Ці Мінвеем за спеціальністю 17.00.03 – Музичне мистецтво.

Підкреслимо, що одним з найважливіших аспектів вокальної підготовки китайських здобувачів в Україні стає знайомство з європейським вокальним мистецтвом через опанування різноманітного репертуару. Крім того, нам близька думка Ці Мінвей про те, хоча оволодіння вокальним Олімпом передбачає засвоєння й інонаціональних традицій, беззаперечними і первісними у вокальному виконавстві залишаються національні пріоритети. (Ці Мінвей, 2018). У контексті інтеркультурної комунікації дослідник зазначає важливість увиразнення «національних образів світу», зокрема «китайського образу світу», та стабільної уваги до пісенних зразків національної вокальної традиції (там само). У цьому зв'язку наголосимо на значному комунікативному потенціалі пісенного жанру, оскільки саме він є первинним мета-жанром, первісною формою інтонування, і саме народна пісня несе в собі національний образ світу. У комунікативному плані жанр пісні залишається найпопулярнішим у практично всі історичні епохи. Вражає його здатність до модифікації в різноманітних естетико-комунікативних формах як високого, академічного мистецтва, так і мас-культурного, популярного.

З другого боку, вокальна підготовка китайських здобувачів попри все базується на традиційних позиціях італійської вокальної школи. Першочерговим залишається оволодіння класичним репертуаром європейської традиції *bel canto*. Серед китайських дослідників переважає думка, що вокальна техніка, що закладена італійською школою, становить первісний фундамент, на якому сьогодні модифікуються національні традиції, а художній зміст є похідною, що залежить від напрацьованого вокалістом досвіду і технічної вправності.

У розвідках стосовно формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів, що характеризується «єдністю досконалих фонаційно-технологічних і вокально-виразних навичок та здатністю до особистої інтерпретації й натхненно-артистичного втілення художньо-образного сенсу вокальних творів в умовах прилюдного виступу», автор Юй Хенюань концентрує свою увагу на таких якостях, як фахова ерудованість, загальні, спеціальні музичні та специфічно-вокальні здібності, сценічно-творчі й виконавсько-комунікативні властивості, «здатність до самостійного мислення й інтерпретаційно-зумовленого застосування накопичених знань, вмінь і навичок та їх постійної корекції й удосконалення» (Юй Хенюань, 2022, с. 6).

У структурі вокально-виконавської майстерності сучасного співака Юй Хенюань визначає чотири необхідних компонента – світоглядно-інформаційний, виконавсько-фонаційний, інтерпретаційно-полікультурний та комунікативно-синергійний. Зокрема, до змісту світоглядно-інформаційного компоненту науковець включає професійну свідомість, цілепокладання, художнє мислення, знання в галузі художньо-ментального досвіду щодо своєрідності його відбиття у феноменах вокального мистецтва. Виконавсько-фонаційний компонент стосується навичок звукоутворення й звуковедення, володіння засобами вокально-виконавської виразності, що забезпечують співакові адекватне і якісне втілення художньо-образного змісту вокальних творів і здатність донести його до слухачів.

Інтерпретаційно-полікультурний компонент містить здатність до прозирання в глибини художньо-стильової та інтонаційно-мовленнєвої специфіки вокальних творів, художній смак та критично-оцінне мислення. На думку Юй Хенюань наявність комунікативно-синергійного компоненту в структурі вокально-виконавської майстерності дозволяє співаку успішно функціонувати в інокультурних умовах в ході взаємодії з представниками різних культурно-мистецьких напрямів, досягаючи при цьому «творчої суголосності й сумісного творення цілісного художнього враження у втіленні художнього сенсу творів різних стилів і мистецьких напрямів, впливати на слухачів у різних комунікативно-культурних ситуаціях» (Юй Хенюань, 2022, с.102).

Результати аналізу актуальних дисертаційних досліджень засвідчили різноманітні варіації цілокшталту особистісних властивостей і фахових компетентностей майбутнього викладача-музиканта в художній проєкції. Так, на думку Ван Лу, підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття включає чотири компоненти з конкретним змістовим наповненням, а саме: світоглядний компонент включає культурологічно-музикознавчі знання і художньо-педагогічні переконання, перцептивний компонент містить установочо-інтенціональний і синестезійно-полімодальний елементи, інтерпретаційний компонент складається із семіотично-контекстуального і концептуально-оригінального елементів, а інноваційний – з технологічно-партисипативного і фасилітативно-організаційного. (Ван Лу, 2020). Знаменно, що у структурі художньо-естетичного світосприйняття домінують елементи другого і третього компонентів, які активно впливають на художньо-педагогічні переконання (світоглядний компонент), що, в свою чергу, стимулює пошук педагогічних інновацій (четвертий компонент) щодо формування художньо-естетичного світосприйняття особистості (там само).

Увагу привертає визначення сутності художньо-пізнавальної компетентності, під якою Чжу Юньжуй розуміє інтегративну властивість

особистості, що утворюється завдяки тісному поєднанню її потреби в переживанні і осмисленні художніх вражень, інтенції до постійної художньо-пізнавальної активності й набуття мистецької ерудиції, здатності до емоційного й інтелектуального переживання-пізнання художніх феноменів та застосування набутих можливостей у різних видах мистецької діяльності (Чжу Юньжуй, 2021).

Певний інтерес для обґрунтування структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу становить структура готовності до художньо-інтерпретаційної діяльності, котру пропонує Лі Цзяці. На думку науковця вона складається із чотирьох взаємозалежних компонентів (мотиваційного, емоційного, творчого й комунікативного компонентів), до змісту яких включено: 1) усвідомлення художньо-інтерпретаційної діяльності як складової вокально-виконавської та музично-педагогічної підготовки й мотиваційної готовності до її здійснення (мотиваційний компонент); емоційно-чуттєве та рефлексивне опанування здобувачами художньо-образного змісту вокальних творів (емоційний компонент); творче використання вокальних знань, умінь і навичок, які набуті у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності (творчий компонент); творча комунікативна взаємодія викладача та здобувача у вокальному класі (комунікативний компонент) (Лі Цзяці, 2018).

Зауважимо, що художньо-інтерпретаційна діяльність в наших розвідках конкретизується у художньо-педагогічній інтерпретації музичних творів, що з необхідністю входить до структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. У художньо-педагогічній інтерпретації музичних творів майбутніми викладачами вокалу вбачаємо комплексний процес, що має здійснюватися з урахуванням щонайменше трьох аспектів: виконавсько-дидактичного, методично-технологічного та вербально-сміслового.

Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів знаходиться в центрі уваги Гао Юань, яка вважає, що фахова діяльність вчителя музичного



мистецтва ґрунтується на своєму об'єкті – художньому образі та пов'язується через емоційний інтелект із «розпізнаванням, ідентифікацією та інтерпретацією художніх емоцій, закодованих у музичному тексті» (Гао Юань, 2020, 205). Художні емоції, поєднуючи емоційний та ідейний зміст художніх творів через абстрактно-символічну мову музичного мистецтва, «як носії об'єктивного суспільного змісту, особистісно «забарвлюються», усвідомлюються й узагальнюються, що вимагає посиленої роботи інтелекту в художньо-педагогічній інтерпретації» (там само, с. 206).

У межах визначення сутнісного змісту художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу певний інтерес становить дефініція емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегрального особистісно-фахового утворення, що поєднує в собі сприймання, ідентифікацію й адекватну інтерпретацію емоцій (як особистісних, так і художніх) у ході художньо-педагогічної комунікації на основі «емпатійного «включення», експресивно-семантичної репрезентації та рефлексії з метою проєктування і реалізації ефективних стратегій позитивного емоційного впливу на її учасників задля досягнення конгруентної взаємодії в емоційно-інтелектуальному осягненні художньо-образного змісту творів» (Гао Юань, 2020, с. 71).

Результати аналізу широкого кола наукових джерел засвідчили, що в міжнародному науковому просторі музичної педагогіки вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва характеризується різнопланово, оскільки включає різноманітні види діяльності – власне вокальної, виконавської, педагогічної, комунікативної, акторської тощо. Зауважимо розбіжності у поглядах науковців, що можна пояснити вибором авторами певного ракурсу розгляду проблем вокальної підготовки. Більшість з дослідників наголошують на важливості таких її результатів, як: опанування художньо-образною сферою вокальних творів; здатність до створення художнього образу за допомогою різноманітних засобів виразності (музичної, вокальної, вербальної – окремо чи в їх цілокупності); здатність до

емоційно-образного розкриття музичного змісту вокального твору, до його жанрово-стильової ідентифікації тощо.

Не можна обійти увагою і пропозицію Є. Проворової стосовно складу методичної компетентності вчителів музики, зокрема її мотиваційно-праксеологічного, когнітивно-праксеологічного, комунікативно-оцінювального, рефлексивно-корекційного компонентів. На думку наукині, вони містять «прагнення до фахового саморозвитку, установку до систематичного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками, розвиток музично-естетичних якостей», забезпечуючи ефективність педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, а також передбачають наявність фахових знань і ерудованість в галузі духовної і художньої культури, музичного мистецтва і музичної педагогіки, «розвиток музично-виконавських, творчих умінь, вольових якостей, здатності до самоорганізації, здатність до міжособової взаємодії, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій» (Проворова, 2016, с. 73).

За результатами аналітичної роботи до структури фахової компетентності викладача вокалу серед інших, включаємо: вміння обґрунтовувати жанрово-стильову специфіку конкретного артефакту музичного мистецтва, спроможність самостійно визначити художню ідею, зміст і драматургію вибраного музичного твору; здатність самостійно здійснювати художньо-вербальний аналіз семантики музичної мови, змісту і побудови музичної форми.

Отже, можемо стверджувати, що проблема формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу знаходить своє вирішення на шляхах обґрунтування її змісту і структури з урахуванням результатів розвідок у сфері музичної педагогіки. З огляду на існуючі варіанти виокремлення структурних компонентів вважаємо доцільним орієнтуватись на три основні характеристики фахівці – його духовні особистісні якості, його виконавсько-педагогічний арсенал і творчий

самореалізаційний потенціал. Саме тому в структурі художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як динамічної цілокупності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей виокремлюємо три компоненти: світоглядно-мотиваційний, вокально-дидактичний, продуктивно-прогностичний. Перший, «світоглядно-мотиваційний» компонент свідчив про наявність у магістрантів-вокалістів позитивної світоглядно-мотиваційної позиції щодо формування художньо-дидактичної компетентності. Другим компонентом у нашому дослідженні було обрано вокально-дидактичний, що обіймав систему знань, вмінь та навичок здобувачів-магістрантів у галузі жанрово-стильової та вокально-технологічної грамотності, вокальних методів і дидактичних прийомів, моделювання і проектування занять. Третій компонент, продуктивно-прогностичний, був спрямований на виявлення готовності здобувачів-магістрантів до організації художньо-дидактичного вокально-освітнього процесу в закладах мистецької освіти на засадах творчості та самопроектування власної траєкторії художньо-дидактичного розвитку для досягнення досконалості у виконавсько-педагогічній діяльності.

### **Висновки до розділу 1**

Систематизовано значний обсяг наукових досліджень стосовно феномену дидактичної компетентності й її конкретизації у сфері музичної педагогіки. Дидактичну компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва (викладачів вокалу і вчителів музичного мистецтва) трактуємо як теоретичну і практичну їх підготовленість до ефективної педагогічної діяльності у системі мистецької освіти, котра складається з планування, організації, управління і контролю за освітнім процесом з використанням певних форм, методів і засобів навчання співу.

Показано, що дослідження феномену художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу пов'язане з осмисленням його в

поняттєвому полі: художньо-естетичного світогляду з його аксіологічним потенціалом; художньо-педагогічної спрямованості особистості майбутнього викладача вокалу на дидактичний контент освітнього процесу; накопичення дидактичних знань з фахових (вокальних) дисциплін; формування комплексу праксеологічних умінь і навичок; здатності до самопроектування шляхів самореалізації у виконавсько-педагогічній діяльності.

Встановлено, що виконавсько-педагогічна діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва відрізняється складним поєднанням дидактичних, технологічних і художньо-естетичних аспектів, а її успішність і вимагає від них як методичної, так і виконавської вправності.

Узагальнення наукової думки свідчить, що термін «вокальна підготовка» характеризується різнопланово з огляду на різноманітність видів діяльності (власне вокальної, виконавської, педагогічної, комунікативної, акторської тощо), а розбіжності у поглядах залежать від вибору певного ракурсу розгляду її результатів (опанування художньо-образною сферою вокальних творів та методикою вокального навчання; здатність до створення художнього образу за допомогою різноманітних засобів виразності (музичної, вокальної, вербальної – окремо чи в їх цілокупності); здатність до емоційно-образного розкриття музичного змісту вокального твору, його жанрово-стильової ідентифікації та виконавської й педагогічної інтерпретації тощо).

Надано сутнісної характеристики художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як конгломерата художньо-естетичного світогляду (з його аксіологічним потенціалом і художньо-педагогічною спрямованістю на дидактичний контент освітнього процесу), спеціальних теоретичних знань і праксеологічної підготовленості до виконання фахово-педагогічних обов'язків через здатність здійснювати всі види виконавсько-педагогічної діяльності в нестандартних умовах завдяки методичній і вокально-технологічній вправності та спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості.

Визначено структуру художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, яка складається з трьох компонентів: світоглядно-мотиваційного, вокально-дидактичного і продуктивно-прогностичного. Перший з них свідчить про наявність у магістрантів-вокалістів позитивної світоглядно-мотиваційної позиції щодо формування художньо-дидактичної компетентності, другий – обіймає систему фахових знань, вмінь та навичок щодо жанрово-стильової та вокально-технологічної грамотності, вокально-виконавських і дидактичних прийомів, здатності до моделювання і проєктування вокальних занять, третій компонент є спрямованим на реалізацію готовності майбутніх викладачів вокалу до організації художньо-дидактичного процесу в закладах мистецької освіти та до самопроєктування власної траєкторії ціложиттєвого художньо-дидактичного розвитку.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

#### 2.1. Наукові підходи та принципи формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Теоретичну базу досліджень проблем підготовки фахівців у вищій школі в межах компетентнісного підходу становлять праці таких відомих українських науковців, як О. Антонова (2011), С. Гончаренко (2008), О. Дубасенюк (2011), І. Зязюн (2000), В. Кремень (2013). Нагадаємо, що, визначаючи сутнісний зміст запропонованого нами поняття «художньо-дидактична компетентність» в першому розділі, ми довели доцільність його розгляду в річищі компетентнісного підходу, тому перейдемо до наступної методологічної позиції.

У наших попередніх публікаціях, визначаючи методологічні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, ми спирались на таке: оскільки методологія складається з системи принципів, підходів і способів побудови теоретичної та організації практичної діяльності, першочерговим завданням стають пошуки загальнонаукових принципів і підходів (Guo Yanjun & Nikolai, 2022). Поняття «принцип» (походить від латинського слова *principium* – основа, початок) і вважається вихідним положенням будь якої наукової теорії. Принципи абстрактного рівня знаходяться у центрі категоріального апарату наукової теорії конкретної галузі й репрезентують загальні положення. Конкретизація принципів у практичній площині перетворює їх на нормативи, що регламентують діяльність, у нашому випадку – виконавсько-педагогічну (там само).

Результати порівняльно-зіставного аналізу значного масиву широкого загалу наукової літератури засвідчили перевагу такої думки: побудова

наукової теорії здійснюється з опорою на методологічні та евристичні принципи. Узагальнення теоретичних пошуків представників гуманітарної галузі дозволило зробити висновки про те, що методологічні принципи існують у єдності логічних та інтуїтивних, емпіричних та раціональних початків наукової теорії (Guo Yanjun, Nikolai, 2022).

Відносно інтуїтивних початків теорії слід згадати пропозиції Спінози щодо інтелектуальної інтуїції як здатності до безпосереднього осягнення сутності речей (простих істин, з яких починається процес дедукції), що стає іманентним критерієм істинності, яка є мірилом і самої себе і неправди так само, як світло виявляє і саме себе і навколишню темряву (Nadler, 2006).

Компаративний аналіз міжнародної наукової думки засвідчив, що серед методологічних засад досліджень у галузі музичної педагогіки зазвичай виокремлюють певні науково-педагогічні підходи. Так, Юй Хенюань (2022) в умовах інтернаціоналізації освітнього простору обґрунтовує необхідність (зادля формування в китайських студентів вокально-виконавської майстерності) використання таких наукових підходів: провідного транскультурного, а крім нього – аксіологічний, герменевтичний, технологічний і комунікативний. Вважаємо, що у нашому дослідженні методологічні настанови означених підходів можуть зіграти допоміжну роль. Їх використання дозволить нам не тільки надати сутнісні характеристики процесу формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, але й розробити відповідну ефективну методику.

Серед методологічних засад нашого дослідження у першу чергу слід назвати концептуальні ідеї холізму та інтеграції. Так, актуалізація проблеми інтеграції знань щодо законів світобудови і загрозливих викликів постмодерного суспільства в умовах зростаючої диференціації наук стає домінуючим в сучасній теорії пізнання. У ХХ столітті холістичний світогляд починає знову в ній панувати, змінюючи артезіанський індуктивний шлях пізнання на тезу про те, що властивості частин можна зрозуміти тільки в контексті цілого.

У процесі вирішення проблем вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва особливої ваги набуває аксіологічний підхід, оскільки він дозволяє розширювати «горизонти музично-педагогічної освіти до трансцендентальної візії світу» шляхом актуалізації категорій «Добра і Любові, Правди і Краси» (Nikolai, 2020, p. 259). В аксіології як теорії цінностей вирізняється педагогічна аксіологія, в якій вбачаємо фундамент духовної культури і художнього світогляду майбутніх магістрів музичного мистецтва. За аксіологічного підходу визначення змісту, методів та форм їх вокальної підготовки відбувається відповідно до ціннісних орієнтирів мистецької освіти.

На імponує класифікація особистісних цінностей І. Беха, який виокремлює «термінальні» й «інструментальні» цінності. Інструментальні цінності зумовлюють спосіб поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою; до них належать, наприклад, моральні цінності. Науковець також виокремлює базові цінності, які мають найвищий рівень узагальнення і мають тільки опосередкований вплив на освітні дії здобувачів, оперативні цінності, що завжди виявляються в реальній поведінці (Бех, 2003)

Наукову цінність аксіологічного підходу вбачаємо в тому, що він дозволяє узагальнити цілокшталт світоглядних орієнтацій, сформованих у майбутніх магістрів музичного мистецтва. Взагалі в освіті існує три практики виховання, які спираються на різні аксіологічні концепти: трансцендентні цінності (духовно-релігійна практика), соціальні цінності (практика соціального виховання) та індивідуальні цінності (особистісно орієнтована практика освіти). З позицій аксіологічного підходу, використання музичного мистецтва у розвиткові творчої індивідуальності майбутнього викладача вокалу спрямоване на формування в нього системи ціннісних орієнтацій, серед яких: гуманістичні, педагогічні, художньо-естетичні цінності тощо. Зауважимо, що невичерпним джерелом художніх цінностей виступають вокальні твори.

У наших попередніх публікаціях, пошукуючи властивих методологічних підходів до розв'язання проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, ми звертались до



особистісного підходу, в основу якого покладено психологічні теорії особистості А. Маслоу та К. Роджерса. Сьогодні особистісна парадигма освіти визнається в мистецькій галузі за провідну (Guo Yanjun, Nikolai, 2022).

Приточимо методологічно значуще для наших розвідок твердження Оксани Рудницької про те, що «в умовах переходу до особистісної парадигми освіти примат став надаватися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як надпредметного результату, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи» (Рудницька, 2005: 27). Для нас є важливим, що в цьому випадку відбувається переосмислення форм і методів організації освітнього процесу, оволодіння його предметним змістом, який із самоцілі стає засобом розвитку внутрішнього світу особистості. Такому олюдненню знання сприяє розкриття у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу цілісної, гармонійної картини світу, що наповнена яскравими емоціями, естетичними оцінками, в якій повноцінно відображуються явища культури і мистецтва (Guo Yanjun, Nikolai, 2022).

За результатами порівняльно-зіставного аналізу можемо стверджувати, що в межах аксіологічного та особистісного підходів важливою для нашого дослідження стає художньо-педагогічна інтерпретація вокальних творів, яка забезпечує досягнення майбутніми викладачами вокалу аксіологічних векторів, набуття ними необхідних знань, активізацію творчого мислення й розвиток емоційної сфери, формування здатності до спілкування з художніми образами вокальних творів (Тао, Ніколаї, 2021).

Наголосимо також, що світоглядна і гносеологічна орієнтація освіти на людину актуалізує в педагогічній науці антропологічний підхід. Існує думка, що в епіцентрі педагогічної антропології знаходиться «цілісна людина в її становленні у процесі соціалізації та виховання, механізми та етапи цього саморуху, джерела саморуху й розвитку, що розглядаються через призму педагогічного цілепокладання» (Отич, 2008, 185).

На протипагу тенденції до звуження спеціалізації сьогодні відбувається взаємопроникнення ідей природничих та гуманітарних наук, голосно заявляють про себе системний та синергетичний підходи, а поряд з ними й тектонічний. Поряд із синергетикою тектологія – загальна теорія організації – починає систематизувати організаційний досвід природи, взаємодія людини з якою в інтересах життя та розвитку відбувається за єдиними організаційними принципами. Серед фундаментальних проблем, які намагається вирішувати тектологія (з грецької «наука про будівництво»), назвемо універсальну методологію пізнання, пошуки засобів підвищення ефективності діяльності, актуалізацію творчого потенціалу людини. За образним висловленням С. Костова «за курявою множини подій, що супроводжують явище,» тектологічний підхід дозволяє «віднайти організаційні зв'язки, визначити їх тип, і, керуючись організаційними законами, зрозуміти процес, з'ясувати тенденції його розвитку, ... надати рекомендації з його корекції» (Костов, 2004, с. 205).

У контексті нашого дослідження зауважимо, що принципи дидактики, за якими Коменський створював шкільну систему, збігаються з тектологічними положеннями, а знаний польський філософ Т. Котарбінський у своїх працях розглядав тектологію О. Богданова як варіант праксеології – загального вчення про ефективну діяльність. Однотуємо, що дотичними до проблем нашого дослідження є такі тектологічні ідеї та принципи, як: ідея ланцюгового зв'язку, закон сходження і розходження форм, принципи неперервності, узгоджених суперечностей, кругової причинності, компліментарності (принцип додаткових співвідношень) та рівноваги.

Серед означених наукових підходів, які на нашу думку є дотичними до проблем формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, в першу чергу назвемо праксеологічний. Його активно вивчають такі сучасні дослідники праксеологічного підходу, як О. Уваркіна (2022) Є. Проворова (2016; 2018), О. Льовкіна (2012).

Систематизація результатів аналізу значного масиву наукових джерел дозволяє визначити праксеологію як філософську концепцію і специфічну галузь знань, що містить закономірності, принципи, норми й регламентує організацію ефективної діяльності, спрямовуючи її: на виявлення факторів та умов, що дають змогу фахівцям підвищити ефективність роботи; на реалізацію завдань соціальної адаптації та активної зміни суб'єкта діяльності і середовища; на саморегуляцію та самовдосконалення і, у прикінцевому підсумку – на теоретичне обґрунтування практичних дій суб'єктів діяльності. Нагадаємо, що термін «праксеологія» походить від давньогрецького *praxis* (дія, практика) та латинського *praxeus* (діяння), а її сутність як прикладної науки полягає в практичному дослідженні правил організації діяльності. Вважаємо, що оскільки базовими категоріями праксеології визначають ефективність, оптимальність, раціональність і продуктивність, а також поняття мети, планування, методу, засобу, результату, якості діяльності, саме праксеологічний підхід є найближчим до того, аби бути дороговказом на шляху формування дидактичної складової досліджуваного нами феномену.

На підтвердження означеного згадаємо ідеї польського фундатора сучасної праксеології Т. Котарбінського який обґрунтовує її як окрему галузь наукових знань на основі аналізу людської діяльності в аспекті її доцільності, раціональності та ефективності (Kotarbiński, 1973). Саме остання характеристика є показником якості професійної підготовки, котра сприяє розвитку та вдосконаленню виконавсько-педагогічної діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Оскільки праксеологія спрямована на дослідження ефективної діяльності, очевидною є доцільність розгляду концепту діяльності. Деякі дослідники наголошують на використанні у своїх дослідженнях положень діяльнісного підходу як провідного, доповнюючи його сукупністю інших методологічних підходів в їхній комплікативно-контамінаційній єдності (Шмир, 2020).

Для нашого дослідження важливою є конкретизація діяльнісного концепту у площині художньо-дидактичної творчості. Оцінюючи успішність

фахової діяльності майбутнього викладача вокалу з позицій праксеології як ефективність педагогічної дії, сутність якої, за Т.Котарбінським, полягає в усвідомленій зміні дійсності, націленості на конкретну мету за певних умов і за допомогою відповідних засобів задля того, аби наявні умови перетворити в такі, що відповідають поставленим цілям, проаналізуємо уважніше його «теорію справної дії. Науковець визначає дію як зміну реальності, що відбувається згідно зі свідомо поставленою і конкретно визначеною метою. Таким чином, Т.Котарбінський виокремлює в дії три етапи: 1) визначення мети; 2) визначення об'єктивних, реальних умов; 3) визначення засобів, котрі зарівно відповідають як поставленій меті, так і об'єктивній реальності (Kotarbiński, 1973, s. 20.). Продуктивним для нашого дослідження може бути й позиція науковця щодо «розумової роботи», наголошуючи на важливості її мисленнєвого, інтелектуального характеру і п називаючи процес розв'язування будь яких розумових завдань рефлексією (польський термін «namysł») (там само, с. 278).

У розв'язанні проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу може бути корисним положення української дослідниці Тамари Скорик щодо праксеологічного освітнього середовища, де формуються і розвиваються такі важливі праксеологічні компетентності, як «здатність до планування, організації та оцінювання якості власних учбово-професійних досягнень» (Скорик, 2020, с.128). Важливим завданням упровадження праксеологічного підходу до підготовки вчителів науки вважає «реалізацію потреби в інтеграції знань та діяльності, відповідності цілей та змісту» педагогічної освіти «сучасним запитам професії, забезпечення знаннями для здійснення ефективності професійної діяльності» (там само). Стає очевидним, що праксеологічний підхід у сучасній інтерпретації інтегрує в собі напрацювання тектологічного та діяльнісного.

Висвітливо також спробу Т.Скорик поєднати праксеологічний та функціональний підходи в дослідженні професійної успішності майбутнього вчителя. У цьому контексті пропонується розгляд таких функцій, як системна, діяльнісна, особистісно зорієнтована, компетентнісна, технологічна і

тезаурусна. Саме вони, на думку авторки, «забезпечують взаємозв'язок як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів, які сприяють досягненню успіху в опануванні професійних компетентностей» (Скорик, 2020, с. 129). Зокрема, системна функція надає уявлення про об'єкт дослідження як систему з взаємопов'язаними структурними елементами, надає можливості для розробки сценарію успішного управління цілісною системою; діяльнісна функція створює можливості щодо прозирання в сутність професійної діяльності і допомагає «виявити певні закономірності та умови її успішного здійснення, сприяє особистісному розвитку» (там само).

Із другого боку, особистісно зорієнтована функція реалізує студентоцентричність у процесі професійної підготовки і «сприяє саморозвитку майбутнього вчителя, що забезпечує стійкість професійної успішності» (Скорик, 2020, с. 130). Дослідниця не забуває й про компетентнісну функцію, що «визначає рівень компетентності вчителя як передумову його професійної успішності і спрямованість на практичний результат професійної підготовки, формування активного ставлення до навчання» (там само). Вона впевнена, що технологічна функція дозволяє обирати оптимальні педагогічні технології щодо формування професійної успішності майбутніх учителів, а тезаурусна – визначає можливості суб'єкта «самостійно створювати нові знання у процесі навчання, формулювати педагогічні ідеї, якщо він досконало володіє професійною термінологією» (там само). Останні функції корелюються з нашими ідеями щодо ролі праксеологічного підходу у формуванні художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Отже, евристичний потенціал означеного підходу дозволить нам його використання задля: раціонального поєднання теорії та практики у ході реалізації навчальних завдань; підвищення ефективності педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; внесення якісних змін до змісту вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва та впровадження до неї новітніх технологій, зокрема, проєктного моделювання на шляху до самопроектування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості.

Результати подальшого наукового дискурсу дозволяють стверджувати, що на межі ХІХ століття на передові наукові позиції висувається художньо-комунікативний підхід. Він приходить на зміну діалогічному підходу (провідному у культурологічних і педагогічних дослідженнях минулого століття), який апелював як до діалогічної природи мистецтва, так і до сутності художнього спілкування-діалогу. Останній феномен має кілька іпостасей: віртуальний діалог з автором і героями мистецького твору; міжособистісний діалог стосовно мистецької проблематики; внутрішній діалог, що стосується інтеріоризації художньо-естетичних вражень і їх оцінки. Стає очевидним, що діалогічний підхід містить в собі можливості взаємодії з антропологічним підходом у вирішенні проблем мистецької освіти – як зустрічі та художньої комунікації двох світів – художньо-мистецького та людського.

У наших розвідках неможливо переоцінити роль акмеологічного підходу, оскільки він передбачає активізацію особистісного потенціалу майбутніх викладачів вокалу, їх мотивацій і ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, інтенцій, здібностей і самосвідомості тощо в умовах художньо-дидактичної творчості на шляхах безперервного самовдосконалення. Акмеологічний підхід спрямовує організацію вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва на досягнення найвищих результатів, на гармонійну збалансованість усіх сторін освітнього процесу, на відтворення залежності між його результативністю та обсягом затрачених освітніх зусиль суб'єктів навчання.

Слід наголосити, що означені наукові підходи тісно взаємопов'язані. Так, інтеграція антропологічного, аксіологічного, особистісного й акмеологічного підходів дозволяє майбутнім викладачам вокалу засвоїти унікальні смисли людства, актуалізувати власні світоглядні цінності, реалізувати їх у музично-педагогічній діяльності та виявити їх як особистісні досягнення на шляху до самореалізації на аксіологічному рівні.

Засвідчено, що принцип наступності у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу забезпечує збереження виконавських традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх викладання. У той же час принцип індивідуалізації вокальної підготовки загострює увагу викладача до психофізіологічних особливостей, співочих здібностей, до рівня музичної виучки здобувачів, до індивідуального підбору методичних прийомів тощо (Guo Yanjun & Nikolai, 2022).

## **2.2. Педагогічні умови і методи формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

Для розробки методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу комплекс наукових підходів і принципів, обґрунтованих в попередньому підрозділі, необхідно сформулювати педагогічні умови та відповідні їм організаційні форми і методи.

З метою розробки комплексу педагогічних умов формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу нами було проведено аналіз низки науково-педагогічних досліджень, зокрема, Ло Чао (2018), Лоу Яньхуа (2019), Чжан Яньфен (2012), Юй Хенюан (2022) та ін.), у яких осмислено теоретичні основи розробки педагогічних умов з проблем вокальної підготовки майбутніх фахівців музичної освіти. Зокрема, Лоу Яньхуа наголошує на розумінні педагогічних умов у педагогічній науці як обставин зовнішнього та внутрішнього характеру, «які цілеспрямовано створюються й реалізуються в освітньому середовищі, є достатніми та обов'язковими для досягання успішності в досягненні освітньо-виховної мети» (Лоу Яньхуа, 2019, с. 103). Ло Чао звертає увагу на зв'язках педагогічних умов з комплексом відповідних методів та навчально-творчих завдань, спрямованих на оптимізацію вмінь відповідних до певних компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців (Ло Чао, 2018, с. 130).

Лі Цзяці, досліджуючи методику формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін, доводить ефективність наступних умов: «стимуляція мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проектними вміннями як практично-значущими для опанування майбутньою професією»; «спрямування навчального процесу на поетапне впровадження моніторингу якості мистецьких проектів, різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, метою та завданнями»; «збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проектів у загальноосвітніх навчальних закладах під час проходження педагогічної практики»; «забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проекту в єдності музичних, поетичних та художніх характеристик»; «застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками проектної діяльності» (Лі Цзяці, 2018, с. 10). Отже, аспекти спрямування освітнього процесу на формування навичок здобувачів з проектною модельною діяльністю представлені у дослідженнях з фахової підготовки фахівця-музиканта.

У музично-педагогічних дослідженнях розглянуто педагогічні умови, які впроваджуються у процес підготовки майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, Тао Жуй, досліджуючи методику формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу, пропонує умови «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» (Тао Жуй, 2022, с. 4). Отже, увагу дослідника зосереджено на розвитку навичок та умінь комбінаторної технологізації художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів Науковець при цьому наголошує на поєднанні змісту інтерактивної та акмеологічної технологій, що допомагає сприяти акмеологічному зростанню художньо-педагогічної майстерності майбутніх



викладачів вокалу. Наголосимо, що в дослідженні Тао Жуя актуалізовано акмеологічний підхід та представлені шляхи його реалізації через технологізацію процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу, що корелює з використанням даного підходу у нашому дослідженні формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, проаналізовані результати наукових джерел доводять до висновку, що педагогічні умови, які сприятимуть ефективному становленню майбутнього компетентного фахівця-вокаліста, повинні враховувати:

- специфіку дидактичної складової фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу;
- оволодіння її художньо-дидактичним ресурсом у контексті моделювання вокальних занять;
- рефлексію власної художньо-дидактичної обізнаності, умінь та навичок вільного застосування дидактичних прийомів;
- самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

*Перша педагогічна умова* формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу визначається нами як актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу. Її зміст охоплює площини художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, художньо-дидактичного контенту освітнього процесу спрямовується до комплексу внутрішніх (процесуальних, результативних, саморозвитку, самопроєктування) мотивів майбутніх викладачів вокалу як чинників формування їхньої художньо-дидактичної компетентності.

Розробка першої педагогічної умови потребує застосування аксіологічного та особистісного підходів. Актуалізація позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу до набуття художньо-дидактичної компетентності у сфері викладання вокалу вимагає уточнення сутності явища позитивної мотивації.

Розгляд сучасних психологічних досліджень дозволяє зробити висновок про інтерпретацію науковцями мотиву як внутрішньої рушійної сили особистості, яка спрямовує людину до діяльності. Зокрема, С. Максименко, В. Соловієнко наголошують на генетичному зв'язку мотивів діяльності та поведінки людини з її культурними потребами, які «породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними» (Максименко, Соловієнко, 2000, с. 54). У контексті проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу нам імпонує думка науковців про детермінацію мотивації здобувачів освітніми відносинами, що саме, на нашу думку, і пояснює розвиток нових потреб та інтересів, ідеалів і переконань у сфері вокального мистецтва та педагогіки, і врешті-решт, відкриває можливості фахівців для художньо-дидактичного саморозвитку і створює ґрунт для потреб щодо розбудови власної траєкторії.

Ми згодні з думкою науковців-психологів про те, що освітня мотивація поєднує процеси і методи спонукання особистості до результативної когнітивної діяльності і виявляється через прагнення здобувача навчатися, засвоювати особистісно значущі поняття і правила. Нам видається слухною наукова позиція щодо психолого-педагогічного підґрунтя вокальної підготовки фахово-компетентного викладача, коли на якість освітнього процесу впливають зовнішні та внутрішні мотиви навчання. У той же час ми підкреслюємо важливість для набуття досвіду засвоєння художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, художньо-дидактичного контенту освітнього процесу саме внутрішніх мотивів, усвідомленості внутрішнього спонукання до художньо-дидактичного саморозвитку. Отже, внутрішня мотивація супроводжується потребами у новій інформації, творчих змінах власної особистості, досягнення майстерності, спрямування до ідеалу, отже, формує необхідні у навчанні та житті здібності.

Дотичною до проблеми позитивної мотивації є розвідка Н. Іванової про *мотивацію фахівця до професійної діяльності*, в якій дослідник

підкреслює взаємозв'язок мотиваційної сфери особистості з досягненням професійних цілей. Такий погляд висвітлює інтерес до професії, її особистісного значення для людини. Розглядаючи аспектне поле досліджень проблеми мотивації, авторка позначає роботи з виразним навантаженням до поняттєвого дискурсу, діалектики динамічних та змістових проявів феномену, діяльнісної активності особистості, ситуативних впливів на мотивацію людини, ієрархії її потреб, механізмів мотивації, особливо мотивації до діяльності. Наголошується на багаторівневості та інтегрованості механізму утворення мотиву, давній історії вивчення комплексної особистісної структури мотивації, об'єктивно-причинного підходу до пояснення її природи тощо з висновком на актуальності проблеми спонукання людей до ефективної діяльності з урахуванням постійного розвитку суспільства, історичної зміни потреб, інтересів, цілей, мотивів (Іванова, 2016, с. 23).

Науково цінною видається представлена наукинею систематизація функцій мотивації людини до професійної діяльності (спонукальна, організаційна, регуляторна, корегувальна), комплексу різноманітних визначень мотивації (процес формування мотиву, детермінація поведінки, спонукання, чинники та причини сукупність мотивів, когнітивна складова), що підтверджує складність та багатоплановість явища мотивації. У контексті проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу видається важливою думка науковця щодо неможливості мотивації мати негативний зміст для людини з причини позитивної спрямованості спонукань (Іванова, 2016, с. 23), що безперечно доводить позитивний зміст комплексу внутрішніх освітніх мотивів майбутніх викладачів вокалу. Для актуалізації позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу до набуття художньо-дидактичної компетентності необхідно продукувати в освітньому процесі мотиви й потреби щодо орієнтації на вищі аксіологічні та професійні цінності вокальної педагогіки, усвідомлення відображення художньої картини світу у художніх образах

вокального мистецтва, розуміння вокальної дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу, професійного саморозвитку та самопроєктування.

На важливості *професійних ціннісних орієнтацій фахівців-вчителів* доцільно наголошує Г. Печерська (Печерська, 2013). Педагогічні цінності, до яких в межах нашого дослідження ми відносимо і художньо-дидактичні, розуміються науковцем як норми регламентації професійно-педагогічної діяльності; орієнтири для педагогічної і життєдіяльності педагога, його соціальної й професійної активності; духовні цінності, втілення найвищих досягнень педагогічної думки (Печерська, 2013, с.253). У тлумаченні поняття професійних ціннісних орієнтацій, як суб'єктивно-особистісних утворень, автором наголошується не тільки на вимогах спеціальних фахових знань, умінь навичок, особистісних якостей, але й на ціннісній спрямованості мотиваційної сфери, що осмислене нами у контексті художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу (інтеріоризація вищих етичних та естетичних, професійних та наукових цінностей вокального мистецтва та педагогіки).

У дослідженнях з музичної педагогіки та психології проблема мотивації вирішується на основі *ціннісно-сміслового ставлення особистості до музичного мистецтва* й відповідно потреб у музичній діяльності щодо його засвоєння. Науковці акцентують освітній смисл поняття мотивації, виділяють групи домінуючих мотивів навчання музичному мистецтву (навчальні, пізнавальні, професійні, соціальні, особистісні) та пов'язують динамічність мотивації педагога-музиканта з потребами «активно використовувати музичний досвід у різноманітних навчально-професійних ситуаціях» (Смирнова, 2021, с. 23), що призводить до трансформації та збагачення сфери професійних мотивів особистості майбутніх викладачів, а також зростання особистості в цілому.

Досліджуючи формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, Хань

Юйцень до основи мотиваційно-цільового блоку компонентної структури явища покладає потребу в цілепокладанні та досягненні поставлених цілей завдяки вольовим зусиллям. Саме відповідна група вмінь, на думку вченого, детермінує усвідомленість цілепокладання та *позитивну мотивацію у процесі набуття бази відповідних знань, умінь та навичок*. Для нас, у контексті міри вмотивованості особистості до розвитку та саморозвитку у художньо-дидактичній діяльності, викликає інтерес конкретизація науковцем вмінь художньо-творчої самоорганізації майбутнього фахівця: «усвідомлення сенсу художньо-творчої діяльності, здатність побачити проблему та зрозуміти поставлені задачі, висловити мету даної діяльності словесно» (уміння визначати цілі художньо-творчої діяльності); «усвідомлення своїх інтересів, мотивів і визнання мети художньо-творчої діяльності як особистісно значущою» (уміння приймати поставлені цілі художньо-творчої діяльності ззовні); «подолання труднощів, досягнення кінцевого результату своєї діяльності» (уміння досягати мети художньо-творчої діяльності) (Хань Юйцень, 2019, с. 72-73).

Обґрунтовуючи доцільність у мотиваційній сфері майбутніх викладачів вокалу потреби в усвідомленні світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, зазначимо актуальність настанови Н. Воронової (Воронова, 2011) про *світоглядні детермінанти музичного мистецтва*. Зокрема, авторкою доводиться думка, що людина у навколишньому світі утверджується через різні світоглядні принципи, як-от: сприйняття його феноменальної різноманітності та власного чуттєвого буття як цінності (гедоністичний принцип світосприймання), заперечення тілесно-почуттєвого (аскетичний світогляд) тощо. «Світоглядні принципи детермінують не тільки загальну свідомість народу, окремої особистості, але й музичну свідомість» (Воронова, 2011, с. 140), що спонукає майбутніх викладачів вокалу у процесі формування потреби творчо-педагогічного оволодіння художньою картиною світу через тексти вокальних творів (їх художня та дидактична складові) осягати культурно-історичні типи свідомості. На безпосередньому зв'язку музики з естетичним, що сприяє

формуванню ціннісних орієнтирів та «основ естетичного світосприймання, узагальненню поглядів і уявлень по світ, що постійно змінюється, визначенню музичних пріоритетів, збагаченню кращих зразків світового музичного мистецтва» наголошує А. Сергієнко (Сергієнко, 2015, с. 15).

Про художньо-ціннісне ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки свідчить Жень Сіньян (Жень Сіньян, 2019). Науковець обґрунтовує зміст основних понять свого дослідження (художня цінність, художньо-ціннісне ставлення, творча самореалізація, художньо-ціннісне ставлення до творчої самореалізації), виходячи з положення, що художня цінність як феномен спрямована на реалізацію художнього образу як концентрату емоційного, суттєво-психологічного, ідейного смислів та специфічних засобів творення (Жень Сіньян, 2019, с. 66). Обґрунтовуючи перший компонент досліджуваного явища, автор виявляє зв'язок між мотиваційною сферою фахівців та емоційним світом музичного мистецтва і вважає, що «емоційні переживання є підґрунтям мотивації до досягнення музичного мистецтва й відповідної діяльності» (Жень Сіньян, 2019, с. 72). Дана позиція враховувалась нами у вивченні питання сформованості художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу.

Викликає інтерес представлення педагогічної умови «стимулювання позитивної полімотивації до художньо-комунікативної діяльності» у розв'язанні Ван Яцзюнем проблеми формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання (Ван Яцзюнь, 2018). Автор апелює до полімотиваційного комплексу – «включення» й одночасної реалізації «різних стимульних чинників для різних видів діяльності, зокрема, пізнавальних, творчої актуалізації, афіліації (прагнення до взаємодії), формування досвіду, рефлексії тощо» (Ван Яцзюнь, 2018, с. 149), що в такій та інших конфігураціях мотивів віддзеркалює специфіку мотиваційної сфери успішної творчо-педагогічної діяльності майбутніх викладачів.

Для актуалізації позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу видаються вагомими думки В. Бриліної, Л. Ставінської щодо педагогічного обґрунтування змісту вокальної підготовки, інтерпретоване у контексті педагогічних основ вокальної підготовки вчителя музики (Бриліна, Ставінська, 2013), яке на нашу думку, повертає увагу до формування вмотивованості цілісно вивчати художньо-дидактичний контент вокальної підготовки. Зокрема, як структурований художньо-дидактичний процес представлено формування вокальних навичок (розвиток співочого дихання, розширення діапазону, чистоти інтонування, правильного звукоутворення); структурний компонент теорії вокалу – історія розвитку вокальної педагогіки та методики голосоутворення; професійна вокальна підготовка – система навчання на основі взаємодії педагогічної і виконавської майстерності; зміст навчання – взаємодія вокальної, методичної та організаційної діяльності здобувачів. До методичних, відповідно, й дидактичних, питань школи української вокальної педагогіки віднесено вільне володіння: майстерністю фразування, кантиленою, втіленням глибокого ліризму, технічними засобами та красою тембрів; правильним співочим тоном, розширенням діапазону, вокальним інтонуванням голосних звуків, правильним диханням, увагою до роботи слухових та сенсорно-моторних аналізаторів, самоконтролем у процесі фонації, врахуванням психологічного фактора для настроювання учня у процесі виконання вокальних вправ, аналізу відчуттів при співі та інтерпретації творів, систематичною роботою над правильним звукоутворенням та настроюванням голосового апарату, удосконаленням майстерності, відпрацюванням складних елементів вокальної техніки, опануванням більш складних творів, засобами музичної виразності у роботі над створенням художнього образу, закріпленням навичок правильного голосоутворення, технічних навичок, майстерністю виконання, створення вокально-сценічного образу та ін. (Бриліна, Ставінська, 2013, с. 7-8).

Педагогічну умову актуалізації у здобувачів позитивної мотивації щодо набуття художньо-педагогічної майстерності у сфері викладання вокалу впроваджує Тао Жуй (Тао Жуй, 2022). Науковець акцентує увагу на спрямованість даної умови на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, художньо-педагогічний зміст вокальних образів, оригінальність художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів і доходить до висновку про дієвість комплексу внутрішніх мотивів здобувачів у формуванні їхньої художньо-педагогічної майстерності (Тао Жуй, 2022, с. 85). Нам імпонують думки автора про динамічність мотиваційної сфери майбутніх викладачів вокалу, домінування моральних мотивів у житті людини; розуміння мотивації як ціннісно-сислової системи-регулятора навчально-професійної діяльності студентів, позитивного ціннісного ставлення до музичного мистецтва – як потреб в засвоєнні духовних цінностей музичних творів та музичної діяльності в цілому, переживання емоцій під час реалізації різних етапів освітнього процесу, аксіологічної специфічності мотивації здобувачів-вокалістів тощо. Дослідник запобігає до джерелознавчого виявлення комплексу художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки, актуального для нашого дослідження: вокально-національні традиції, цінності; європейські вокальні школи у порівнянні з українською та китайською; вокальні теорії звукоутворення; вокальна майстерність, «жива інтонація» й артистична досконалість; чутливість емоційного сприймання і виконання вокальної музики; вокально-педагогічна технологія, техніка співу та ін. Опанування цінностями вокальної педагогіки визначає сформованість художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу і, його успішність безперечно, має своїм підґрунтям художньо-дидактичну компетентність здобувачів.

Викликає інтерес і методична розробка Тао Жуєм даної педагогічної умови. Обрані дослідником методи охоплюють змістову специфіку підготовки майбутніх викладачів вокалу і, на нашу думку, передбачають не тільки дидактичну грамотність, але й спрямованість майбутніх фахівців на художньо-дидактичний контент вокальної підготовки. Отже, комплекс внутрішніх мотивів



майбутніх викладачів вокалу як чинників формування художньо-дидактичної компетентності має бути спрямованим на становлення художньо-естетичних цінностей вокальної педагогіки та художньо-дидактичного контенту освітнього процесу.

Відповідно до першої педагогічної умови, з метою актуалізацію позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу пропонуємо низку організаційних форм, взаємопов'язаних методів навчання, які відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Перша педагогічна умова формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні форми і методи навчання**

<b>Перша педагогічна умова</b>	<b>Організаційні форми навчання</b>	<b>Методи навчання</b>
Актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу	Колективні (лекційні, практичні, вокальні конкурси, майстер-класи, ток-шоу); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, брейн-ринг, художньо-дидактичні проєкти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів)	Для активізації формування художньо-ціннісних орієнтацій було використано творчі завдання і методи: бесіди, мотиваційно-дидактичного полілогу, художньо-дидактичної дискусії, круглого столу, педагогічного спостереження. Для активізації потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки ми використовували наступні творчі завдання і методи: бесіди-повідомлення, художньо-дидактичного проєктування, художньо-дидактичного брейн-рингу, вокального конкурсу, презентаційний, художньо-дидактичної дискусії, майстер-класу, частково-пошукового, педагогічного спостереження. Для зростання вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки нами було застосовано наступні творчі завдання і методи: бесіди-повторення, емпauerменту, художньо-дидактичної рольової гри та ігрового проєктування, інструктивно-практичний, порівняльний, педагогічного спостереження

Зазначимо, що комплекс обраних методів та творчих завдань пов'язаний з одного боку, з професійним зростанням особистості майбутніх викладачів вокалу, з іншого – із зануренням до художньо-дидактичних підвалин вокально-педагогічної підготовки фахівців. Зокрема, метод емпайерменту спрямований на набуття здобувачами внутрішньої особистої сили щодо засвоєння художньо-дидактичного змісту вокальної підготовки, вибір орієнтації на теоретичні підвалини власної професії, отримання задоволення від творчого заглиблення до вокальної дидактики; *метод художньо-дидактичної рольової гри та ігрового проектування* полягає в розвитку здатності здобувачів в ігровій формі проектувати професійні ситуації, практично моделювати етапи процесу художньо-дидактичного професійного саморозвитку, виявляти найкращі виконавські та педагогічні якості, реалізувати художньо-педагогічну комунікацію в художньо-педагогічній сфері.

Отже, спираючись на сутність поняття художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та аналіз питань світоглядно-мотиваційних цінностей, вмотивованості до художньо-дидактичної освітньої діяльності, доходимо висновку, що успішне досягнення розв'язання завдань дослідження потребує цілеспрямованої активізації позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу до формування художньо-дидактичної компетентності.

Друга педагогічна умова була визначена як інтеграція художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів. Її зміст охоплює площини художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки, художньо-дидактичної вправності майбутніх викладачів вокалу, їх готовності до художньо-дидактичного проектування та моделювання вокальних занять.

Розробка другої педагогічної умови потребує застосування праксеологічного та компетентнісного підходів. Актуалізація інтеграції художнього та дидактичного складників підготовки майбутніх викладачів

вокалу до набуття художньо-дидактичної компетентності вимагає уточнення сутності явищ художнього та дидактичного.

Розгляд сучасних досліджень з мистецької педагогіки дозволяє зробити висновок про органічну взаємодію художнього та дидактичного складників вокальної підготовки студентів. Зокрема, обґрунтовуючи методику розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів О. Прядко має на меті співацькі уміння та навички на професійному рівні, співацький голос зі змішаним типом резонування, оперте та прикрите звучання з акустичними якостями дзвінкості, політності, рівності звучання на всьому діапазоні, достатню силу звучання та витривалість голосового апарату; усвідомленість процесу розвитку співацького голосу на основі розуміння закономірностей вокальної діяльності, навички самокоординування співацьких дій, самоспостереження та самодіагностування власних фонаційних процесів; опанування новими, більш ефективними методами, прийомами, засобами, формами вокального розвитку студентів, мотиваційні установки вокального розвитку, комплекс вокально-технічних та вокально-слухових умінь та навичок, глибоку науково-теоретичну базу знань з питань вокальної педагогіки, вдосконалення художньо-виконавських навичок, суголосність методів з мотиваційно-стимулювальним, вокально-технічним, оцінювально-аналітичним, вокально-теоретичним, художньо-виконавським напрямками вокальної підготовки (Прядко, 2017). Як бачимо, творчий розвиток особистості педагога-музиканта має яскраво виражене теоретичне підґрунтя, яке, у свою чергу, є узагальненням вокальної дидактики.

Розмірковуючи про ефективність вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, авторка наполягає на опрацюванні основних закономірностей процесу фонації, заснованому на знаннях про фізіологію людини, понятті співу як нейропсихологічному процесі та розвиненості понятійного апарату здобувачів в цілому, оскільки засвоєння теоретичної бази, на яку нашаровуються подальші знання основ художнього виконання вокальних творів та сценічної майстерності виконавців, складає вокально-

теоретичний напрям вокальної підготовки здобувачів вищої освіти (Прядко, 2018). Науковцем підкреслюється, що у процесі навчання повинен враховуватись дидактичний принцип єдності теорії та практики – і це є єдиним шляхом для якісного розвитку співацького голосу. Такий шлях конкретизований через активізацію наукового інформування у процесі проведення практичних та індивідуальних занять з постановки голосу, обговорень наукових засад та правил фонації, впровадження форми мікрОВикладання, створення словників вокально-педагогічних термінів, а також введення форми занять майстер-класу, яка сприятиме зростанню теоретичної бази знань, вокального виконавського та вокально-педагогічного слухацького досвіду .

*Ракурс взаємодії вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики висвітлений у дослідженні Л. Василенко (Василенко, 2003). Зокрема, описуючи технологію вокально-методичної підготовки студентів на музично-педагогічних факультетах, авторка наголошує на такій побудові освітнього процесу, коли здобувачі не тільки напрацьовують вокально-технічні навички, але й вчать аналізувати, пояснювати, зрозуміти причини утворення навичок співу. «На етапі засвоєння вокальної техніки ми цілеспрямовано застосовували: пояснювальні й ілюстративні прийоми розвитку співацького голосу та прийом методичного коментування сутності вокального розвитку; метод порівняльного аналізу; метод спроб і помилок; метод активного спостереження за роботою у вокальному класі; метод письмової фіксації недоліків власного співу (шляхом аналізу магнітофонних записів) тощо» (Василенко, 2003, с. 111). Така методична робота, на наш погляд, дозволяє використовувати дидактичний ресурс вокальної підготовки.*

Науковець підкреслює, що процес вокального навчання є керованим і супроводжується інтенсивною тренувальною роботою, пробами та аналізом правильних співацьких навичок. Для допомоги студенту у пошуках вірного звукоутворення в експериментальній роботі використовувався метод

методичного коментування, який має на меті розкрити наукову сутність, правила, принципи, закономірності вірного голосоутворення, переконливо їх аргументувати. «Зазначений метод у процесі вокального навчання мав виняткове значення, бо формував свідомість учнів, визначаючи причинно-наслідкові закономірності в роботі голосового апарату. Супроводжуючи показ, коригуючи співацький процес під час виконання студентом вокальних вправ, методичні коментування допомогали йому досягнути природу голосоутворення» (Василенко, 2003, с. 113). На нашу думку, назву даного метода у контексті нашого дослідження доцільно модифікувати до назви «метод дидактичного коментування», маючи на меті систематизацію у здобувачів у процесі вокальної роботи художньо-дидактичних знань і правил.

Дотримуючись ідеї надолуження розриву між практичною та теоретичною підготовкою майбутніх фахівців, авторка піднімає питання недостатності усунення вокальних недоліків та набуття вокально-технічних та вокально-виконавських навичок та вмінь і наголошує на системності знань у методичному (*дидактичному – Го Яньцзюнь*) аспектах. Розробляючи зміст інтегрованого курсу «Методика вокального навчання школярів» під його теоретичними засадами зазначались відомості про процеси звуковидобування (біофізичні, акустичні, фонетичні та психологічні); теорії голосоутворення (нейрохронаксична та міоеластична); явища мутації та еволюції; правила охорони та гігієни дитячого голосу й поширені поняття вокально-методичної теорії і практики. У методичному аспекті спрямовано пізнавальну активність здобувача на сам процес навчання, під час якого набуваються знання з організації освітнього процесу, добираються раціональні методи, прийоми й способи керівництва співом учнів, визначаються загальнопедагогічні та методичні правила, закономірності та принципи навчання (Василенко, 2003, с. 115). Зазначимо, що опора на теоретичні підвалини вокальної педагогіки яскраво сформульована у завданнях експериментального курсу: «узагальнення знань студентів шляхом систематизації навчального матеріалу з основ вокальної педагогіки та методики вокального навчання», «формування системи

наукових пізнань та творчого використання отриманих знань через засвоєння понятійно-термінологічного аспекту вокально-методичної підготовки», «усвідомлення майбутніми фахівцями функцій вокального навчання та їх значення у всебічному розвитку особистості учнів», «оволодіння студентами традиційними і новими методиками формування вокально-технічних навичок та вокально-виконавських вмінь учнів шкільного і юнацького віку», «стимулювання студентів до професійного самовдосконалення на основі залучення їх до викладацької діяльності» (Василенко, 2003, с. 116-118). Отже, у формулюванні завдань ми вбачаємо втілення орієнтації автора на інтеграцію вокального (художнього) і методичного (дидактичного) складників підготовки педагогів-вокалістів, що, на нашу думку, є чинником художньо-дидактичної грамотності майбутніх фахівців.

Зазначимо, що інтеграція художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів у певному сенсі є віддзеркаленням представленої науковцями *діалектики емоційного та інтелектуального*. Дослідники проблеми емоційного інтелекту доводять синергійну взаємодію між емоціями та розумом. У контексті дидактичної грамотності майбутніх викладачів вокалу нас цікавить такий ракурс теорії інтелекту, осмисленої Гао Юанем, який виявляє комплекс особистісних якостей та когніцій особистості, «основним завданням якого є накопичення, систематизація і використання знань» (Гао Юан, 2020, с. 33). Отже, формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх фахівців ми пов'язуємо із накопиченням, систематизацією і використанням знань професійної термінології, дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання з постановки голосу.

З іншого боку, художня складова художньо-педагогічної компетентності є пов'язаною з емоційним світом художніх образів музичних творів, який корелює з емоційною складовою емоційного інтелекту майбутніх фахівців (Ракитянська, 2021). Емоції, емоційне переживання, емоційні процеси розглянуто як специфічні явища людської психіки, форми

відображення особистісного змісту та значення ситуації, важлива складова мотивації, фіксацію суб'єктивного ставлення до явищ, властивості особистості, пов'язані з темпераментом тощо. Наголошується, що емоції надають можливість осягати об'єкт у цілісності, є необхідними для розумової діяльності (Гао Юань, 2020, с. 32).

Автором детально представлено проблему єдності емоційного та інтелектуального в мистецтві. Зокрема, «науковці, не заперечуючи важливість емоційної сфери у сприйманні та осягненні музичного мистецтва, підкреслюють важливість взаємодоповнювальної, взаємовпливової взаємодії емоцій та інтелекту у цьому процесі, що дозволяє переживати й оцінювати твір мистецтва, досягати його цілісного емоційно-художнього пізнання, осягнення, спрямовувати та регулювати власні емоційні переживання» (Гао Юань, 2020, с. 40). У контексті інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів, а саме розробки художньої складової, важливим видається відзначений науковцем зв'язок емоційного інтелекту з явищами емпатії, емоційної компетентності, емоційної зрілості, емоційної креативності (Гао Юань, 2020, с. 53), які виявляються у майбутніх викладачів вокалу через жанрово-стильову та технологічну грамотність у процесі художньо-дидактичного опанування вокального твору.

Актуальними для розгляду інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів є роботи, присвячені *проблемі музичної дидактики*, висвітлені у дослідженнях А. Зецхі (Zecchi, 1977), Х. Муньоз (Munoz, 2018), А. Порта (Porta, 2018), К. Верніо (Porta, Vernia, 2015), С. Негру (Negru, 2015) та ін. Зокрема, викликає інтерес викладення Т. Смирновою теорії музичної дидактики вищої школи (Смирнова, 2021), в якій науковець концентрує увагу на основних категоріях феномену, змісті вищої музичної освіти, принципах навчання у закладі вищої музичної освіти, що на нашу думку, є засадничими орієнтирами для формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, розглянуті категорії музичної дидактики – педагогічної діяльності

музиканта-викладача, вищої музичної освіти, музичного навчання, функцій музичного навчання, викладання музичних дисциплін, учіння, змісту вищої музичної освіти, методів і форм організації музичного навчання, контролю за музичним навчанням, музично-пізнавальною діяльністю регулюють художньо-дидактичну грамотність майбутніх викладачів вокалу, конкретизуються в їх професійній термінології, масиві вокальних дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, якими здобувачі володіють.

У розумінні автором сутності музичного навчання осмислено не тільки зовнішній бік цього процесу у вигляді сумісної взаємодії викладача і магістранта, але й внутрішній, змістовий бік викладання музичних дисциплін, під час якого викладач ставить пізнавальні завдання, повідомляє про провідні, допоміжні, додаткові музичні (*вокальні – Го Яньцзюнь*) поняття, організовує навчально-пізнавальну діяльність студентів (Смирнова, 2021, с. 21). Наше розуміння процесу формування художньо-дидактичної компетентності у контексті фахового саморозвитку та самопроекування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості корелює за змістом із запропонованими науковцем компонентами музичного навчання: цілемотиваційним, змістовим, діяльнісно-операційним, корекційно-результативним. Зокрема, у розробці системи мотивів мотиваційної сфери нам імпонує представлення особистісних мотивів таких як: мотиви наполегливості, цілеспрямованості, особистісного смислу у досягненні музично-виконавської, педагогічної майстерності (мотивація самоствердження), прагнення через оволодіння виконавською майстерністю стверджувати свій соціальний статус у суспільстві та в конкретному соціальному колективі (мотиви самореалізації) (Смирнова, 2021, с. 22-23).

Для здійснення інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів актуальним є розуміння *змісту музичної освіти*. Науковцем він розглянутий у єдності структури, змісту і обсягу навчальної інформації, яка дозволяє майбутнім фахівцям здобути освіту і бути



готовими до виконання музично-виконавської, педагогічної та дослідної діяльності. При цьому зміст музичної освіти розуміється широко, як-от: педагогічно адаптованого соціального досвіду, системи психолого-педагогічних та мистецтвознавчих компетентностей, термінологічно-поняттєвого фонду з теоретичної та практичної музично-педагогічної діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу тощо. Основними елементами змісту вищої музичної освіти, які враховано нами у розвитку та саморозвитку художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, є: знання як цілісна система відомостей (з провідною роллю музично-педагогічних понять); способи музичної діяльності (уміння, навички, спеціальні уміння, навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні); досвід творчої діяльності (відкриття нового способу розв'язання музично-педагогічної проблеми, знаходження альтернативних варіантів вирішення, комбінування відомих способів виконання музики у нові, творчі якості особистості); досвід емоційно-ціннісної діяльності (особистісний смисл ставлень і переживань, оволодіння мистецькими, музичними цінностями) (Смирнова, 2021, с. 25-26).

Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу безпосередньо пов'язане з оволодінням основами *конструювання змісту вищої музичної освіти* (рівні здобуття наукових знань та способів музичної діяльності) та його визначенням через навчальні плани, навчальні програми, підручники, що створює підґрунтя для розробки дидактичних матеріалів (проекти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо) з фахового орієнтованих дисциплін. Зміст підготовки, згідно концепції науковця, реалізований через комплекс принципів музичного навчання у вищій школі: гуманістичної спрямованості, єдності освітніх, розвивальних і виховних цілей, професійної спрямованості, систематичності й системності в навчанні, доступності і нарощування труднощів; свідомості, активності й самостійності студентів; індивідуального підходу до студентів, міцності засвоєння змісту музичної освіти (Смирнова,

2021, с. 28-31). Попри важливість у вокально-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вокалу усіх наведених авторкою принципів, наголосимо на останньому, який на наш погляд, дозволяє здобувачам саморозвиватись у площині вокальної дидактики, оскільки супроводжується свідомістю засвоєння музичних знань, зв'язками навчання з життям, позитивною мотивацією й емоційністю до набуття музичного досвіду, усвідомленістю засвоєння змісту музичної освіти, роботою над технікою запам'ятовування (конспекти, записи, повторення правил, виділення головного, опора на попередньо засвоєне, орієнтація на обсяг навчального матеріалу, контролювання результатів навчання) (Смирнова, 2021, с. 31).

До вивчення дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти апелює О. Лобова (Лобова, 2011). Викликає інтерес залучення підручничкового компоненту до структури експериментальної системи дослідження (цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, підручничковий, результативно-оцінювальний та особистісний компоненти). Авторка вважає, що *підручник* «виступає як інтегративний змістовий і технологічний концентр, в якому відображуються й концентруються мета, завдання й методологія системи, специфіка конструювання інноваційного змісту, особливості організації й оцінювання процесу музичного навчання, особистісні характеристики суб'єктів музичної освіти» (Лобова, 2011, с. 4). У даному визначенні компоненту помітний його зв'язок з іншими компонентами структури феномену і, відповідно, він дозволяє автору простежити реалізацію культуротворчого змісту музичної освіти в навчальній програмі та підручниках.

Дослідниця пов'язує концепт підручника з теоретичними основами моделювання дидактико-методичних складових системи, отже, можливості у через підручник фіксувати зміст і процес навчання. У такому випадку підручник стає елементом освітньої системи, в якому закладено обсяг знань, творчої діяльності оцінювання результативності навчання школярів на уроках.

Через феномен підручника, у тому числі, формується цілісність дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів, зокрема, визначається дидактико-методичний та впроваджувальний рівні методологічного компоненту даної системи (Лобова, 2011, с. 15). Адаптуючи результати дослідження до контексту нашої роботи, зауважимо на актуальності підручників, посібників, методичних розробок, інструктивних матеріалів технічного та репертуарного спрямування тощо для набуття досвіду художньо-дидактичної грамотності, вільного оволодіння методами і дидактичними прийомами вокального навчання, варіювання дидактичних правил в залежності від конкретної ситуації.

*Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки* в аспекті інструментального виконавства розглянуто В. Лупановою (2018). Авторка наводить дидактичні принципи музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (гуманізації мистецької освіти, як фундамент підготовки майбутнього вчителя, індивідуального підходу, активності, єдності художнього і технічного, єдності виховання, освіти і розвитку, особистісного усвідомлення специфіки художньо-музичної мови, єдності емоційного і свідомого, зв'язку навчання з життям), розроблені в дослідженнях О. Олексюк (2006), Г. Падалки (2008), В. Бриліної та Л. Ставінської (2013) та ін. і важливі у формуванні художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Зокрема, В. Бриліна та Л. Ставінська (2013) висвітлюють роль дидактичних принципів у вокальному навчанні. Автори наголошують на спеціально організованій діяльності студентів та її спрямованості до засвоєння теоретичних знань і практичних навичок викладача-вокаліста. Саме опорою в освітньому процесі на дидактичні принципи пояснюється вибір та доцільність методів, дидактичних прийомів, ступеня оперативності та варіативності їх використання у конкретних педагогічних ситуаціях, що є важливою складовою інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів. У процесі вивчення вокальних творів авторами рекомендується

зберігати послідовність, систематизувати навчальний матеріал відповідно до відібраного репертуару, дотримуватись послідовності етапів опанування твору (ознайомлення з твором, оволодіння необхідними навичками, закріплення вивченого), послідовно розширювати діапазон, підвищувати звучність голосу, довготривалість дихання, чіткість вимови, отже, відбувається поступове ускладнення дидактичного матеріалу (Бриліна & Ставінська, 2013, с. 10). Застосування принципу систематичності і послідовності, результативне у поєднанні з принципом міжпредметних зв'язків, представлене як один із важливих засобів для саморозвитку, і у контексті формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу набуває важливого значення.

Науковці наголошують на вирішальному значенні оволодіння теоретичними знаннями, усвідомленні вокальних технологій навчання, розумінні способів та прийомів роботи як віддзеркалення принципів свідомості та активності (рецептивна, відтворювальна та виконавська діяльність). Принцип доступності розглянутий у комплексі з принципом посиленості, оскільки «правильно визначена посиленість навчання сприяє не тільки пізнавальній активності, але й прискоренню загального розвитку учня» (Бриліна & Ставінська, 2013, с. 12), що є важливою настановою для інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів. Осмислено взаємодію принципів доступності з принципом врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що дозволяє викладачу добирати доступні вправи, вокалізи, вокальні твори, відповідні сучасним дидактичним вимогам (Бриліна & Ставінська, 2013, с. 13).

У контексті інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів викликає інтерес зростання наукового досвіду щодо розвитку теорії педагогічної праксеології, представлене в осмисленні теорії і практики методичної підготовки майбутнього вчителя музики Є. Проворовою (Проворова, 2018). Вибудовуючи *практичну модель навчальної системи підготовки фахівців*, авторка задіяла в ній

проектувальний, виконавський, рефлексивний рівні методичної діяльності, а також критерії її доцільності, раціональності та ефективності. Зауважимо, що з розробкою методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу корелює генеральна ідея авторки, що методичну підготовку важливо здійснювати з урахуванням низки специфічних принципів (Проворова, 2018, с. 307).

Актуальними для розгляду інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів у контексті їх спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять вважаємо роботи, присвячені *теорії та практиці педагогічного проектування*. Так, Л. Мартинець, досліджуючи сучасні моделі освіти, зупиняє свою увагу на змісті понять моделі та моделювання, його видах, класифікаціях моделей, основних етапах їх створення, функціях, умовах допустимості (Мартинець, 2015). На нашу думку, теоретична підготовленість майбутніх викладачів вокалу до моделювання і проектування вокальних занять є суголосною до місії дидактики щодо структурування змісту навчання вокальному мистецтву і педагогіки. Зокрема, в залежності від домінантних типів занять на різних дисциплінах циклу фахової підготовки майбутніх викладачів-вокалістів, можливе створення пізнавальної (форма організації й представлення знань, засіб з'єднання нових знань із наявними) або прагматичної (засіб керування, організації практичних дій, спосіб представлення зразково правильних дій, тобто еталонів чи їхніх результатів) моделей уроку (Мартинець, 2015, с. 12). У такий спосіб виявляється еталонне значення правил, рекомендацій, вправ тощо вокальної дидактики.

О. Пономарьов, Н. Серєда, М. Чеботарьов, викладаючи теорію моделювання, зупиняють свій погляд на навичках моделювання діяльності фахівця і вважають, що вміння моделювання охоплюють не тільки діяльність майбутніх фахівців, які навчаються, але й передбачають власну професійну діяльність з метою підвищення її ефективності та впливу на якість підготовки студентів. Розробляючи модель сучасного фахівця, науковці дотримуються

вимог щодо: рівня його професійної та соціальної компетентності, розвиненості професійно і соціально значущих рис і якостей, професійної культури, моральних принципів, переконань та їх прояву у вчинках і ставленні до людей; управлінської компетенції, навичок міжособистого і ділового спілкування та взаємовідносин, до уміння працювати в команді; креативності, інноваційного мислення і спрямованості на постійне самонавчання, самовиховання і самовдосконалення (Пономарьов & Чеботарьов, 2015, с. 8). Отже, відповідність компетентного майбутнього викладача вокалу вимогам сучасної моделі фахівця є запорукою до безупинного художньо-дидактичного саморозвитку, стабільного інтересу не тільки до проєктного моделювання вокальних занять, але й до самопроєктування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості.

О. Олексюк (Олексюк, 2006), розглядаючи організаційно-методичні аспекти музичного виховання, присвячує увагу методичним основам планування уроку музики і зазначає, що планування є важливою умовою цілеспрямованої організації уроків та позакласної роботи. «Основою творчого планування є методичний задум, що поєднує завдання та засоби їхнього вирішення. У ньому відображено сприйняття учителем музичних творів, уявлення про рівень розвитку учнів, а головне, розуміння мети музичного виховання. Тому та сама тема у різних учителів або в одного учителя в різних класах планується по-різному» (Олексюк, 2006, с. 159). Нам цікава точка зору науковця щодо різних прийомів планування (Олексюк, 2006, с. 159), яке, у контексті художньо-дидактичного спрямування даної діяльності, повинно враховувати обсяг та форми опрацювання на вокальних заняттях дидактичних правил.

Зі спроможністю майбутніх викладачів вокалу до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять корелює описана авторкою конструктивна діяльність викладача, заснована на проєктуванні як художньо-творчого, так і художньо-педагогічного процесів (Олексюк, 2006, с. 167). У діяльності проєктування майбутніх викладачів

вокалу вирізняється теоретико-пізнавальна активність, спрямована на формування здатності розробляти різні проєктивні моделі вокальних занять на основі їх художньо-дидактичної стратегій. Конструктивну діяльність науковець сприймає як ефективне застосування різних комбінацій методів, наповненість світоглядної настанови педагога проєктно-антиципуючими інтенціями, здатність відчувати реальність майбутнього, створювати нові моделі, прийоми та системи навчання (Олексюк, 2006, с. 168). Отже, проєктування планів, моделей занять з вокалу базується на професійних знаннях вокального мистецтва та вокальної педагогіки, репертуару, дидактичних принципів та прийомів; професійних вміннях опиратися на художньо-дидактичний досвід видатних педагогів, виконавців, викладача класу та викладачів циклу фахової підготовки в цілому; досвіді передбачення цілісності вокального заняття на основі впровадження системи дидактичних правил та рекомендацій.

Науково-цінними, у контексті теми нашого дослідження, вважаємо представлення науковцем дидактичних принципів цілісного музично-педагогічного процесу, інформації про планування, складання конспектів уроків, їх типи, зразки дидактичних тестів, розробка концепції уроку тощо. Інтерес викликає осмислення автором форм організації музичних занять в системі спеціалізованої позашкільної освіти, яке містить художньо-дидактичну площину (виконання вправ, завдань, схем, доповідей та ін. форм теоретичної частини навчання; оволодіння методикою використання нового матеріалу, набуття комплексу навичок). «Схема уроку в дитячій музичній школі відповідає основним положенням загальної дидактики та складається із таких частин: 1) перевірка домашнього завдання; 2) пояснення нової проблеми, її назви, значення; 3) визначення основних положень та правил для засвоєння навичок; 4) визначення методів роботи, спрямованих на закріплення учнем даної навички внаслідок виконання самостійного домашнього завдання; 5) демонстрація способів роботи над завданнями під контролем викладача; 6) усне узагальнення проблем; 7) визначення

домашнього завдання, мета якого полягає в закріпленні відповідного знання чи навичок» (Олексюк, 2006, с. 139).

Метод проєктів розглянутий як елемент інтерактивної технології С. Сисоєвою (Сисоєва, 2011). Науковець наголошує на особистісному вимірі проєктивних вмінь, прагматичній спрямованості проєктів на результат, прогнозування практичної, теоретичної, пізнавальної значущості результатів, використанні дослідницьких методів з доцільною послідовністю дій тощо. Адаптуючи ці думки до теми нашого дослідження, зазначимо, що проєктне моделювання вокальних занять на основі художньо-дидактичної стратегії повинно містити прогнозування етапів та правил постановки голосу, розучування програмного твору відповідно до теми уроку.

Технології проєктного моделювання уроку мистецтва приділяє свою увагу Л. Масол (Масол, 2015). Науковець вважає, що проєктне моделювання уроку є орієнтиром для його проведення для вчителя. На попередньому етапі підготовки уроку вчителем вивчаються література з предмету, навчальна програма та її зміст і вимоги до освітнього процесу, підручники та посібники відбувається розробка календарного плану. На безпосередньому етапі – планування конкретизується, складається конспект уроку; визначаються тема, мета, завдання навчання, продумується структура й драматургія уроку із визначенням логіки його етапів, добирається художньо-дидактичний матеріал, складники педагогічного супроводу технології, обираються методи, прийоми, форми роботи учнів та необхідне обладнання (Масол, 2015, с. 39). Таких розумових дій дотримуються майбутні викладачі вокалу під час планування вокальних занять у ПСЗО та ЗВО та осмислюючи місце заняття у загальній змістовій логіці дисципліни.

Авторкою класифікуються поширені форми проєктивних моделей (вербальна, візуальна, комбінована, зокрема, комп'ютерна), типи моделей уроків за ступенем насиченості інформацією (стисла, розгорнута), різновиди візуальних або комбінованих моделей (технологічний план-ланцюжок, технологічна схема-конспект, технологічна карта) тощо. Науковець детально



описує візуальні проекти-моделі, привабливість яких знаходиться у можливості вміщувати ключові смислові (дидактичні) одиниці та розподіляти їх за змістовими блоками заняття, узгоджувати між собою. Досвід проектного моделювання уроків пов'язаний з опануванням їх типології (урок-гра, урок-дослід, урок-вистава та ін.), етапів, які забезпечують цілісність заняття (підготовчий, основна частина, підсумок); розробкою художньо-педагогічної драматургії. На нашу думку, теоретична підготовленість майбутніх викладачів вокалу до проектного моделювання сприяє ефективній структуризації дидактичного матеріалу вокального заняття.

Ідею комплексного проекту розробляє С. Дітковська (2010). Авторка пов'язує цінність проектування зі своєрідністю творчої діяльності фахівця, в якій реалізуються процедури діагностичного цілепокладання, прогнозування, планування, моделювання, програмування, управління виробничим процесом. У контексті нашого дослідження видається цінним досвід проектних карт як складових одного проекту (проектної моделі вокального заняття), які пов'язані між собою. Така карта є стислою характеристикою «цільового, змістовно-інформаційного, дидактико-методичного та технологічного компонентів проекту» (Дітковська, 2010, с. 4). Викликає інтерес і розроблені дослідником якісні критерії оцінювання творчого проекту, зокрема, такі його характеристики, які свідчать про саморозвиток майбутнього фахівця, зокрема, у дидактичній сфері: оригінальність рішення творчої задачі на основі трансформації теоретичних знань; логічність, послідовність, системність викладу інформації; створення нових комбінацій вже відомих розробок відповідно до поставлених завдань тощо, в чому виявляються самостійно конструювати та інтегрувати свої знання (Дітковська, 2010, с. 5).

Зміст проектної технології в мистецькій освіті висвітлений Лі Цзяці (Лі Цзяці, 2018). Автор вважає, що проектування в мистецькій галузі передбачає поєднання логічного і художнього аспектів; художніх і практичних умінь і навичок, постійним пошуком і оновленням художньої мови як засобів візуалізації ідеї тощо. В осмисленні змісту художньо-проектної діяльності

яскраво простежується поєднання художнього та дидактичного складників. Домінантою такої діяльності виводиться осмислення ролі художнього образу твору у проєкті (заняття – Го Яньцзюнь), виявлення його емоційно-ціннісного потенціалу, розробка цілісної драматургічної лінії проєкту з рівноправністю музично-теоретичного та художньо-естетичного впливу. Науковець наголошує, що проєктна діяльність передбачає наявність умінь образного осягнення музичного твору, виявлення асоціативного художньо-образного мислення, емпатійності, бачення, проведення, дотримання інтерпретаційна реалізація єдиної емоційно-ціннісної змістової стратегії проєкту (Лі Цзяці, 2018, с. 46). Для нас важливою є позиція науковця, що «специфіка художньо-проєктної діяльності майбутнього вчителя музики полягає в усвідомленні того, що мистецтво не має бути лише фоном у проєктній діяльності, художні рази мистецтва, їх зміст має пронизувати змістову лінію проєкту. Це і є основною ознакою художньо-проєктної діяльності, коли крім здобуття певних знань, розвитку особистісних якостей, оперативності видів мислення відбувається своєрідне накопичення емоційного досвіду через спілкування з мистецтвом» (Лі Цзяці, 2018, с. 47). Проєктивні навички в межах нашого дослідження опираються на опрацювання у проєктивній формі художньо-дидактичної сфери вокального мистецтва і педагогіки. Отже, у процесі оволодіння технологією художньо-дидактичного проєктування вокальних занять у майбутніх викладачів вокалу формується здатність опрацьовувати, коректувати та створювати дидактичний контент освітнього процесу за фахом.

Відповідно до другої педагогічної умови, з метою інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів нами пропонується комплекс форм, взаємопов'язаних технологій та методів навчання, які відображено в таблиці 2.2.

Зазначимо, що комплекс обраних методів та творчих завдань пов'язаний з одного боку, зі зростанням художньо-дидактичної грамотності майбутніх викладачів вокалу, з іншого – із зануренням до можливостей прогнозування власної професійної діяльності на заняттях. Деталізуємо інтерпретацію

панівних методів, актуалізованих у процесі впровадження другої педагогічної умови:

- метод ідентифікації спрямований на розвиток здатності здобувачів у процесі вокальної художньо-педагогічної діяльності усвідомлено відтворювати жанрово-стильові історичні еталони вокального мистецтва та педагогіки на основі зразкової художньо-дидактичної освіченості;
- художньо-дослідницький метод спрямований на творче оволодіння художньо-дидактичним знаннями через самостійний науковий пошук;

*Таблиця 2.2.*

**Друга педагогічна умова формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні форми і методи навчання**

<b>Друга педагогічна умова</b>	<b>Організаційні форми навчання</b>	<b>Технології та методи навчання</b>
Інтеграція художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів	Колективні (лекційні, практичні, вокальні конкурси, майстер-класи, ток-шоу); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, брейн-ринг, художньо-дидактичні проекти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів)	Для зростання художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки пропонуються творчі завдання і методи: ідентифікації, художньо-дослідницький, пояснювально-ілюстративний, продуктивний, художньо-дидактичного перебільшення, візуального моделювання вокального образу (скрайбінгу), відповідність дидактичних прийомів стильовій автентичності вокального твору, активне спостереження за роботою педагога у вокальному класі, термінологічний словник, педагогічне спостереження. Для здійснення педагогічного впливу на оперативність та варіативність у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів пропонуються наступні творчі завдання і методи: критичного мислення, Brainwrighting, вокальної та педагогічної ілюстрації, художньо-дидактичного перебільшення, портфоліо, презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності, дидактичного коментування, аналізу конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста, педагогічного спостереження.

		Для виховання спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять пропонуються методи і творчі завдання: проблемного навчання, технології проєктного моделювання вокальних занять, створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних, тренінг на проєктне моделювання вокального заняття, презентація дидактичних матеріалів на заняття, рольова гра, педагогічне спостереження.
--	--	--

- *пояснювально-ілюстративний метод* передбачає ілюстрацію викладачем поширених методів і прийомів постановки голосу та організації освітнього процесу на вокальних заняттях;
- *репродуктивний метод* спрямований на застосування у процесі художньо-педагогічного опрацювання вокального твору правил та зразків його виконання; організацію освітнього процесу за алгоритмом відтворення вокально-технічних правил, різноманітними формами роботи над художнім образом, контролю та самоконтролю виконання завдань;
- *метод художньо-дидактичного перебільшення* полягає у розвитку у здобувачів усвідомлення вмотивованості, міри та доцільності застосування конкретних художньо-дидактичних знань, вмінь та навичок з вокальної педагогіки;
- *метод візуального моделювання вокального образу(скрайбінгу)* полягає у створенні у сценічній або відеовізуалізації технічних та виконавсько-виразних помилок, а також аналогів звукообразів за допомогою погляду, міміки, жестів, пластичних рухів, спрямованих на активізацію художньо-дидактичної грамотності здобувачів;
- *метод критичного мислення* був спрямований на набуття здатності вільно переходити з одного вокального методу та дидактичного прийому на інший; здійснювати допитливий пошук доцільних дидактичних прийомів, а також пропонувати власні; швидко віднаходити різні варіанти дидактичних правил для удосконалення

вокально-педагогічного процесу або виправлення помилок вокального інтонування та освітнього процесу;

- *метод Brainwrighing* орієнтований на розвиток швидкого знаходження максимальної кількості варіантів правил вокально-виконавського та педагогічного завдання;
- *метод вокальної та педагогічної ілюстрації* полягає у розвитку умінь здобувачів отримувати художньо-дидактичні знання та навички на основі спостереження за прикладами застосування вокально-дидактичних правил;
- *тренінг з визначення вокальних методів і дидактичних прийомів* передбачає отримання здобувачами навичок швидкого художньо-дидактичного реагування на основі виконання тренувальних вправ;
- *метод створення портфоліо* передбачає систематизацію здобувачами опрацьованих ними художньо-дидактичних матеріалів з тем освітнього компоненту;
- *метод проблемного навчання* передбачав участь та співучасть здобувачів у визначенні ключової проблеми художньо-дидактичної моделі і проєкту вокального заняття;
- *технологія проєктного моделювання вокальних занять* полягає у розвитку навичок здобувачів створювати проєктивну модель вокального заняття у різних формах (вербальна, візуальна, комп'ютерна) та видах (план-ланцюжок, схема-конспект, карта), зберігаючи цілісну логіку опорних художньо-дидактичних сигналів та потенційну художньо-дидактичну варіативність як основу творчо-педагогічної взаємодії;
- *створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних* передбачає систематизацію відібраних та опрацьованих художньо-дидактичних матеріалів за допомогою електронних засобів навчання.

Отже, спираючись на сутність поняття художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та аналіз питань художньо-дидактичної обізнаності, вправності та проєктивної праксеологізації навчання, доходимо висновку, що успішне досягнення розв'язання завдань дослідження потребує цілеспрямованої інтеграції художнього і дидактичного складників підготовки майбутніх викладачів вокалу. Відповідно до другої педагогічної умови нами обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних організаційних форм і методів навчання, спрямованих на інтеграцію художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів.

Третьою педагогічною умовою визначено стимулювання художньо-дидактичного самопроєктування майбутніх викладачів вокалу. Її зміст охоплює площини художньо-дидактичної продуктивності майбутніх викладачів вокалу, їх готовності до фахової комунікації та самокорекції у художньо-дидактичній сфері та самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості.

Розробка третьої педагогічної умови потребує застосування *акмеологічного* та *проєктного* підходів. Актуалізація стимулювання художньо-дидактичного самопроєктування у сфері викладання вокалу вимагає уточнення сутності явищ творчої (художньо-дидактичної) продуктивності та самопроєктування. Такі підходи забезпечують опору на самопроєктувальні механізми фахового зростання майбутніх викладачів вокалу і прогнозування ними шляху досягнення вершин художньо-дидактичної компетентності.

Осмислюючи підготовленість майбутніх викладачів вокалу до художньо-дидактичної продуктивності, набуття ними вмінь досконалого розроблення та впровадження в освітній процес ПЗСО та ЗВО зазначимо ефективність орієнтації здобувачів на вже існуючі зразки дидактичних матеріалів та можливу діяльність «за зразком» для опанування створення дидактичних матеріалів «різних жанрів».

Зокрема, цінними у відношенні орієнтації майбутніх викладачів вокалу на саморозвиток та індивідуалізацію творчої особистості вже на рівні розв'язання завдань самостійної роботи з фахових освітніх компонентів є представлені у дослідженні Л. Костенко, Л. Шумської (Костенко & Шумська, 2019) норми організації самостійної діяльності майбутніх хорових диригентів. Самостійна діяльність розуміється авторами як дидактична категорія, що пояснює усвідомлення предметного змісту кожної навчальної дії здобувачами і «стає безпосередньо метою цієї дії» (Костенко & Шумська, 2019, с. 81). Автори наголошують на такій організації самостійної роботи студентів, коли вони самостійно опановують методи наукового пізнання, формують вміння займатися самоосвітою, розвивають у себе інтерес до творчої діяльності, самоудосконалюють риси власного характеру для професійної успішності. Основою самовдосконалення та оптимізації навчання виступають: дотримання комплексу дидактичних принципів, висока технологізація освітнього процесу; диференціація, в залежності від рівня професійної підготовленості здобувачів, розробки типів творчих завдань тощо. Важливою, на нашу думку, є позиція авторів щодо потужного дидактичного саморозвитку під час виконання самостійної роботи з опанування теоретичних основ техніки диригування, аналізу тексту творів, підготовки плану репетиційної роботи; проектування змісту освітнього компонента як системи фахово орієнтованих завдань, які допомагають перейти від навчання до професійної самостійності, опанування алгоритмів навчання; розробки пакету методичних матеріалів з ОК (методичні рекомендації, в яких висвітлено структуру та зміст курсу, плани занять, рекомендації щодо самостійної роботи, терміни виконання завдань та форми контролю), який постійно оновлюється. Художньо-дидактична компетентність майбутніх фахівців перевіряється в різних формах контролю: хоровому практикумі, тестуванні з техніки диригування, колоквиумах, академічних концертах, є умовою контролю якості знань на заліках та екзаменах (Костенко & Шумська, 2019, с. 84).

Викликає інтерес сформульоване, як вирішальне для професійної самостійності, завдання формування «індивідуально-естетичного еталону студента у галузі хорového мистецтва», що дозволяє йому «у подальшому самостійно оновлювати та корегувати свої знання, творчо підходити до вирішення професійних завдань та постійно вдосконалювати свою фахову підготовку» (Костенко, Шумська, 2019, с. 85). Зважаючи на продуктивність даної позиції у сфері вокальної педагогіки, підкреслимо два шляхи, зазначені науковцями: спрямованість діяльності на модель процесу та модель результату (Костенко & Шумська, 2019, с. 86), що є засадничою думкою для самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності. Подібний досвід осмислення самостійної роботи магістрантів зі спеціальності «Музичне мистецтво» представлений, зокрема, у методичних рекомендаціях з курсу «Методика викладання дисциплін кваліфікації (вокал)» В. Кузьмічової (2019).

Стимулювання художньо-дидактичного самопроектування майбутніми викладачами вокалу, пов'язане передусім з набуттям вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали, результативно апробувати їх у професійному середовищі тощо, збагачує освітній процес зростанням художньо-дидактичної компетентності. як у суто методичній (О. Марцинківський (2019), О. Стахевич (2002), В. Антонюк (2007), В. Доронюкта та М. Сливоцький (2007)., та ін.), так і психолого-педагогічній площинах (Л. Обух, 2021; Т. Пушкарьова (2022) та ін.).

Зокрема, Л. Обух (2021) з проблемою компетентності фахівця-вокаліста, як у виконавській, так і педагогічній сферах, пов'язує психотехніку, взаємозалежність психічного стану та якості звучання, що необхідно враховувати у процесі художньо-дидактичного розвитку особистості. Звучання голосу, як інструмента співака, розуміється авторкою інтелектуально-вольовим моделюванням (створенням і корекцією) ідеальної програми майбутніх дій і реалізації цієї програми, що є усвідомленим, унормованим й емоційним процесом. Складність психотехнічних проблем вокальної педагогіки



пояснюється послідовним і систематичним процесом опанування повним комплексом параметрів голосотворення, починаючи від елементарного рівня компетентності та закінчуючи вершинами майстерності на основі функціональних особливостей інтелектуальної діяльності фахівця. Науковець доводить важливість фізіологічно вірного співу, вмінь за допомогою спеціально підібраних вправ і тренінгів звільняти тіло і душу від психофізіологічних перевантажень. Задля розробки доцільних вправ вокального розвитку подаються психологічні ідеї та поради щодо необхідності проходження психофізіологічних тренінгів, покрокового вирішення доступних технічних завдань, виховання цілеспрямованої професійної “терплячості”. Осмислюються психологічні “секрети” системи керівництва голосом, думки – інтонацією; психологія інтелектуально-творчого підходу до вокальних занять і процесу вокального навчання в цілому (Обух, 2021, с. 109).

Нерозробленим у сфері вокальної педагогіки, зокрема, формуванні художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу вважаємо ресурс інсайт-технології, осмисленої Т. Пушкарьовою (Пушкарьова, 2022). Науковець осмислює технології освітнього інсайту як педагогічної практики і вважає, що можливості цієї технології передбачають наявність у здобувачів активної мотивації у процесі пізнання світу, ефективного піднесення особистості щодо вирішення фахових проблем. Нам імponує думка вченого про технологізацію освітнього процесу як гармонізації когнітивної, комунікативної та креативної сфер, отже, «синергетичний ефект від унікальної взаємодії позначених компонент має призвести як до підвищення інтелектуальної енергії освітнього процесу, так і до розширення індивідуальних творчих здобутків кожного з учасників такого процесу» (Пушкарьова, 2022, с. 110). Розробка інсайт-технології навчання розуміється як модель освітнього процесу, в якій враховано уміння інтуїтивного передбачення, підсвідомого осягнення сутності процесів і явищ, які сприяють їх глибинному розумінню, появі креативних здогадок та відкриттів.

Науковою цінністю володіє розробка науковцем теорії педагогічного інсайту (у порівнянні з психологічним), а також представлення його складників, які, на нашу думку, впливають на зміст методів мистецької педагогіки та доповнюють її поняттями збагачення, передчуття, розпізнання, осягнення, здогадування, передбачення, захоплення, експериментування (Пушкарьова, 2022, с. 112). На нашу думку, дана освітня технологія є перспективною для опрацювання у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як під час продукування у дидактичній сфері – створенні проєктів, правил, рекомендацій, тестів, етюдів, пробних занять тощо, так і у процесі творчого опрацювання художньо-образної сфери вокальних творів, їх підготовці до сценічного втілення на основі застосування дидактичних правил.

Стимулювання художньо-дидактичного самопроєктування майбутніх викладачів вокалу пов'язане з повномасштабним розвитком творчої особистості, її прогресування від художньо-дидактичної обізнаності до досконалості, досягнення вершин саморозвитку у цій сфері.

Відзначимо, що здатність до проєктування є одним із основних механізмів психіки людини. На думку С.Д. Максименка, як психологічне явище, воно з образами, схемами або знаковими системами як сукупність і послідовність розумових дій. «Перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати і розглядати предмети і явища з елементів відомого і усвідомленого – в межах потенційної здійсненності» (Максименко, 2004, с. 20). Отже, межі художньо-дидактичного проєктування в освітньому процесі є широкими: від проєктування вокальних занять – до самопроєктування.

Самопроєктування особистості, на нашу думку, є також вершинним проявом інших модифікацій саморозвитку особистості, представлених у дослідженнях Бай Шаожуна (самоконтроль творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики), Жень Сіньяна (творча

самореалізація в процесі фахової підготовки), Лю Сяня (методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва), Хань Юйцєня (художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва) та ін. науковців.

У контексті нашої третьої педагогічної умови викликає інтерес дослідження умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки Хань Юйцєня (Хань, 2019). З дидактичною освіченістю, готовністю діяти на основі дидактичних знань, вмінь і навичок корелює розуміння автором професійних вмінь, передусім, як дій у нестандартних і складних умовах. Вона утворена на психічному рівні і покладається на певну автоматизацію умінь. Таке розуміння явища призводить автора до висновку про корисність та необхідність здатності до самоорганізації як якості особистості незалежно від фаху. Зазначимо, що вміння самоорганізації розглядаються одночасно із самоконтролем, що підкреслює їх потенціал в організації та поетапному здійсненні освітньої діяльності, контролю та відповідної корекції на будь-якому етапі і призводить до використання усього комплексу знань та навичок у процесі підвищення ефективності та удосконалення навчання. Комплекс вмінь самоорганізації та самоконтролю навчальної діяльності визначається вміннями: визначати й формулювати цілі та завдання власної навчальної діяльності, діагностувати й аналізувати стан навчальної діяльності, планувати та конструювати процес навчальної діяльності, організовувати навчальну діяльність відповідно до плану за умови постійного самоконтролю, оцінювати власну навчальну діяльність, коригувати й удосконалювати власну навчальну діяльність (Хань, 2019, с. 63), що, на нашу думку, є основою для вибудови власної траєкторії художньо-дидактичного вдосконалення особистості викладача.

У дослідженні Лю Сяня (Лю, 2019) ми виокремлюємо важливі для нас позиції самостійності та самопідготовки як атрибути самореалізації, а також методичну площину самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва,

що досліджується. Автор зазначає, що категорія самореалізації корелює з поняттями самовираження, самоефективності, самостійності, самоорганізації, самопідготовки, самовдосконалення. Ми погоджуємося з висновком проведеного понятійного аналізу щодо генералізуючого значення самостійності та самопідготовки, оскільки для самореалізації фахівців музичного мистецтва вони є природними і обов'язковими (Лю, 2019, с. 32). Підкреслено і педагогічне значення самостійності, пов'язане з уміннями ставити і досягати мети, спиратися на власні сили, що, безперечно, закладається в індивідуальний проєкт досягнення художньо-дидактичної досконалості. Не викликає сумніву описана автором поетапність самопідготовки майбутніх фахівців до уроків (добір репертуару, самостійна підготовка до виконання творів на якісному рівні, добір розспівувань тощо), яка супроводжується вибором методів (правил, прийомів – *Го Яньцзюнь*) підготовки.

В інтерпретації поняття самореалізації Жень Сіньяном (Жень, 2019) розуміння творчої самореалізації майбутніх фахівців передбачає наявність процесів вдосконалення, прагнення до безперервного творчого саморозвитку; об'єктивацію власного творчого ресурсу у музичному виконавстві та викладацькій діяльності на основі ціннісних уявлень та ставлень до культури і мистецтва. Ми погоджуємось з орієнтацією автора, услід за Н Кузьміною, на гностичний, проєктувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний складники структури діяльності вчителя (Жень, 2019, с. 62), що, на наш погляд, корелює зі змістом процесу формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Зокрема, проєктувальна діяльність передбачає вміння формулювати перспективні освітні завдання, а конструктивна – конструювання власної діяльності та діяльності учнів (Жень, 2019, с. 62).

Стимулювання художньо-дидактичного самопроєктування майбутніми викладачами вокалу вимагає роз'яснення змісту поняття «самопроєктування», розглянутого в сучасних дослідженнях. Зокрема, О. Новська (2015) підкреслює важливу роль у самопроєктуванні феномену «самості», в якому відображено

становлення та розвиток особистості майбутнього фахівця. Нас цікавить розробка вченим теорії процесу проектування, який вимагає від автора проекту, моделі майбутнього заняття, а також професійної діяльності в цілому, проектної уяви, проектного мислення, проектної свідомості з відповідними рисами: продумування майбутнього, креативність, критичність, одночасне продукування різних ідей тощо. Проектна свідомість виявляється через модель результату проекту, образ змін, яких потрібно досягти, отже, цільові прообрази та діяльнісні програми людини. «Результатом педагогічного проектування в загальному сенсі є педагогічний проект – повний завершений цикл продуктивної діяльності окремої людини або групи людей, кінцевим продуктом якого, відповідно до мети проектування, з одного боку, виступає створення зміни дійсності в будь-якому аспекті, а з іншого – змінення самих виконавців проекту, що пов'язано із набуттям нового досвіду, засвоєння нових видів активності, відчуття себе в позиції творця і дозволяє розглядати діяльність з педагогічного проектування в якості особистісно-діяльнісного чинника самовдосконалення» (Новська, 2015, с. 18).

Науковець, визначаючи зміст поняття самопроектування, пов'язує його зі змістом понять «акме», позитивних самозмін, аутоспрямованості й самодетермінованості, оскільки в явищі педагогічного проектування створюється проект «власного досконалого Я», а також відбуваються саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація з формування власного фахового образу (Новська, 2015, с. 23).

Стимулювання художньо-дидактичного самопроектування майбутніми викладачами вокалу, на нашу думку, корелюють з ідеями авторки про алгоритмізацію та нормування освітнього процесу на основі принципів: прогностичності, покроковості, продуктивності, унормованості, культурної аналогії, саморозвитку, інформаційного бар'єру, професійної націленості, об'єктної специфікації, в яких узгоджено «об'єктність та індивідуалізація, професійна націленість і розвиток особистісних потенціалів, оптимістичність у

вирішенні інформаційних протиріч, що формують систему принципів, за якими реалізується специфічна діяльність самопроєктування» (Новська, 2015, с. 33). Авторкою проаналізовано й представлені в науковій літературі етапи самопроєктування.

Ідею самопроєктування до індивідуальної траєкторії розвитку, яку ми адаптуємо до процесу формування художньо-дидактичної компетентності, розвинено Гао Юанем (Гао Юань, 2020), Чжу Юньжчунем (Чжу Юньчжун, 2021) та ін. Зокрема, Чжу Юньчжун формулює другу педагогічну умову як цілеспрямоване забезпечення індивідуально-особистісної траєкторії формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу (Чжу Юньчжун, 2021, с. 113). Впровадження даної умови спонукало автора визначити поняття індивідуально-особистісної траєкторії, відповідно до якого можна усвідомити індивідуалізований зміст освіти, конкретизувати особистісні властивості, загальні та спеціальні здібності здобувачів. Створення такої траєкторії, як індивідуального освітнього маршруту, науковець пов'язує з індивідуальними цілями та освітніми завданнями студентів, її адаптаційними характеристиками (темп навчання, варіювання освітнього продукту). Рекомендації автора щодо врахування специфіки розробки індивідуальних траєкторій у сфері мистецької освіти зачіпають питання індивідуальних, психофізіологічних особливостей студентів, спеціальних вокальних здібностей, смакових, національно-стильових уподобань та інтересів тощо. Зокрема, у сфері вокальної освіти, на думку науковця, існує великий спектр варіювання змісту індивідуальних занять з вокалу (темп у формуванні фонаційних навичок, визначення жанрових та стильових меж вокального твору тощо), отже, спостерігаємо потужний зв'язок з художньо-дидактичним досвідом здобувачів. Врахований досвід проєктування, висвітлений в науковій літературі, зокрема, планування роботи студентом на весь період навчання, реалізація права вибору вибіркового дисциплін, що увиразнює зацікавленість здобувачів у поглибленні знань, підвищує рівень їх самостійності, можливості фахової самореалізації (Чжу Юньчжун, 2021, с. 117).

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-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та відповідні їй організаційні форми і методи навчання**

Третя педагогічна умова	Організаційні форми навчання	Методи навчання
<p>Стимулювання у майбутніх викладачів вокалу художньо-дидактичної продуктивності і самопроектування особистості</p>	<p>колективні (лекційні, практичні, вокальні конкурси, майстер-класи, ток-шоу); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, брейн-ринг, художньо-дидактичні проєкти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів)</p>	<p>Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін пропонуються творчі <i>завдання і методи</i>: ідеалізації, евристичний, моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій, творчо-продуктивний, інсайт-технологія, презентація довершених художньо-дидактичних матеріалів, самоаналіз власних художньо-дидактичних матеріалів, педагогічне спостереження.</p> <p>Для виховання здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів пропонуються творчі завдання і методи: інструктажу, тренувальний, професійної націленості впровадження власних дидактичних матеріалів, комунікативної взаємодії учасників педагогічного процесу, комунікативний художньо-дидактичний тренінг, рольової гри, дискусії, педагогічне спостереження.</p> <p>Для виховання спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності пропонуються наступні творчі <i>завдання і методи</i>: творчого саморозвитку, самопроектувальний тренінг, темпоральний художньо-дидактичний тренінг, художньо-дидактична рефлексія, тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу, художньо-дидактична дискусія, педагогічне спостереження.</p>

Зазначимо, що комплекс обраних методів та творчих завдань пов'язаний з одного боку, зі зростанням художньо-дидактичної продуктивності майбутніх викладачів вокалу, з іншого – із зануренням до можливостей проєктування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості. Деталізуємо інтерпретацію панівних методів, актуалізованих у процесі впровадження другої педагогічної умови:

- *метод ідеалізації* спрямований на досконале конструювання дидактичних матеріалів з вокальної педагогіки;
- *евристичний метод* полягає в реалізації пошуку здобувачами художньо-дидактичного рішення творчо-педагогічних завдань, врахування поширених правил і рекомендацій, результатів вивчення репертуару та посібників з вокальної педагогіки;
- *метод моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій* передбачає розвиток навичок здобувачів конструювати вербальні та візуальні моделі художньо-дидактичних проєктів, правил, рекомендацій, тестів, етюдів, пробних занять тощо, використовуючи ресурси електронних освітніх платформ та Інтернету;
- *творчо-продуктивний метод* спрямований на розвиток у здобувачів навичок створення інструктивних дидактико-спрямованих вправ різного рівня складності;
- *метод інструктажу* полягає у створенні інструкцій для полегшення апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів;
- *тренувальний метод* спрямований на здійснення апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів через виконання відповідних вокальних вправ та різних художньо-педагогічних завдань;
- *метод творчого саморозвитку* спрямований на набуття здобувачами досвіду керування розвитку власної особистості, рефлексії внутрішніх



інтенцій щодо прогресивної трансформації власної художньо-дидактичної досконалості у вокальній педагогіці; оволодіння усвідомленими формами вокально-педагогічного саморозвитку;

- *метод самопроектувального тренінгу* дозволяє здобувачам здобути знання, уміння та навички у процесі виконання практичних дій з художньо-дидактичного самопроекування.

Отже, спираючись на сутність поняття художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу та аналіз питань художньо-дидактичної продуктивності та проєктивної індивідуалізації навчання потребує цілеспрямованого стимулювання художньо-дидактичного самопроекування майбутніх викладачів вокалу. Відповідно до третьої педагогічної умови нами обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних організаційних форм і методів, що спрямовані на стимулювання художньо-дидактичного самопроекування особистості здобувачів-вокалістів.

Проведене дослідження дало змогу розробити модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, яка відображена на рис. 3.1.

## **Висновки до розділу 2**

Визначено, що серед методологічних засад вирішення проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в першу чергу слід виокремлювати антропологічний, аксіологічний, праксеологічний, компетентнісний, комунікативний та акмеологічний підходи. Подальша конкретизація загальнонаукових підходів і дидактичних принципів у методичній площині перетворюють їх на методичні засади формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

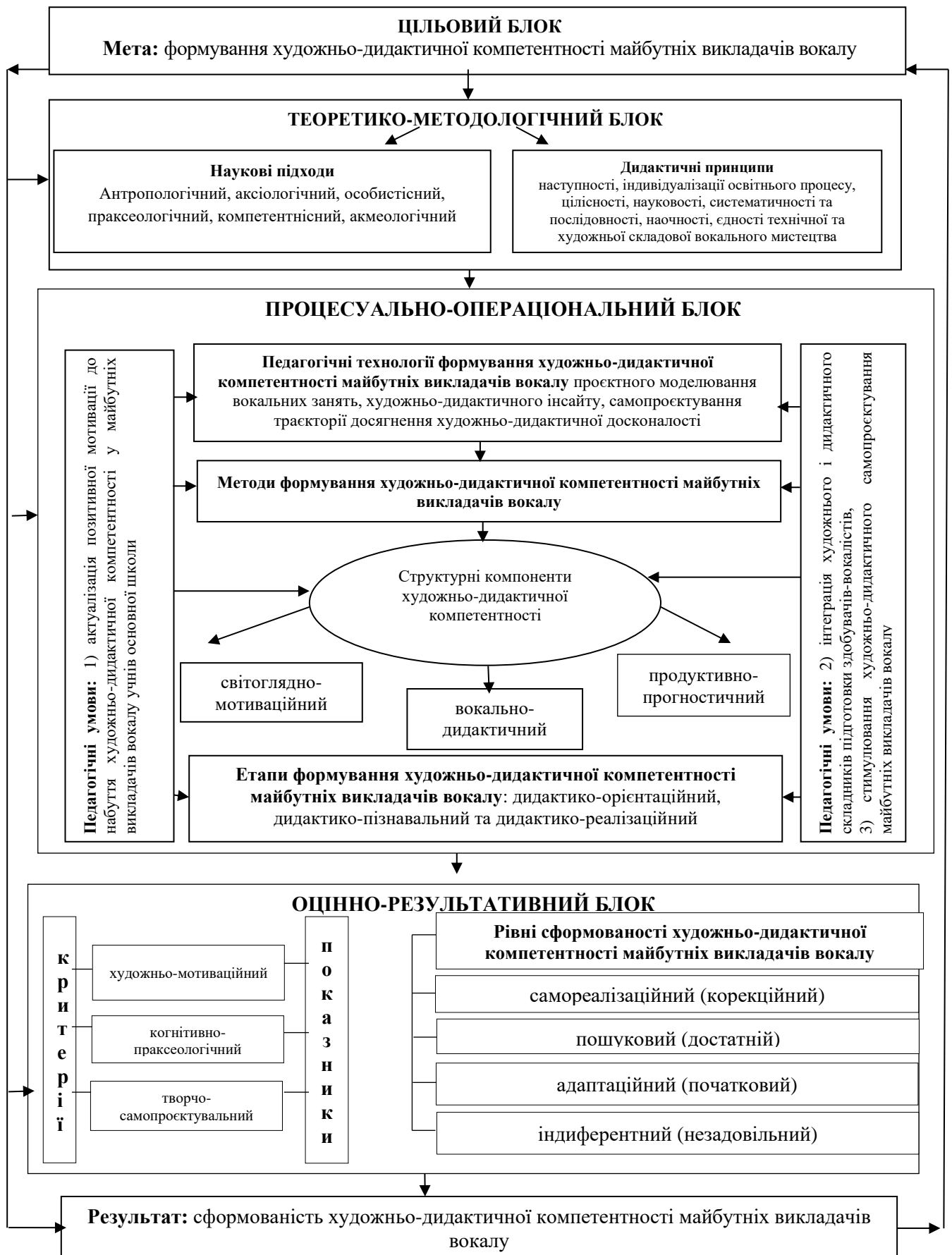


Рис. 3.1. Модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Розроблено модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, в якій всі її компоненти знаходяться в системному взаємозв'язку і концентруються в чотирьох блоках (цільовому, теоретико-методологічному, процесуально-операціональному та оцінно-результативному).

Цільовий блок розкриває мету методики художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Теоретико-методологічний блок експонує основні наукові підходи, які конкретизуються в дидактичних принципах (наступності, індивідуалізації освітнього процесу, цілісності, науковості, систематичності та послідовності, наочності, єдності технічної та художньої складової вокального мистецтва). Процесуально-операціональний блок містить низку педагогічних умов (актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу; інтеграція художнього і дидактичного складників вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва; стимулювання в майбутніх викладачів вокалу художньо-дидактичної продуктивності і самопроєктування особистості), відповідних методів, основними з яких є ідеалізації, евристичний, моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій, творчо-продуктивний, інсайт-технологія, презентація довершених художньо-дидактичних матеріалів, самоаналіз власних художньо-дидактичних матеріалів, педагогічне спостереження, а також педагогічні технології проєктного моделювання вокальних занять, художньо-дидактичного інсайту, самопроєктування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, за допомогою яких формуються структурні компоненти досліджуваного феномену (світоглядно-мотиваційний, вокально-дидактичний і продуктивно-прогностичний) протягом трьох етапів (дидактико-орієнтаційного, дидактико-пізнавального та дидактико-реалізаційного). До оцінно-результативного блоку запропонованої моделі методики включено діагностичний інструментарій, за допомогою якого визначаються рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що буде докладно розкрито у третьому розділі.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

### 3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу

Для визначення актуального рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, з урахуванням результатів теоретичних досліджень з проблеми художньо-дидактичної компетентності, упродовж першого семестру 2019-2020 н.р. на базі факультету музичної та хореографічної освіти Університету було проведено *констатувальний* експеримент. До організації цього етапу експериментально дослідження було залучено 74 здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти та 5 викладачів з фахових дисциплін як експертів освітнього процесу. Констатувальний етап експериментального дослідження з формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу мав на меті визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості феномену, що досліджується; теоретичне моделювання етапів науково-педагогічного експерименту, визначення доцільних діагностувальних методик та проведення першого контрольного зрізу. Основний зміст констатувального експерименту представлено в таблиці А.1 у Додатку А.

З метою підготовки до основного етапу констатувального експерименту було здійснено *попереднє* дослідження, до якого було залучено 105 здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти. Воно мало на меті визначення спрямованості професійного циклу освітніх компонентів фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування художньо-дидактичної компетентності, аналіз роздумів викладачів та

здобувачів про відповідну гармонізацію вокальної підготовки студентів на заняттях із дисциплін навчального плану бакалавра і магістра. Додатковою метою попереднього дослідження було виявлення недоліків підготовки майбутніх викладачів вокалу до формування художньо-дидактичної компетентності.

Дослідження сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу пов'язане з осмисленням даного феномену, що конкретизується в художньо-педагогічній спрямованості особистості майбутнього викладача вокалу на дидактичний контент освітнього процесу, дидактичними знаннями з вокальних фахових дисциплін, комплексом дидактичних умінь і навичок здобувачів-вокалістів, самопроєктуванням траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у професійній перспективі. Освітній процес фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу набуває специфічних ознак художньо-дидактичного комплексу знань, умінь та навичок, формування відповідних рис особистості, які забезпечують готовність здобувачів до ефективного включення у професійну виконавсько-педагогічну діяльність.

У процесі попереднього дослідження нами було використано *серію діагностувальних методів*, серед яких: бесіди художньо-дидактичного спрямування, педагогічні спостереження над ступенем адаптації до процесу художньо-дидактичного розвитку особистості, анкетування магістрантів ЗВО щодо дидактичної грамотності та дидактичної компетентності, а також опитування членів експертної групи, до якої увійшли педагоги циклу фахової підготовки на освітньо-професійній програмі «Музичне мистецтво». У попередньому дослідженні взяли участь 74 респонденти. У центрі анкети, опрацьованої з магістрантами, були питання, присвячені розумінню явища художньо-дидактичної компетентності та відповідних професійних якостей майбутніх викладачів вокалу. Матеріали попереднього дослідження викладено у Додатку Б.

На основі обробки результатів попереднього дослідження було виявлено подібність відповідей респондентів-магістрантів та викладачів вокалу ЗВО. Після аналізу отриманих даних ми дійшли висновку щодо несформованості у магістрантів художньо-дидактичної компетентності, а також відсутності достатньої уваги викладачів до її формування на професійно спрямованих дисциплінах. Отже, підсумки попереднього дослідження дозволили визначити недостатню сформованість художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а також класифікувати учасників попереднього експерименту щодо рівнів компетентності у контексті компонентної структури явища, що досліджується.

Під час *основного етапу* констатувального експерименту нами розроблено критерії, показники та рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Осмислення критеріальної структури художньо-дидактичної компетентності вимагало орієнтації на її компоненти та на отримані результати попереднього етапу експериментального дослідження.

Для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу нами було враховано наукові традиції розуміння даних понять. Так, автори досліджень з проблем вокальної педагогіки Ло Чао (2018), Лоу Яньхуа (2019), Мен Сіан (Мен Сіан, 2019), Тао Жуй (Тао Жуй, 2021), Чень Люсін (2018) та ін. наголошують на системному устаткуванні критеріальної структури науково-педагогічних явищ. Зокрема, Ло Чао підкреслює зв'язки між показниками критеріальної структури персоніфікованої проєкції вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та методами діагностики (Ло Чао, 2018, с. 179). У дисертації Лоу Яньхуа зазначено, що розробка критеріїв оцінювання рівнів сформованості вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу вимагала врахування структури явища в єдності семантично-інтерпретаційного, фонаційно-виконавського та компетентнісно-методичного компонентів (Лоу Яньхуа, 2019, с. 128). Такої ж думки дотримується Мен Сіан,

підкреслюючи, що критеріальний апарат як інструментарій педагогічної діагностики розробляється з урахуванням особливостей компонентної структури явища (Мен Сіан, 2019, с. 165). Тао Жуй, досліджуючи художньо-педагогічну майстерність майбутніх викладачів вокалу, розуміє критерії як ознаки, на основі яких проводиться оцінка змін; показники критерію – як характеристики найважливіших аспектів кожного критерію, що виявляються у взаємодії цілого та його елементів; рівні – як міру якості, яку досягає особистість в освіті та професійному становленні, реалізацію системи показників (Тао Жуй, 2021, с. 122).

У контексті вище наведеного, критерії педагогічної діагностики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу виступають ознаками для систематизації оцінювання змін. Система показників, які необхідно розробити для кожного критерію нашого дослідження, виступатиме конкретизацією критеріїв та відповідатиме елементам, що характеризують компоненти художньо-дидактичної компетентності. Показники дозволять констатувати сформованість художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, виявити зміст і визначити якість вокально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Розробка системи показників є чинником оцінювання рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Оцінювання рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу враховує комплекс функцій феномену художньо-дидактичної компетентності та їх зв'язків з освітнім процесом магістрантів-вокалістів. Світоглядну, аксіологічну, розвивальну, праксеологічну, художньо-естетичну, автоматизації вокальних навичок, комунікативну, вокально-виконавську, самопроектувальну функції систематизовано згідно компонентів художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: світоглядно-мотиваційного, вокально-дидактичного, продуктивно-прогностичного.

У процесі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження та результатів освітнього процесу магістрантів освітньо-професійної програми «Музичне мистецтво» за спеціалізацією «Вокал» нами було сформульовано художньо-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний та творчо-самопроектувальний критерії (табл. 3.1), які дозволяють визначити рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Таблиця 3.1

**Критерії сформованості художньо-дидактичної компетентності  
майбутніх викладачів вокалу**

Компоненти / функції художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу	Критерії сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу
Світоглядно-мотиваційний	Художньо-мотиваційний
Вокально-дидактичний	Когнітивно-праксеологічний
Продуктивно-прогностичний	Творчо-самопроектувальний

Першим компонентом у нашому дослідженні було обрано «світоглядно-мотиваційний», що забезпечило наявність у магістрантів-вокалістів позитивної світоглядно-мотиваційної позиції щодо формування художньо-дидактичної компетентності. Для його оцінювання визначено *художньо-мотиваційний критерій*. Даний критерій дозволяв оцінювати у здобувачів наявність ціннісних орієнтацій у художньо-естетичному просторі вокальної педагогіки, інтересу до розуміння пізнавального ресурсу її світоглядно-теоретичних основ, виразності мотивів щодо опанування загальним та унікальним художньо-дидактичним контентом вокальної підготовки для успішної фахової діяльності. Реалізація змісту світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності вимагає спрямованості освітнього процесу на формування у здобувачів-магістрантів вмінь та навичок виявляти орієнтацію на вищі аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі



дидактичної грамотності; усвідомлювати потребу у відображенні художньої картини світи в образах вокального мистецтва та розумінні дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу; розвивати позитивні мотиваційні установки щодо професійного самовдосконалення та роботи над собою у художньо-дидактичній площині вокальної педагогіки, її вмісту та педагогічній продуктивності (привабливості, унікальності).

Отже, даний критерій відображає сформованість світоглядно-мотиваційної сфери художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх орієнтації на вищі духовні й професійні цінності, потребу у втіленні художніх образів на основі досвіду дидактичної структурованості освітнього процесу.

Показники даного критерію:

- міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій;
- наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки;
- міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки.

Наведені показники оцінювали такі складники формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: художньо-ціннісні орієнтації здобувачів; когнітивні потреби у сфері світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки; мотиви фахового опанування змістовою площиною вокальної підготовки. Критеріальні показники оцінювалися за допомогою застосування методів і засобів діагностики: опитування, діагностичне картографування, анкетування, спостереження, експертна оцінка, діагностичні методики, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Другим компонентом у нашому дослідженні було обрано «вокально-дидактичний», що обіймав систему знань, вмінь та навичок здобувачів-магістрантів у галузі жанрово-стильової та технологічної грамотності,

вокальних методів і дидактичних прийомів, моделювання і проєктування занять. Для його оцінювання визначено *когнітивно-праксеологічний критерій*. Даний критерій дозволяв оцінювати компетентність здобувачів у жанрово-стильовій та технологічній сфері вокальної педагогіки, здатність до оперативного та варіативного визначення вокальних методів і дидактичних прийомів, готовність моделювати і проєктувати вокальні заняття на основі художньо-дидактичної компетентності. Реалізація змісту вокально-дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності вимагає спрямованості освітнього процесу на формування у здобувачів-магістрантів вмінь та навичок дотримуватись жанрово-стильової відповідності у створенні яскравих художніх образів засобами вокалу і технологічних аспектів опанування вокалу задля використання у власній педагогічній діяльності; знання професійної термінології, дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання; демонструвати вільне володіння методами і дидактичними прийомами вокального навчання, варіювання дидактичних правил в залежності від конкретної ситуації; розробляти різні проєктивні моделі вокальних занять на основі їх художньо-дидактичної стратегій.

Отже, даний критерій відображає сформованість вокально-дидактичної сфери художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх художньо-дидактичну освіченість, підготовку до моделювання та проєктування вокальних занять у практиці мистецьких шкіл та ЗВО.

Показники даного критерію:

- міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки;
- ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів;
- спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять.

Наведені показники оцінювали такі складники формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: художньо-

дидактична обізнаність здобувачів; вокально-виконавська і методична вправність; художньо-дидактичне моделювання і проєктування вокальних занять. Критеріальні показники оцінювалися за допомогою застосування методів і засобів діагностики: тесту-судження, творчо-діагностичних завдань, діагностичне картографування, педагогічне спостереження, експертна оцінка, діагностичні методики, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Третій компонент у нашому дослідженні мав назву «продуктивно-прогностичний» і був спрямований на виявлення готовності здобувачів-магістрантів до організації художньо-дидактичного вокально-освітнього процесу в закладах мистецької освіти та самопроєктування власної траєкторії художньо-дидактичного розвитку для досягнення дидактичної майстерності. Задля його оцінювання визначено *творчо-самопроєктувальний критерій*. Даний критерій дозволяв оцінювати компетентність у розробці і впровадженні до освітнього процесу дидактичних матеріалів, здатність апробації та поширення власних дидактичних матеріалів на практиці і в позанавчальному процесі, готовність до художньо-дидактичного самопроєктування. Реалізація змісту продуктивно-прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності вимагає спрямованості освітнього процесу на формування у здобувачів-магістрантів вмінь та навичок розробляти і впроваджувати вокально-педагогічні дидактичні проєкти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо на циклі освітніх компонентів фахової підготовки; поширювати власні художньо-дидактичні напрацювання у відповідному професійному середовищі через власну творчо-педагогічну діяльність на педагогічній практиці, аудиторній, самостійній, науково-дослідній роботі, дистанційних формах діяльності; здатності до послідовного сходження від вокальної художньо-дидактичної грамотності через художньо-дидактичну компетентність майбутнього викладача вокалу –

до його художньо-дидактичної майстерності, вмотивованості до професійного саморозвитку у вокальній художньо-дидактичній площині.

Отже, даний критерій відображає сформованість продуктивно-прогностичної сфери художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, їх вміння продукувати художньо-дидактичні матеріали, самореалізовуватись і саморозвиватись у цьому напрямі професійної діяльності на основі самопроєктування власної траєкторії.

Показники даного критерію:

- вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін;
- міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів;
- спроможність до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

Наведені показники оцінювали такі складники формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: художньо-дидактична продуктивність здобувачів; комунікативна активність в художньо-дидактичній площині вокальної педагогіки; самореалізація у сфері організації вокально-педагогічного освітнього процесу. Критеріальні показники оцінювалися за допомогою застосування методів і засобів діагностики: творчо-діагностичні завдання, тестування, + експертна оцінка, діагностичні методики, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Наочно критеріальний апарат дослідження представлено в таблиці В.1 (Додаток В).

Методичне забезпечення констатувального експерименту конкретизувала шкала оцінювання, яку було розроблено за комплексом діагностичних методик. На основі даної шкали оцінювання було встановлено

чотири рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: індиферентний – незадовільний, адаптаційний – початковий, пошуковий – достатній, самореалізаційний – корекційний.

Індиферентний (незадовільний) рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується невиразністю прояву світоглядно-мотиваційного компоненту феномену. Так, невиразною є міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій, що не дозволяє оцінити орієнтацію здобувачів на вищі аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі дидактичної грамотності; є відсутньою наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, що не дозволяє визначити потребу здобувачів у відображенні художньої картини світу в образах вокального мистецтва та розуміння дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу; несформованою є мотивація до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки, що заважає визначити домінантність позитивних мотивів щодо професійного самовдосконалення та роботи над собою у художньо-дидактичній площині вокальної педагогіки, її вмісту та педагогічній продуктивності (привабливості, унікальності).

У здобувачів індиферентного (незадовільного) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності виявляється несформованість вокально-дидактичного компоненту. Вона конкретизована у відсутності художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки, що не дозволяє визначити наявність вмінь та навичок дотримуватись жанрово-стильової відповідності у створенні яскравих художніх образів засобами вокалу і технологічних аспектів опанування вокалу задля використання у власній педагогічній діяльності; не спостерігається оперативність та варіативність у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, що не дозволяє перевірити знання професійної термінології, дидактичних методів, прийомів, засобів і форм

організації навчання, а також свободу володіння методами і дидактичними прийомами вокального навчання, варіювання дидактичних правил в залежності від конкретної ситуації; відсутня спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять, що не сприяє перевірці вмінь розробляти різні проєктивні моделі вокальних занять на основі їх художньо-дидактичної стратегій.

Респондентів індиферентного (незадовільного) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності характеризує нерозвиненість продуктивно-прогностичного компонента підготовки, що виявляється через відсутність вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін та, відповідно, не сприяє об'єктивній перевірці вмінь розробляти і впроваджувати вокально-педагогічні дидактичні проєкти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо на циклі освітніх компонентів фахової підготовки; відсутність здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів, що не створює можливості оцінити досвід здобувачів у поширенні власних художньо-дидактичних напрацювань у відповідному професійному середовищі через власну творчо-педагогічну діяльність на педагогічній практиці, аудиторній, самостійній, науково-дослідній роботі, дистанційних формах діяльності; неспроможність до самопроєктування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності, що не дозволяє оцінити послідовність сходження від вокальної художньо-дидактичної грамотності через художньо-дидактичну компетентність майбутнього викладача вокалу – до його художньо-дидактичної майстерності, вмотивованості до професійного саморозвитку у вокальній художньо-дидактичній площині.

Адаптаційний (початковий) рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується низьким ступенем розвитку світоглядно-мотиваційного компоненту феномену. Зокрема, незначною видається міра сформованості художньо-

ціннісних орієнтацій, що не дозволяє цілісно оцінити орієнтацію здобувачів на вищі аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі дидактичної грамотності; невиразною є наявність потреби усвідомлювати можливості і межі пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, що не дозволяє цілісно визначити потребу здобувачів у відображенні художньої картини світи в образах вокального мистецтва та розумінні дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу; епізодичним є вияв мотивів щодо опанування вмісту та унікальності художньо-дидактичної складової вокальної підготовки, що не дозволяє комплексно визначити домінантність позитивної мотивації до професійного самовдосконалення й роботи над собою у художньо-дидактичній площині, вмісту вокальної педагогіки та її педагогічної привабливості.

У здобувачів адаптаційного (початкового) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності виявляється первинна тенденція до сформованості вокально-дидактичного компоненту. Вона характеризується початковим ступенем художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності, що не дозволяє об'єктивно оцінювати навички жанрово-стильової відповідності у процесі створення образів вокальних творів, вокальну техніку та її розвиненість за дидактичними канонами; епізодично спостерігається вправність та адаптивність здобувачів у визначенні доцільних до ситуації вокальних методів і дидактичних прийомів, що не сприяє якісній перевірці знань професійної термінології, дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, а також свободи володіння методами і дидактичними прийомами; майже відсутня спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять, що супроводжується відсутністю натренованих вмінь розробляти проєктивні моделі вокальних занять на основі їх художньо-дидактичної стратегій, різні за видами.

Респонденти адаптаційного (початкового) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності характеризуються тенденцією до розвитку продуктивно-прогностичного компонента, що виявляється через епізодичність вияву вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін та, відповідно, не сприяє об'єктивній перевірці вмінь продукувати дидактичні проекти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо на різних освітніх компонентах; початкову розвиненість навичок апробації власних дидактичних матеріалів у цільовому педагогічному середовищі, що не відображує досвіду здобувачів у поширенні власних художньо-дидактичних напрацювань у різних формах освітньої діяльності; початковий досвід самопроекування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості, який не дозволяє спостерігати шлях майбутнього викладача вокалу до художньо-дидактичної майстерності.

Пошуковий (достатній) рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується виразністю прояву світоглядно-мотиваційного компоненту феномену. Сформовані художньо-ціннісні орієнтації на вищі аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі дидактичної грамотності; епізодично виявляється потреба в усвідомленні світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, що конкретизовано у ситуативному відображенні художньої картини світи в образах вокальних творів, відчувається сприймання дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу; спостерігається певна обмеженість виявлення мотивів засвоєння художньо-дидактичного контенту, натомість це дозволяє визначити домінантні позитивні мотиви у професійному художньо-дидактичному саморозвитку.

У здобувачів пошукового (достатнього) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності виявляється часткова сформованість вокально-дидактичного компоненту. У більшості випадків виявляється



художньо-дидактична (жанрово-стильова та технологічна) грамотність, спостерігаються вміння та навички жанрово-стильової відповідності у створенні художніх образів, достатнє володіння вокальною технікою; виявляються, однак не завжди доцільно, оперативність та варіативність у виборі вокальних методів і дидактичних прийомів, наявні знання професійної термінології, дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, натомість вони не завжди спрямовуються на якість освітнього процесу. Спостерігається певна обмеженість у володінні методами, дидактичними прийомами вокального навчання; не завжди використовується ресурс варіювання дидактичних правил відповідно до ситуації; наявна спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять, однак є відсутнім досвід у розробці різних проєктивних моделей уроків у їх дидактичному аспекті.

Респондентів пошукового (достатнього) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності характеризує розвиненість продуктивно-прогностичного компонента, що дозволяє розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін, планувати дидактичні проєкти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття з метою їх демонстрації на освітніх компонентах фахової підготовки. Переважно спостерігається здатність до апробації власних дидактичних матеріалів у професійному середовищі, що потенційно відкриває можливості здобувати досвід апробації художньо-дидактичних напрацювань у різних формах освітньої діяльності. Вирізняється тенденція до самопроєктування власної траєкторії художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності, однак ще відсутній досвід осмислення цілісності шляху сходження до художньо-дидактичної майстерності.

Самореалізаційний (корекційний) рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу характеризується глибиною прояву світоглядно-мотиваційного компоненту феномену. Зокрема, спостерігається сформованість художньо-ціннісних орієнтацій на

вищі аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі дидактичної грамотності. Яскраво вираженою є потреба усвідомлення світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, що конкретизується у відображенні художньої картини світу в образах вокального мистецтва, розумінні дидактики як цілісної теорії навчання вокалу, системи правил організації освітнього процесу. Позитивно вмотивованим є засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки, домінують позитивні мотиви щодо професійного самовдосконалення, роботи над собою у художньо-дидактичній площині вокальної педагогіки, досягненні її вмісту та педагогічної продуктивності.

У здобувачів самореалізаційного (корекційного) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності яскраво виявляється вокально-дидактичний компонент. Художньо-педагогічні завдання розв'язуються на основі жанрово-стильової та технологічної художньо-дидактичної грамотності, увиразнюються вміння та навички жанрово-стильової ідентифікації у створенні художніх образів вокальних творів; довершеним є володіння технологічними аспектами вокально-педагогічної діяльності; спостерігаються оперативність й варіативність у доборі вокальних методів і дидактичних прийомів, знання професійної термінології, дидактичних методів, засобів і форм організації навчання, свобода володіння ними, варіювання дидактичних правил в залежності від конкретної ситуації. Майбутні викладачі вокалу є досвідченими у моделюванні і проектуванні вокальних занять, вміють розробляти їх різні проєктивні моделі, вибудовувати художньо-дидактичні стратегії.

Респонденти самореалізаційного (корекційного) рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності підтверджують розвиненість продуктивно-прогностичного компонента, вміють досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін, зокрема, розробляють і впроваджують вокально-педагогічні дидактичні проєкти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо. Студенти

цього рівня результативно апробують власні дидактичні матеріали у професійному середовищі, поширюють власні художньо-дидактичні напрацювання на педагогічній практиці, аудиторній, самостійній, науково-дослідній роботі, дистанційних формах діяльності. Вони спроможні самопроекувати власну траєкторію художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності, в якій вибудовують сходження від вокальної художньо-дидактичної грамотності через художньо-дидактичну компетентність майбутнього викладача вокалу – до його художньо-дидактичної майстерності.

Під час перебігу констатувального експерименту ми здійснювали моніторинг ступеня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу у респондентів; відстежували поступальність формування компонентів художньо-дидактичної компетентності; виявляли й зіставляли рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп в умовах констатувального та контрольного етапів дослідження. Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці В.2 (Додаток В). Розглянемо зміст діагностичних методик та проаналізуємо результати вимірювань на основі критеріального апарату дослідження.

Висхідний рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за *художньо-мотиваційним критерієм* на даному етапі експериментального дослідження визначався за допомогою розроблених діагностичних методик та відповідних методів. Зокрема, нами здійснювалась діагностика на зазначених вище експериментальних освітніх компонентах з урахуванням оцінок незалежних експертів, а також відбувалось педагогічне спостереження над магістрантами-вокалістами.

Процедуру отримання діагностичних даних з показника міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій було здійснено на основі проведення опитування, яке дозволило виявити орієнтацію здобувачів на вищій

аксіологічні та професійні цінності у втіленні різних художніх образів на основі дидактичної грамотності. Зміст опитувальника наведено в Додатку Г. Під час опитування з'ясувалися такі питання: зв'язків навчання вокального мистецтва і вокальної педагогіки з вищими цінностями культури людства (правда, добро, краса, ідеал тощо); формування на заняттях з постановки голосу уявлень про естетичні цінності вокальної музики, закони та норми довершеного звучання людського голосу; вміння продукувати власні професійні цінності для успішної діяльності майбутнього викладача вокалу; зв'язків навчання у ЗВО з цінностями своєї професії та її спрямованістю на художньо-образне втілення загальнолюдських цінностей; врахування при роботі над створенням художніх образів пов'язана з ієрархією аксіологічних пріоритетів та правил їх втілення; віднесення до цінностей культури людства теорії вокального мистецтва і педагогіки як конгломерату істини і краси, що виявляється в образі вокального твору; винайдення власних правил співу для глибокого втілення образу твору; розуміння художньо-дидактичної системи як цінності вокальної освіти, яка регламентує аутентичне відтворення художнього образу і майбутню професійну діяльність в цілому; орієнтації на правила навчання вокальному мистецтву *bel canto* як естетичного еталону для втілення образу вокального твору; вокальних методів і прийомів для роботи над вирішенням образної сфери твору; правил вокальної педагогіки для навчання учнів втілювати голосом художні ідеї добра і краси; правил вокальної педагогіки для удосконалення рівня комунікації з учнями у процесі сценічного втілення художнього образу. За кожну вірну відповідь експертами-педагогами нараховувалось по чотири бали. Чим вище сумарний бал, тим вище показник міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій. Отже, індиферентний (незадовільний) рівень сформованості – 4-12 балів, адаптаційний (початковий) рівень – 13-24, пошуковий (достатній) – 25-32, самореалізаційний (корекційний) – 33-48.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний невисокий рівень сформованості художньо-ціннісних орієнтацій, що спонукало нас у подальшому використовувати методи стимулювання

педагогічного впливу на художньо-мотиваційну площину сформованості світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Процедура отримання діагностичних даних з показника наявності потреби в усвідомленні можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки здійснювалась на основі впровадження діагностичної карти №1, яка дозволила виявити потребу в розумінні відображення художньої картини світу у художніх образах вокального мистецтва та сприйнятті вокальної дидактики як теорії навчання вокалу й системи правил організації освітнього процесу. Зміст діагностичної карти наведено у Додатку Г. Під час діагностики з'ясовувались такі питання світоглядно-дидактичного наповнення: як у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу розкривається цілісна, гармонійна картина світу, що наповнена яскравими емоціями, естетичними оцінками явищ культури і мистецтва; як суб'єктивний світ автора вокального твору переломлює особливості картини світу в художньому образі твору; як художній світ певної історичної епохи виявляється у безлічі різних художніх образів вокальних творів; як в художніх образах вокального мистецтва певного жанру відбивається історія і культура народу, його мистецькі традиції; як через техніку співу можна відобразити художній світогляд композитора-автора вокального твору; як через опрацювання технології співу можна навчитись відображати в інтерпретації вокального твору художню картину світу; на основі яких художньо-дидактичних засобів можна у вокальному твору, що виконується, відтворити трансформації художньої картини світу. У процесі діагностики самооцінювалися питання: наявності потреби вивчати теорію вокального навчання як методичний ресурс музичної освіти; теоретичної обізнаності і практичної підготовленості до виконання професійно-педагогічних обов'язків, здійснення всіх видів вокально-педагогічної діяльності в нестандартних умовах; інтеграції дидактикою мистецької та психолого-педагогічної підготовки з

фаховою – з технологіями навчання співу; оволодіння теоретичними основами вокальної педагогіки для подальшого професійного самовдосконалення, вільного переосмислення форм і методів організації освітнього процесу, охоплення предметного змісту вокального навчання як засобу розвитку внутрішнього світу особистості; опанування дидактичним принципом наступності – для набуття навичок забезпечувати на заняттях з вокалу збереження виконавських традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх викладання, нотним інструктивним вокальним матеріалом та електронним дидактичним матеріалом – вмінь ефективної організації уроків з вокалу. За кожну вірну відповідь експертами-педагогами нараховувалось по чотири бали. Чим вище сумарний бал, тим вище показник міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій. Отже, індиферентний (незадовільний) рівень сформованості – 4-12 балів, адаптаційний (початковий) рівень – 13-24, пошуковий (достатній) – 25-32, самореалізаційний (корекційний) – 33-48.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний невисокий рівень сформованості потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, що спонукало нас у подальшому використовувати методи стимулювання педагогічного впливу на художньо-мотиваційну площину сформованості світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Рівень сформованості третього показника першого критерію – міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки засвідчувала про розвиток позитивних мотиваційних установок щодо професійного самовдосконалення, мотивації системи знань, умінь та навичок роботи над собою, актуалізацію потреб професійного самовдосконалення у викладачів у процесі їх діяльності. Рівень сформованості показника встановлювався на основі методу анкетування, педагогічних спостережень, опитувань респондентів. Зміст анкети наведено в Додатку Г.

У процесі анкетування опрацьовувались питання, присвячені наявності мотивації респондентів до художньо-дидактичної діяльності у процесі освітньої підготовки. Зокрема, питання «Чи мотивовані Ви у процесі виконавської інтерпретації вокального твору старовинного стилю на наступні дидактичні дії?» містило такі відповіді: а) цілісний аналіз твору, б) розучування мелодії та аналіз її співвідношення із акомпанементом, в) вдосконалення артикуляції у вимові іноземного тексту, г) все разом. На запитання «Якими класифікаційними уявленнями у художньо-дидактичній сфері Ви вважаєте за необхідне оволодіти?» було запропоновано варіанти відповідей: а) класифікація співацьких голосів, б) види вокальної техніки, в) види вокалізації, г) все разом. Питання «Якими основними поняттями теорії співацького дихання Ви вважаєте за необхідне оволодіти?» опрацьовувалось у таких відповідях: а) грудне дихання, б) грудно-черевне (нижньореберно-діафрагматичне або косто-абдомінальне) дихання, в) черевне (абдомінальне) дихання, г) все разом та ін. За кожен вірну відповідь педагогами-експертами нараховувались два бали. Чим вище сумарний бал, тим вищим вважався показник міри вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки. Індиферентний (незадовільний) рівень сформованості – 2-6 балів, адаптаційний (початковий) рівень – 7-12, пошуковий (достатній) – 13-16, самореалізаційний (корекційний) – 17-20.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальну невисоку міру вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки, що спонукало нас у подальшому використовувати методи стимулювання педагогічного впливу на художньо-мотиваційну площину сформованості світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Аналіз та узагальнення результатів надали можливість розподілити учасників констатувального експерименту за чотирма групами. Отримані дані за показниками художньо-мотиваційного критерію наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за художньо-мотиваційним критерієм**

Показники художньо-мотиваційного критерію	Рівні	КГ (37 осіб)		ЕГ (37 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7
	пошуковий (достатній)	7	18,92	8	21,62
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	13	35,14
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54
наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41
	пошуковий (достатній)	6	16,22	8	21,62
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	12	32,43
	індиферентний (незадовільний)	17	45,94	15	40,54
міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	3	8,11
	пошуковий (достатній)	8	21,62	5	13,51
	адаптаційний (початковий)	10	27,03	14	37,84
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	15	40,54
<b>Узагальнені відомості</b>	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41
	пошуковий (достатній)	7	18,92	7	18,92
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	13	35,13
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54

З таблиці помітно, що за першим показником, який відбивав міру сформованості художньо-ціннісних орієнтацій, 4 бали отримало в обох групах – ЕГ 2,7% та КГ 5,41% респондентів; у 3 бали було оцінено в ЕГ 21,62% та КГ 18,92%; 2 бали в ЕГ отримало 35,14% респондентів, у КГ – 32,43%; низький бал



– 1 отримали 40,54 % у ЕГ та 43,24% у КГ. За другим показником, який відображав наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки самореалізаційного (корекційного) рівня (4) досягли в ЕГ 5,41% і КГ 8,11% магістрантів. 21,62% в ЕГ та 16,22% в КГ продемонстрували пошуковий (достатній) рівень (3); балами адаптаційного (початкового) рівня (2) за цим показником було оцінено 32,43 % магістрантів з ЕГ та 29,73 % – у КГ. Найнижчим балом індиферентного (незадовільного) рівня (1) було оцінено 40,54% у ЕГ та 45,95% у КГ. Відсоткові результати третього показника, який характеризував міру сформованості фахово-особистісних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва оцінки 4 балів досягли 8,11% в ЕГ та 10,81% в КГ, 3 балів – 13,51% в ЕГ, 21,62% в КГ; 2 балів – 37,84% в ЕГ та 27,03% в КГ; 1 балу – 40,54% в ЕГ та КГ (табл. 3.2).

Отже, узагальнені результати за цим критерієм склали: в ЕГ та КГ – за 4 балами – 5,41 % у ЕГ та 8,11 у КГ; 18,92% в ЕГ та КГ було оцінено в 3 бали; 35,13% у ЕГ та 29,73% у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 40,54% в ЕГ та 43,24% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на художньо-емоційний критерій художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностика рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за *когнітивно-праксеологічним критерієм* на даному етапі експериментального дослідження здійснювалась за допомогою розроблених діагностичних методик та відповідних методів за такими показниками: міра художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки; ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів; спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять.

Процедура отримання діагностичних даних з показника міри художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки

здійснювалась на основі проведення тесту-судження, який допоміг виявити знання професійної термінології, змісту дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання. Результати виконання підраховувались викладачами-експертами на основі середньоарифметичної величини вірних відповідей. Зміст тесту-судження наведено в Додатку Д.

На тестуванні виявлялось ставлення здобувачів до наведених суджень щодо: процесу звукоутворення, організації дихання для співу, співочої постави, грамотності використання законів резонування, правильності голосоутворення колоратурного сопрано, нижнього регістру ліричного сопрано, процесу вокального інтонування, використання зорових асоціацій для виразності співу, вираз у співі емоції радості, класифікацію ліричних та драматичних голосів, комплексу навичок звукоутворення, прийомах правильного дихання, техніки вдиху, вибору форм відкриття рота та ін. Результат дозволив визначити рівні художньо-дидактичної грамотності. 25-32 (4) – самореалізаційний (корекційний) рівень; 17-24 (3) – пошуковий (достатній) рівень; 9-16 (2) – адаптаційний (початковий) рівень; 2-8 (1) – індіферентний (незадовільний) рівень.

Діагностика міри художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки здійснювалась у процесі виконання творчо-діагностичного завдання №1 з метою виявлення наявності/відсутності базових навичок жанрово-стильової відповідності у створенні яскравих художніх образів засобами вокалу і технологічних аспектів опанування співу. Творчо-діагностичне завдання №1 оцінювалось експертами на основі самостійного розучування упродовж 2-х годин та сценічної презентації студентами-магістрантами Каватини Ізабелли з опери «Роберт-диявол» Дж. Мейєрбера або Арію Томміно з опери «Чарівна флейта» В.А. Моцарта за такими ознаками прояву: грамотна жанрово-стильова інтерпретація; вірна співацька постава, ніжньореберно-діафрагмальне дихання; відповідні до втілення художнього образу типи атаки звуку, чіткість дикції та співацької артикуляції; резонування, єдинорегістрове звучання голосу на всьому

діапазоні. Здобувачі, які спромоглись яскраво продемонструвати заявлені ознаки, отримували вищий бал (4), менш успішні результати оцінювались більш нижчими балами 3, 2, а студенти, які не змогли переконливо продемонструвати володіння художньо-дидактичною грамотністю, отримали найнижчий бал – 1. Міра володіння художньо-дидактичною грамотністю у 4 бали відповідала самореалізаційному (корекційному); 3 – пошуковому (достатньому); 2 – адаптаційному (початковому); 1 – індиферентному (незадовільному) рівню.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень володіння художньо-дидактичною грамотністю у сфері вокальної педагогіки, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на когнітивно-праксеологічну площину сформованості вокально-дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Процедура отримання діагностичних даних з показника ступеня оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів здійснювалась у процесі виконання творчо-діагностичного завдання №2 з метою виявлення наявності/відсутності базових навичок оперування поширеними вокальними методами та дидактичними прийомами при опрацюванні тексту вокального твору. Творчо-діагностичне завдання №2 оцінювалось експертами на основі самостійного опрацювання магістрантами упродовж 3-х годин текстів Вокалізу №4 на згладжування нижнього та верхнього регістрів зі збірки І. Вілінської «Вокалізи для середнього голосу і фортепіано», української народної пісні «Дівчино моя» в обробці М. Лисенка, колискову Я. Степового «Місяць ясененький» на вірші Л. Українки за такими ознаками прояву: доцільність добору методів для розучування твору (список рекомендованих методів міститься в Додатку Д) та відповідність застосування дидактичних прийомів до обраних методів.

Магістранти, які художньо-яскраво та дидактично-вірно працювали та втілювали інтонаційно-мовні особливості вокальних творів; ритм, метр і темп, звуковисотну та ладову організацію музичного інтонування, музичну динаміку й артикуляцію, синтаксис музичного мовлення, грамотно розучували та подавали виконавсько-виразові елементи творів, демонстрували емоційний інтелект, вміння працювати над емпатією отримували вищий бал (4), менш вдалі виступи заслуговували на більш низькі бали, а респонденти, які не змогли продемонструвати дані навички, отримали найнижчий бал – 1.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень володіння оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на когнітивно-праксеологічну площину сформованості вокально-дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Діагностика наявності/відсутності спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять здійснювалась на основі впровадження діагностичної карти №2, яка дозволила виявити наявність у здобувачів навичок розробляти різні проєктивні моделі вокальних занять на основі їх художньо-дидактичного осмислення. Зміст діагностичної карти наведено в Додатку Д (таблиця Д.1). Під час діагностики здійснювалось самооцінювання таких питань художньо-дидактичного моделювання вокальних занять та наявності в них таких структурних складових: бліц-опитування щодо специфіки уроку з вокалу; комбінації багатьох (різних) видів роботи на вокальному занятті за академічним часом 45 хвилин; налаштування голосу (розспівування на різні види техніки) відповідно до технічних та художніх завдань повинно упродовж 5-7 хв. на початку вокального заняття; голосова перерва 2-3 хвилини (у цей час викладач може викласти цікаву інформацію з теми заняття) після розспівування; перевірка самостійної підготовки учня (студента), під час якої здійснюється виконання повного тексту твору,

надаються вказівки викладача щодо помилок приблизно упродовж 7 хвилин. Осмислювались: тривалість основної частини вокального заняття (15-18 хвилин), під час якої детально відпрацьовувались окремі місця, теситурні труднощі, емоційне наповнювання, технічні незручності у вокальному творі – паралельно з динамікою, тембром, диханням та ін. відповідно до етапу роботи над твором; вправи з акторської майстерності у формі гри (сценічна підготовка, культура вимови під час руху, стрибки, присідання тощо) – 5-10 хвилин. У процесі моделювання визначається зміст заняття, який містить роботу над вокально-акторським матеріалом, що дозволяє учню (студенту) набути нових знань та усвідомити дидактичні моменти конкретних домашніх завдань, отже, учні (студенти) набувають розуміння змісту самостійної роботи над твором. До моделі закладається вибір методів та дидактичних прийомів, які залежать від етапу роботи над твором, віку учня, інтелекту, психологічної установки на формування художньо-дидактичної компетентності, настрою: зазвичай відбувається комбінування методів загальнопедагогічних та спеціальних вокальних. Опрацьовувались питання щодо спроможності майбутнього викладача вокалу розробляти вербальну, описові та візуальні, зображувальні проєктивні художньо-дидактичні моделі вокальних занять та ін. Після заповнення діагностичної карти експерти підсумовували отримані дані кожного респондента та розподіляли їх на кількість отриманих оцінок. Результат дозволив визначити наявність/відсутність спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять. 4 – самореалізаційний (корекційний) рівень; 3 – пошуковий (достатній) рівень; 2 – адаптаційний (початковий) рівень; 1 – індиферентний (незадовільний) рівень.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний невисокий рівень сформованості спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять, що спонукало нас у подальшому використовувати методи стимулювання педагогічного впливу на когнітивно-праксеологічну площину сформованості вокально-

дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Аналіз та узагальнення результатів надали можливість розподілити учасників констатувального експерименту за чотирма групами. Отримані дані за показниками когнітивно-праксеологічного критерію наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості вокально-дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-праксеологічним критерієм**

Показники когнітивно-праксеологічного критерію	Рівні	КГ (37 осіб)		ЕГ (37 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
міра художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41
	пошуковий (достатній)	6	16,22	6	16,22
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	14	37,84
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54
спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	3	8,11
	пошуковий (достатній)	7	18,92	9	24,32
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	12	32,43
	індиферентний (незадовільний)	14	37,84	13	35,13
спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7
	пошуковий (достатній)	5	13,51	9	24,32
	адаптаційний (початковий)	15	40,54	13	35,13
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	14	37,84
Узагальнені відомості	самореалізаційний (корекційний)	13	8,11	2	5,41
	пошуковий (достатній)	6	16,22	8	21,62
	адаптаційний (початковий)	13	35,13	13	35,13
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	14	37,84

З таблиці помітно, що за першим показником, який відбивав міру художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки, 4 бали отримало в обох групах – ЕГ 5,41% та КГ 8,11% респондентів; у 3 бали було оцінено в ЕГ та КГ 16,22%; 2 бали в ЕГ отримало 37,84% респондентів, у КГ – 32,43%; низький бал – 1 отримали 40,54 % у ЕГ та 43,24% у КГ. За другим показником, який відображав ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів самореалізаційного (корекційного) рівня (4) досягли в ЕГ 10,81% і КГ 8,11% бакалаврів. 24,32% в ЕГ та 18,92% в КГ продемонстрували пошуковий (достатній) рівень (3); балами адаптаційного (початкового) рівня (2) за цим показником було оцінено 32,43 % магістрантів з ЕГ та КГ. Найнижчим балом індиферентного (незадовільного) рівня (1) було оцінено 35,13% у ЕГ та 37,84% у КГ. Відсоткові результати третього показника, який характеризував наявність/відсутність спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять оцінки 4 балів досягли 2,7% в ЕГ та 5,41% в КГ, 3 балів – 24,32% в ЕГ, 13,51% в КГ; 2 балів – 35,13% в ЕГ та 40,54% в КГ; 1 балу – 37,84% в ЕГ, 40,541% в КГ.

Отже, узагальнені результати за цим критерієм склали: в ЕГ та КГ– за 4 балами – 5,41 % у ЕГ та 8,11% у КГ; 21,62% в ЕГ та 16,22% у КГ було оцінено в 3 бали; 35,13% у ЕГ та у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 37,84% в ЕГ та 40,54% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на художньо-емоційний критерій художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Діагностику рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за *творчо-самопроектувальним* критерієм було здійснено за такими показниками: вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін; міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів; спроможність до

самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

Діагностика показника вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін здійснювалась на основі виконання творчо-діагностичних завдань №3-7. Так, творчо-діагностичне завдання №3 мало на меті розробку художньо-дидактичних проєктних моделей уроку у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах (курс «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах») та практичного заняття у закладах вищої освіти (курс «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти») з робочої програми освітніх компонентів і оцінювалось експертами за такими ознаками прояву: бачення здобувачем цілісності уроку (практичного заняття), простеження в моделі зв'язків між усіма його фрагментами, доцільність стислості або деталізації у розкритті теми заняття, вміщення варіативності щодо прогностичних загальної логіки та фрагментів, відображення художньо-педагогічної ідеї, запланувати форми педагогічної комунікації та взаємодії, дотримуватись орієнтації на заданість результатів, мотивовано добирати дидактичні матеріали. Творчо-діагностичне завдання №4 мало на меті розробку власних вокальних правил для опрацювання в аудиторній роботі програмних творів на освітніх компонентах «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», що оцінювалось експертами за такими ознаками прояву: ґрунтовна підготовка з теорії сольного співу та ансамблевого виконавства, навички комбінаторної мисленнєвої діяльності у процесі створення власного правила, його доцільність, ясність та логічність формулювання, художньо-педагогічний потенціал. Творчо-діагностичне завдання №5 виконувалось на освітньому компоненті «Історія виконавства» і мало на меті моделювання методичних рекомендацій для практичних занять, які оцінювались експертами за такими ознаками прояву: достатній методичний рівень, зв'язок з основним змістом дисципліни, деталізація способу підготовки до розв'язання завдання,



опрацювання літератури, вміння грамотно оформляти текст. На творчо-діагностичному завданні № 6 перевірялись навички здобувачів щодо складання тестових завдань до окремих тем експериментальних дисциплін, які оцінювались експертами за такими ознаками прояву: орієнтованість на мету тестування, добір теоретичного матеріалу для кожного з питань, грамотність висловлювання у варіантах відповідей на запитання, дотримання правил написання відповідей для кожної з обраних форм тестування. Творчо-діагностичне завдання № 7 було спрямоване на виявлення навичок розробляти інструктивні вокальні етюди (вокалізи), спрямовані на виконання і відпрацювання вправ з виправлення недоліків у співі. Виконані завдання оцінювались експертами за такими ознаками прояву: спрямованість етюду на опанування конкретного виконавського або методичного прийому, послідовність переходу вокальних завдань за логікою від простого до складнішого, виразність мелодико-інтонаційного розвитку, завершеність форми.

Здобувачі, які переконливо демонстрували заявлені ознаки, отримували вищий бал (4), менш переконливі результати оцінювались більш низькими балами, а респонденти, які не змогли переконливо продемонструвати навички розробки художньо-дидактичних матеріалів, отримали найнижчий бал – 1. Оцінювання вміння досконало розробляти і впроваджувати художньо-дидактичні матеріали на 4 бали відповідало самореалізаційному (корекційному); 3 – пошуковому (достатньому); 2 – адаптаційному (початковому); 1 – індиферентному (незадовільному) рівням.

На основі розрахунку середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на творчо-самопроєктувальну площину сформованості продуктивно-прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Процедура отримання діагностичних даних з показника міри здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів здійснювалась на основі проведення тестування, яке дозволило виявити наявність у здобувачів навичок успішної комунікації у професійному середовищі з метою поширення власного художньо-дидактичного досвіду. Зміст тестування наведено в Додатку Е. Під час перевірки розв'язувались наступні питання: що враховується при впровадженні власних дидактичних матеріалів в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО; що саме передбачають уміння апробувати власні дидактичні матеріали у середовищі здобувачів-вокалістів; як впливає апробація нових дидактичних матеріалів в освітньому процесі ПСМНЗ та ЗВО на формування художньо-дидактичної компетентності здобувачів; на розуміння чого спрямоване створення художньо-дидактичних матеріалів та їх впровадження в освітній процес ПСМНЗ та ЗВО; чого варто дотримуватись при розробці художньо-дидактичних матеріалів для апробації в освітньому процесі ПСМНЗ та ЗВО та ін. Зокрема, на питання №7 «Як саме впливає апробація нових дидактичних матеріалів в професійному середовищі на якість художньо-творчої комунікації?» були передбачені такі відповіді: 1) підвищує її ефективність на основі дотримання спільних художньо-дидактичних правил вокальної підготовки; 2) сприяє активізації виявів емоційного та когнітивного компонентів емпатії у сфері опанування мистецтвом співу і вокальною педагогікою; 3) розвиває навички художньо-дидактичної взаємодії учасників процесу художньо-педагогічної комунікації; 4) сприяє формуванню готовності учасників художньо-педагогічної комунікації до досягнення вищого рівня дидактичної майстерності. Питання №8 «Як саме впливає досвід апробації художньо-дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів на готовність здобувачів до саморозвитку у художньо-дидактичній сфері?» містило наступні варіанти відповідей: 1) формує навички багатофункціональності художньо-педагогічної діяльності; 2) формує образ ідеального фахівця – викладача вокалу; 3) сприяє усвідомленню

вдосконалення вищої музично-педагогічної освіти в сучасних умовах;  
4) сприяє можливості будувати й реалізувати в процесі фахової підготовки план-проект саморозвитку й самовдосконалення.

Виконання тестів дозволило виявити, що майбутні викладачі вокалу мають загальний недостатній рівень вмінь апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на творчо-самопроектувальну площину сформованості продуктивно-прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Діагностування наявності/відсутності спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності відбувалось на основі опитування, яке дозволило спостерігати здатність здобувачів до послідовного сходження від вокальної художньо-дидактичної грамотності через художньо-дидактичну компетентність майбутнього викладача вокалу – до його художньо-дидактичної майстерності, вмотивованість до професійного саморозвитку у вокальній художньо-дидактичній площині. Зміст тестування наведено у Додатку Ж. Під час опитування розв'язувались питання щодо наявності/відсутності здатностей: до набуття знань, вмінь та навичок з дидактичних методів, прийомів, засобів і форм організації навчання сольного та ансамблевого співу, історії виконавства, теорії і методики викладання музичних дисциплін у ПСМНЗ та ЗВО; уявляти майбутній образ художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності та будувати відповідні мисленнєві конструкції для його досягнення; розуміти учасників процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу як суб'єктів самопроектування; накопичувати професійне оволодіння технологіями художньо-дидактичного проектування, самопроектування, інсайту, комунікативного зростання у процесі підготовки майбутніх викладачів вокалу; до процесу діяльнісного осягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності; власної траєкторії досягнення

художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності як процесу самореалізації, розкриття потреб, сил, здібностей, інтересів і знань, об'єктивованих у практичній проєктній діяльності з моделювання вокальних занять; розуміти власну траєкторію досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності як самоцінний результат саморозвитку та самореалізації у даній площині; визначати напрям особистісного та професійного саморозвитку; обирати форми, методи та технології художньо-дидактичного самовиховання та самоосвіти і на цій основі визначати та проєктувати траєкторію власного розвитку, моделювати й прогнозувати перспективи та можливі результати. Отримувались відповіді на запитання щодо проєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості та її дотримання передбачає вміння здобувачів до самостійної, критичної, ініціативної дії; розбудови власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності, опанування новими видами активності та відчуття себе творцем шляху особистісно-діяльнісного самовдосконалення; художньо-дидактичного прогнозування у фаховій діяльності майбутнього викладача вокалу в напрямку власного розвитку щодо знань та вмінь формування в учнів (студентів) вокально-технічних навичок, правил їх автоматизації; набуття досвіду аналізу вокально-педагогічного процесу та усунення його недоліків; переведення резервного потенціалу теоретико-методичного потенціалу з потенційного до актуального; успішності розбудови власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, пов'язаної з дотриманням системи кроків алгоритму самопроєктування професійного розвитку.

Результати опитування дозволили виявити, що майбутні викладачі вокалу мають загальний недостатній рівень спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання педагогічного впливу на творчо-самопроєктувальну площину сформованості продуктивно-

прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу для зростання рівня даної компетентності.

Аналіз та узагальнення результатів надали можливість розподілити учасників констатувального експерименту за чотирма групами. Отримані дані за показниками когнітивно-праксеологічного критерію наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості продуктивно-прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за творчо-самопроектувальним критерієм**

Показники творчо-самопроектувального критерію	Рівні	КГ (37 осіб)		ЕГ (37 осіб)	
		К.с.	%	К.с.	%
вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	3	8,11
	пошуковий (достатній)	5	13,51	7	18,92
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	12	32,43
	індиферентний (незадовільний)	17	45,95	15	40,54
міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	2	5,41
	пошуковий (достатній)	6	16,22	5	13,51
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	13	35,13
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	17	45,95
спроможність до самопроекування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7
	пошуковий (достатній)	4	10,81	6	16,22
	адаптаційний (початковий)	13	35,13	14	37,84
	індиферентний (незадовільний)	18	48,65	16	43,24
<b>Узагальнені відомості</b>	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41
	пошуковий (достатній)	5	13,51	6	16,22
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	13	35,13
	індиферентний (незадовільний)	17	45,95	16	43,24

З таблиці помітно, що за першим показником, який відбивав наявність/відсутність вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін, 4 бали отримало в обох групах – ЕГ 8,11% та КГ; у 3 бали було оцінено в ЕГ 18,92% та КГ 13,51%; 2 бали в ЕГ отримало та КГ 32,43% респондентів; низький бал – 1 отримали 40,54 % у ЕГ та 45,95% у КГ. За другим показником, який відображав міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів самореалізаційного (корекційного) рівня (4) досягли в ЕГ 5,41% і КГ 10,81% бакалаврів. 13,51% в ЕГ та 16,22% в КГ продемонстрували пошуковий (достатній) рівень (3); балами адаптаційного (початкового) рівня (2) за цим показником було оцінено 35,13 % магістрантів з ЕГ та 29,73 % – у КГ. Найнижчим балом індиферентного (незадовільного) рівня (1) було оцінено 45,95% у ЕГ та 43,24% у КГ. Відсоткові результати третього показника, який характеризував спроможність до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності оцінки 4 бали досягли 2,7% в ЕГ та 5,41% КГ, 3 балів – 16,22% в ЕГ, 10,81% в КГ; 2 балів – 37,84% в ЕГ та 35,13% в КГ; 1 балу – 43,24% в ЕГ, 48,65% в КГ.

Отже, узагальнені результати за цим критерієм склали: в ЕГ та КГ – за 4 балами – 5,41 % у ЕГ та 8,11% у КГ; 16,22% в ЕГ та 13,51% у КГ було оцінено в 3 бали; 35,13% у ЕГ та 32,43% у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 43,24% в ЕГ та 45,95% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на творчо-самопроектувальний критерій художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Аналіз педагогічних спостережень, результатів діагностувальних завдань, експертної оцінки й самооцінки, кількісна обробка відповідей на запитання дозволили підрахувати середню арифметичну величину загальної характеристики рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу на констатувальному етапі експерименту. У

таблиці 3.4 наведено загальні відомості рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Аналіз результатів свідчить, що майже половина здобувачів знаходяться на індіферентному (незадовільному) рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в КГ та ЕГ. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – творчо-самопроєктувальний критерій (45,95 %), нижчі – художньо-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний (43,24 %; 40,54 % відповідно), що свідчить про необхідність посилення світоглядно-мотиваційної та вокально-дидактичної складових формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – творчо-самопроєктувальний (43,24%), нижчі – художньо-мотиваційний (40,54 %), когнітивно-праксеологічний (37,84 %) критерії, що вимагає посилення світоглядно-мотиваційної та вокально-дидактичної складових формування феномену, що вивчається.

Майже третя частина респондентів знаходяться на адаптаційному (початковому) рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – когнітивно-праксеологічний критерій (35,13 %), нижчі – творчо-самопроєктувальний (32,43 %) та художньо-мотиваційний (29,73 %), що доводить необхідність посилення продуктивно-прогностичної та світоглядно-мотиваційної складових формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ мають однакові числові вимірювання (35,13 %), що актуалізує необхідність посилення світоглядно-мотиваційної, вокально-дидактичної та продуктивно-прогностичної складових формування художньо-дидактичної компетентності.

Невеликий відсоток майбутніх викладачів вокалу знаходяться на пошуковому (достатньому) рівні сформованості художньо-дидактичної

компетентності. Усі три показники цього рівня в КГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – художньо-мотиваційний критерій (18,92 %), нижчі – когнітивно-праксеологічний (16,22 %) та творчо-самопроектувальний (13,51 %), що доводить необхідність посилення вокально-дидактичної та продуктивно-прогностичної складових формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ мають також мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких вищий – вокально-дидактичний (21,62 %), нижчі – художньо-мотиваційний (18,92 %), творчо-самопроектувальний (16,22 %) критерії, що вимагає посилення світоглядно-мотиваційної та продуктивно-прогностичної складових формування феномену, що вивчається.

Ще менший відсоток респондентів знаходяться на самореалізаційному (корекційному) рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в КГ мають однакові числові вимірювання (8,11 %), що доводить необхідність посилення усіх складових формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Усі три показники цього рівня в ЕГ також мають однакові числові вимірювання (5,41 %), що актуалізує необхідність посилення світоглядно-мотиваційної, когнітивно-праксеологічної та продуктивно-прогностичної складових формування художньо-дидактичної компетентності.

Таким чином, під час констатувального етапу експериментального дослідження сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу домінуючим було виявлено індиферентний (незадовільний) рівень сформованості компонентів феномену. Результати вимірювання графічно відображено на діаграмі 3.1. Додатку М

Отже, для підвищення якості освітнього процесу з підготовки майбутніх викладачів вокалу, удосконалення її художньо-дидактичного компетентнісного змісту необхідно впроваджувати методiku формування художньо-дидактичної компетентності, що сприятиме успішній вокально-педагогічній діяльності фахівців.



### **3.2. Інтерпретація результатів перевірки ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

На формувальному етапі експериментального дослідження було здійснено перевірку ефективності експериментальної методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Її апробація здійснювалася протягом 2018-2022 років на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса). До участі в експериментальному дослідженні було залучено 74 магістранти: 37 магістрантів увійшли до складу експериментальної групи (ЕГ), яка брала участь у формувальному експерименті, 37 магістрантів увійшли до складу контрольної групи (КГ).

Експериментальна методика дослідження, пов'язана з представленими у другому розділі науковими підходами, педагогічними умовами, принципами та методами, передбачала аудиторні заняття та самостійну роботу, яка здійснювалась на ОК: «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства» та інші.

Логіка експериментальної роботи вимагала порівняння результатів здобувачів КГ та ЕГ на всіх етапах формувального експерименту. Основу методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу склали три педагогічні умови.

Перша умова – *актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу* – була впроваджена на першому, дидактико-орієнтаційному, етапі формувального експерименту. Друга умова – *інтеграція художнього і дидактичного складників підготовки здобувачів-вокалістів* – впроваджувалася на другому, дидактико-пізнавальному, етапі експерименту. Третя умова – *стимулювання художньо-дидактичного самопроектування*

*майбутніх викладачів вокалу* – стала домінантною на третьому, дидактико-реалізаційному, етапі та узагальнила зміст першого й другого етапів формувального експерименту. Загальна логіка етапів формувального експерименту була пов'язана із поетапним розкриттям педагогічного впливу на структурні компоненти художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу – світоглядно-мотиваційного, вокально-дидактичного та продуктивно-прогностичного.

На першому етапі – дидактико-орієнтаційному перевірявся вплив першої педагогічної умови на художньо-мотиваційну площину світоглядно-мотиваційного контексту формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Другий етап – дидактико-пізнавальний мав на меті перевірку впливу другої педагогічної умови на когнітивно-праксеологічну площину вокально-дидактичного контексту формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. На третьому етапі – дидактико-реалізаційному перевірявся вплив третьої педагогічної умови на творчо-самопроектувальну площину продуктивно-прогностичного контексту формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Педагогічні умови перевірялись на аудиторних і самостійних заняттях експериментальних освітніх компонент підготовки магістрантів-вокалістів.

Принципи організації формувального експерименту опирались на міжпредметні зв'язки, що реалізуються у формуванні комплексу вмінь здобувачів, необхідних для засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки; розв'язання творчих завдань, відповідних структурним компонентам явища художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, що визначило трансформацію змісту навчання, активізацію художньо-дидактичної діяльності та забезпечило перехід здобувачів від художньо-дидактичної грамотності – до художньо-дидактичної майстерності; реалізацію технологій освітнього інсайту, художньо-дидактичного самопроектування, що виявилось у набутті

спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

Етапи методики об'єднувались через їх кореляцію з розвитком компонентів художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, який забезпечувався застосуванням комплексу методів, серед яких: бесіди, бесіди-повідомлення, бесіди-повторення, емпайерменту, художньо-дидактичного проєктування, художньо-дидактичного брейн-рингу, мотиваційно-дидактичного полілогу, художньо-дидактичної дискусії, круглого столу, ідентифікації, художньо-дидактичного перебільшення, ідеалізації, скрайбінгу, портфоліо, презентації довершених художньо-дидактичних матеріалів, дидактичного коментування, педагогічного спостереження та ін. Зупинимось докладніше на впровадженні методики формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

*Перший етап формувального експерименту* охоплював наступні напрями формування художньо-дидактичної компетентності здобувачів:

- активізація сформованості художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу;
- виховання стійкої потреби в усвідомленні можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки;
- інтенсифікація вмотивованості здобувачів до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки.

На першому етапі застосовувались наступні організаційні форми формування художньо-дидактичної компетентності: колективні (лекційні, практичні, вокальні конкурси, майстер-класи, ток-шоу); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, брейн-ринг, художньо-дидактичні проєкти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів).

На першому, *дидактико-орієнтаційному*, етапі формувального експерименту було обрано домінантною першу складову компонентної

структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу – світоглядно-мотиваційну. Зміст першої педагогічної умови розглядався у зв'язку із постійним інтересом до вокальної педагогіки, вмотивованістю здобувачів до набуття художньо-дидактичної компетентності на основі художньо-ціннісних орієнтацій та світоглядно-теоретичних основ.

Упровадження першої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: художньо-ціннісних орієнтацій здобувачів, світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки й орієнтувалося на комплекс внутрішніх (процесуальних, результативних, саморозвитку, самопроєктування) мотивів здобувачів як детермінант формування художньо-дидактичної компетентності.

Педагогічне стимулювання позитивної мотивації щодо набуття художньо-дидактичної компетентності здобувачів ми використали в комплексі підходів, принципів і методів навчання майбутніх викладачів вокалу.

Розробка першої педагогічної умови потребувала застосування *аксіологічного* та *гносеологічного* підходів, які були конкретизовані через принципи гуманістичної спрямованості особистості на фахові ціннісні орієнтації, музично-пізнавальний, єдності теоретичної й практичної підготовки.

Для активізації формування художньо-ціннісних орієнтацій було використано творчі *завдання і методи*: бесіди, мотиваційно-дидактичного полілогу, художньо-дидактичної дискусії, круглого столу, педагогічного спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на активізацію потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки ми використовували наступні творчі завдання і методи: бесіди-повідомлення, художньо-дидактичного проєктування, художньо-дидактичного брейн-рингу, вокального конкурсу, презентаційний,

художньо-дидактичної дискусії, майстер-класу, частково-пошукового, педагогічного спостереження.

Використання нами ресурсу фахових освітніх компонент підготовки майбутніх викладачів вокалу в активізації вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки призвело до застосування наступних творчих завдань і методів: бесіди-повторення, емпіризму, художньо-дидактичної рольової гри та ігрового проєктування, інструктивно-практичний, порівняльний, педагогічного спостереження.

Наведені підходи, принципи та методи відповідають *меті першого етапу* формувального експерименту, яку ми формуємо як збагачення світоглядно-мотиваційної складової художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, стимулювання якості засвоєння теоретичних основ вокальної підготовки та ціннісних орієнтацій особистості. Зазначені педагогічні дії сприяли відповідній трансформації змісту освітніх компонент.

Обрані для першого етапу формувального експерименту методи фахової підготовки та творчі завдання сприяли зростанню інтересу здобувачів до її художньо-мотиваційної сфери в аксіологічній та гносеологічній площині, зростанню спрямованості особистості майбутніх викладачів до вокально-педагогічної діяльності. Під час реалізації першої умови відбувалися помітні зрушення від неусвідомленості майбутніми викладачами вокалу інтересів і потреб в художньо-ціннісній площині художньо-дидактичної компетентності майстерності до виразного прояву позитивної мотивації здобувачів. Активізувалося формування художньо-ціннісних орієнтацій у сфері вокальної підготовки; увиразнилися потреби у пізнанні світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки; зросла вмотивованість здобувачів до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокального навчання. Таким чином, на першому етапі методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу було здійснено ефективний педагогічний вплив на мотиваційну та світоглядну сфери особистості

здобувачів, їх художньо-дидактичні пріоритети як цінності вокальної педагогіки, зацікавленість теоретичним художньо-дидактичним змістом фахового навчання.

У ході першого етапу експерименту з респондентами було опрацьовано низку завдань.

Активізація формування художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу спостерігалася під час проведення *бесід*, що супроводжували практичну і самостійну активність здобувачів на ОК «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»: «Вокальне мистецтво як скарбниця найвищих цінностей культури людства», «Норми довершеного звучання людського голосу в історії вокального виконавства», «Теорія вокального навчання як професійна цінність майбутнього викладача вокалу», «Акустичні критерії співацького голосу в теорії та методиці викладання музично-виконавських дисциплін у ЗВО», «Художньо-дидактична система вокальної підготовки як фахова цінність особистості викладача».

Групові заняття із зазначених експериментальних ОК стали майданчиком для проведення *мотиваційно-дидактичного полілогу*, спрямованого на усвідомлення майбутніми викладачами вокалу власних потреб щодо роботи над вирішенням образної сфери твору як практичної реалізації художньо-дидактичної компетентності. Фрагмент завдання подано у Додатку Ж.

На лекційних, практичних заняттях, самостійній роботі здобувачів з ОК «Історія виконавства» було проведено *художньо-дидактичної дискусії*, під час яких з'ясовувалися історичні відомості про запровадження правил та норм як цінностей вокального мистецтва і педагогіки. Фрагмент завдання подано у Додатку Ж.

Під час *круглого столу*, що проводився серед майбутніх викладачів вокалу на ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у

початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» здійснювалось усвідомлення теоретичних та практичних засад художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, зокрема, обговорювались питання: загальнодидактичних принципів змісту вокальної освіти, термінології професійної діяльності, форми організації освітнього процесу мистецьких шкіл і ЗВО, теоретичні та практичні аспекти опрацювання вокального репертуару та ін. Рекомендований перелік питань для обговорення подано у Додатку Ж.

*Педагогічне спостереження* за респондентами здійснювалося під час аудиторної та самостійної роботи із зазначених експериментальних дисциплін, а також у процесі виконання творчих завдань, спрямованих на активізацію сформованості художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу. Зміст щоденників експертних спостережень викладачів засвідчив, що здобувачі посилили увагу щодо розуміння вокальної дидактики як важливої складової вокальної підготовки, визначили ставлення до художньо-дидактичної компетентності як до професійної цінності, усвідомили образний світ вокальної музики як скарбницю найвищих цінностей культури людства.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню першого показника художньо-мотиваційного критерію – «міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій», активізації сформованості художньо-ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вокалу зрілості мотиваційної сфери особистості майбутнього викладача вокалу, розвитку нових потреб та інтересів, ідеалів і переконань у сфері вокального мистецтва та педагогіки; збагаченню палітри зовнішніх та внутрішніх мотивів опанування вокальної дидактики.

Активізація потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки спостерігалася під час проведення *бесід-повідомлень*, що супроводжували аудиторну та самостійну роботу здобувачів на ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве

музикування», «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»: «Картина світу та її відображення художньою мовою вокальних творів», «Художня картина світу у творчих принципах староіталійської школи *bel canto*», «Особливості картини світу в художніх образах китайської традиційної та сучасної опери», «Техніка співу як засіб відображення художнього світогляду німецьких композиторів-романтиків», «Дидактичні правила як засіб художнього відтворення вокальних образів українських композиторів». Структура бесід містила дискурсивні фрагменти, в яких повідомлялось про положення вокальної дидактики, передбачала власні узагальнення думок здобувачів з теми обговорення, конкретизацію основних понять з історії вокального мистецтва та педагогіки.

Метод *художньо-дидактичного проектування* було застосовано у процесі виконання мініпроектів з метою активізації потреби вивчати та розуміти теоретичні основи вокального мистецтва та педагогіки під час підготовки *самостійних завдань* з комплексу експериментальних ОК. Тематика мініпроектів («Голосовий апарат людини як система», «Дидактичний зміст вокальної підготовки майбутніх викладачів мистецьких шкіл», «Технологія постановки співацького голосу», «Класифікація співацьких голосів», «Комплекс видів вокальної техніки», «Вокальна орфоепія у порівняльному аспекті», «Етапи роботи над вокальним твором», «Охорона співацького голосу») передбачала наявність вмінь презентувати теоретичний зміст (основоположні позиції та правила) вокального мистецтва та педагогіки як результат колективної пошукової роботи здобувачів (по 4 особи) під керівництвом здобувача-учасника експерименту. Етапи підготовки мініпроектів містили: послідовність вибору теми, планування й організацію колективних дій; пошук основної та додаткової інформації, зону узагальнень; підготовку і презентацію результатів проекту; оцінювання іншими учасниками експерименту та викладачами-експертами.



Метод *художньо-дидактичного брейн-рингу* опрацьовувався у процесі проведення практичних занять з комплексу лекційних експериментальних ОК. Попередньо учасників було розподілено на групи по 10 осіб, один із учасників виконував функцію ведучого брейн-рингу. У процесі відповідей на запитання ведучого з теоретичних основ вокального мистецтва та педагогіки враховувались самостійність думок, якість знань, вірність відповідей, швидкість реакцій, кмітливість. Зразок переліку питань ведучого подано у Додатку Ж.

Метод *вокального конкурсу*, поєднаний з *презентаційним*, опрацьовувався у процесі проведення занять з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій». Задля їх застосування було здійснено інтеграцію занять з означених ОК, на яких на конкурсній основі здобувачами було представлено виконавську інтерпретацію та презентацію методики вивчення конкурсного твору із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Програмними творами для виконання було обрано: Барвінський В. Місяцю-князю (С.), Брамс Й. Травнева ніч (М-С.), Заремба В. Дивлюсь я на небо (Т., Бр., Б.). Експертами відзначалось, що участь у конкурсі Анастасії Б. характеризувалась: широтою інтересів у вокальній педагогіці, зацікавленістю теорією та історією вокального мистецтва, емоційною експресією виконання твору, вільним володінням власним співацьким голосом, демонстрацією палітри відповідних вокально-технічних та виконавських навичок, оригінальністю музично-педагогічної інтерпретації, самостійністю формулювання педагогічних завдань вивчення твору та доцільних художньо-дидактичних прийомів, використанням у підготовці методичної розробки для презентації програм Video Pad, Open Shot Video, Editor.

На практичних заняттях та самостійній роботі здобувачів з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», було проведено *художньо-дидактичну дискусію*, поєднану з *частково-пошуковим методом*, під час яких відбувалося оприлюднення освітньої інформації, яку повідомляли

почергово викладач та здобувачі. Розглядалися питання: значення вокалізів у системі технічного й музичного розвитку студентів-початківців, недооцінки систематичної самостійної роботи над вокалізами, методики поетапного самостійного опанування вокалізами, ефективних вокально-технічних вправ для подолання труднощів та недоліків голосоутворення. Підготовка до відповідей здобувачів забезпечувалась попередньою пошуковою роботою з проблеми осмислення вокалізів у контексті формування вокальної техніки. Фрагмент завдання подано у Додатку Ж.

На *майстер-класах* з теорії та практики співацького дихання, які проводились магістрантами-учасниками експерименту зі здобувачами-бакалаврами на ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування» здійснювалася педагогічна акцентуація не тільки практичного, але й теоретичного наповнення питань ролі та значення співацького дихання, будови та функцій органів дихання; типів, видів та функцій співацького дихання; опори звуку, вмінь контролю дихання. Магістранти попередньо опрацьовували та обирали вокальні твори з рекомендованого викладачами-експертам списку, продумували загальну логіку та важливі для формування відповідних умінь технічні вправи. Так, Микита В., опрацьовуючи зі студентом бакалаврату нижньо-реберне дихання, звертав увагу на свідоме включення нижніх ребер, що дозволяє відчувати швидко заповнення легенів повітрям, управляти та подовжувати видих. Напрацьовувалися навички уникнення надлишкових зусиль у процесі вдиху, свободи від м'язової перевтоми, повноти резонаторної віддачі грудини, міцності контролю дихання. Тематику рекомендованих майстер-класів подано в Додатку З.

*Педагогічне спостереження* за респондентами здійснювалося під час аудиторної та самостійної роботи із зазначених експериментальних дисциплін, а також у процесі виконання творчих завдань, спрямованих на виховання стійкої потреби в усвідомленні можливостей і меж пізнання

світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки. Зміст щоденників експертних спостережень викладачів засвідчив, що здобувачі посилили увагу щодо розуміння відображення у вокальному мистецтві художньої картини світу, виразніше відчували потребу вивчати та розуміти теоретичні основи вокального мистецтва та педагогіки, зокрема, набувати міцних знань з теорії і методики викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти, навичок виконавської інтерпретації та презентації методики вивчення вокального твору із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, професійно дискутувати з дидактичних проблем, мати готовність до практичної педагогічно діяльності на основі художньо-дидактичної компетентності.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню другого показника художньо-мотиваційного критерію – «наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки», вихованню стійкої потреби в усвідомленні можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, відображенню художньої картини світу, світоглядних детермінант у художніх образах вокального мистецтва, розумінню вокальної дидактики як теорії вокального навчання, системи правил та закономірностей організації освітнього процесу.

Інтенсифікація вмотивованості здобувачів до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки спостерігалася під час проведення *бесід-повторень*, що супроводжували аудиторну та самостійну роботу здобувачів на ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «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»: «Загальний теоретичний обсяг курсу виконавської майстерності»,

«Загальний обсяг вмінь магістрантів з курсу ансамблевого музикування», «Система методів викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Технології викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Історична динаміка української вокальної школи», «Вокальний репертуар для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів і закладів вищої освіти у порівняльному аспекті». Структура бесід містила запитання, спрямовані на виявлення узагальнених уявлень здобувачів про художньо-дидактичний зміст фахових освітніх компонент, повторення пройденого матеріалу.

*Метод емпауерменту*, спрямований на набуття здобувачами внутрішньої особистої сили щодо засвоєння художньо-дидактичного змісту вокальної підготовки, вибір орієнтації на теоретичні підвалини власної професії, отримання задоволення від творчого заглиблення до вокальної дидактики, було застосовано на практичних заняттях з ОК «Історія виконавства» у вигляді колективного (групи по 4 учасника) письмового проектування можливого інформаційного контенту ОК на основі первинної діяльності з опрацювання критеріїв оцінювання результатів навчання. У процесі письмової підготовки контентів Вікторія К. виокремила два великих змістових модулі: Історичне становлення вокального мистецтва та Історія світових вокальних шкіл. Антон К. конкретизував в історії вокального виконавства теми, присвячені стародавньому стилю *Bel canto* та італійській вокальній школі XIX ст. Венлі Ч. зауважив, що зміст ОК обов'язково повинен містити тему, присвячену теорії вокальної та виконавської школи у вокальній педагогіці та виконавстві. Марія К. звернула увагу на виключне значення у курсі тем, присвячених національним вокальним школам світу XIV-XXI ст. Початкова інформація для виконання завдання подана у Додатку Ж.

*Метод художньо-дидактичної рольової гри*, який посприяв розвитку здатності здобувачів в ігровій формі проектувати професійні ситуації,

практично моделювати етапи процесу художньо-дидактичного професійного саморозвитку, виявляти найкращі виконавські та педагогічні якості, реалізувати художньо-педагогічну комунікацію в художньо-педагогічній сфері, було застосовано на практичних заняттях з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти». Гра «Досвідчений викладач вокалу та викладач-початківець» у формі імітованого фрагменту заняття була спрямована на ілюстрацію командами учасників (по 4 особи) дидактично правильних і помилкових дій викладача вокалу. Серед помилок, які характеризували дії викладача-початківця, зазначимо представлені: формальність у підборі вокального твору, відсутність вмінь враховувати художньо-технічний рівень студента; поверхневність роботи зі студентом над володінням текстом вокального твору (розуміння змісту, музичного стилю, задум композитора, цілісне уявлення про вокально-технічні та загальномузичні вимоги); відсутність вмінь будувати структуру заняття та налаштовувати голос відповідно до технічних та художніх завдань опрацювання твору.

*Метод ігрового проектування* було застосовано у процесі розробки здобувачами художньо-дидактичних матеріалів до проведення виробничої асистентської практики у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти. Магістранти проектували сюжетно-рольові, театралізовані, інтелектуально-пізнавальні та ділові ігри. Зокрема, Альона П. розробила сюжетно-рольову гру для учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах «Мініконкурс з виконання пісні О. Білаша «Явір і Яворина»», дидактичними завданнями якої були: вміння викликати емоційний відгук слухачів на музику, володіння правильним диханням, виразність виконання, вміння формувати і протягувати співацький звук. Микита В. розробив гру для студентів ЗВО «Кращі знавці різних видів вокальної техніки», дидактичними завданнями якої була ідентифікація та аналіз кантилени та рухливості голосу, портаменто і глісандо, філірування звуку, співу на стакато, трелі, спів на

піано та мецца воче, що містили аудіофрагменти виконання романсів відомими співаками. Оксана Л. розробила гру-мініконкурс «Виконавська візитівка» для здобувачів ЗВО, дидактичним завданням якої була ідентифікація та аналіз резонаторних та реєстрових характеристик на основі перегляду відеофрагментів виступів видатних світових оперних виконавців. Ольга С. спроектувала театралізовану гру «Сценічна поведінка оперного співака на сцені», яка містила ланцюжок завдань: імітацію здобувачем сценічної поведінки співака, голос якого звучить в аудіоформаті та ідентифікація імені виконавця аудиторією учасників гри. Інге Ч. розробила ділова гра «Я – викладач вокалу у ЗВО» та сконцентрувала завдання для учасників у площині їх знань дикції та вокальної орфоєпії з відповідними вправами на їх розвиток. Лоучен Ч. підготував для практики в ЗВО театралізовану гру із завданням засвоєння вправ з акторської майстерності (вимовлення тексту вокального твору під час рух, стрибків, присідань тощо).

*Інструктивно-практичний* метод було застосовано на самостійній роботі студентів з ОК «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» у процесі презентації в середовищі учасників експерименту фрагментів занять з постановки голосу. Зокрема, проектуючи разом із студенткою-бакалавром індивідуальну програму до роботи над створенням музичного образу, Ольга С. інструктивно налаштовувала її на високу поетичність та символізм художнього образу твору Н. Андрієвської «Якби я вмiла вишивать», необхідність відтворення цілісного емоційного стану, орієнтації на дидактичні шляхи розкриття вокального образу: технічне опанування тексту, відпрацювання складних фрагментів; осмислення системних зв'язків між засобами музичної виразності (темп, динаміка, агогіка, дикція); кореляція мисленневих та емоційних дій – фантазії, волі, комплексу емоцій; відчуття смислового контексту головного образу. Рекомендовану тематику занять подано у Додатку 3.

*Порівняльний метод* застосовувався на практичних заняттях та самостійній роботі студентів з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «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» під час виконання завдання на порівняльний аналіз робочих програм Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», зокрема, в аспекті інформаційного обсягу змісту даних ОК. Обговорювалися питання вичерпності формулювання назв та кількості змістових модулів, коректності формулювання та логічної послідовності тем, співвідношення змісту лекцій та практичних занять, оригінальність планування самостійної роботи студентів, критерії оцінювання результатів навчання, відповідності контенту ОК заявленим програмним результатам навчання.

*Педагогічне спостереження* за респондентами здійснювалося під час аудиторної та самостійної роботи із зазначених експериментальних дисциплін, а також у процесі виконання творчих завдань, спрямованих на інтенсифікацію вмотивованості здобувачів до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки. Зміст щоденників експертних спостережень викладачів засвідчив, що здобувачі виявили узагальнені уявлення про художньо-дидактичний зміст фахових освітніх компонент, здатність до повторення пройденого матеріалу; набули внутрішню особисту силу щодо засвоєння художньо-дидактичного змісту вокальної підготовки, продемонстрували орієнтацію на теоретичні підвалини власної професії, отримали задоволення від творчого заглиблення до вокальної дидактики; розвинули здатність в ігровій формі проектувати професійні ситуації, практично моделювати етапи процесу художньо-дидактичного професійного

саморозвитку, виявляти найкращі виконавські та педагогічні якості, реалізувати художньо-педагогічну комунікацію в художньо-педагогічній сфері; під час презентації фрагментів занять з постановки голосу навчилися викладати художньо-дидактичні інструкції; отримали досвід порівняння інформаційного змісту робочих програм фахових експериментальних дисциплін.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню третього показника художньо-мотиваційного критерію – «міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки», інтенсифікації вмотивованості здобувачів до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки, розумінню педагогічних основ вокальної підготовки та процесуальності художньо-дидактичного розвитку особистості майбутнього викладача вокалу.

Таким чином, методи та творчі завдання, застосовані на першому етапі формувального експерименту, були спрямовані на збагачення художньо-мотиваційної сфери формування художньо-дидактичної компетентності, зокрема, її аксіологічної та гносеологічної площин. Зміст та формулювання розв'язаних здобувачами завдань були спрямовані на стабілізацію спрямованості особистості на художньо-естетичні цінності вокальної педагогіки, виховання потреби в усвідомлення світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, активізацію вмотивованості до опанування художньо-дидактичним контентом фахової підготовки.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування світоглядно-мотиваційного компоненту було проведено діагностику згідно з показниками художньо-мотиваційного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 7 через порівняння рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Результати подані у Додатку Ж.



*Другий етап формувального експерименту* був спрямований на формування наступних напрямів художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу:

- примноження рівня художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки;
- здійснення ступеню оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів;
- актуалізація спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять.

На другому етапі було застосовано наступні організаційні форми художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: колективні (лекційні, практичні, вокальні конкурси, майстер-класи, ток-шоу); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, брейн-ринг, художньо-дидактичні проєкти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів).

На другому, *дидактико-пізнавальному*, етапі формувального експерименту було обрано домінантною другою складову компонентної структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу – вокально-дидактичну. Зміст другої педагогічної умови розглядався у зв'язку із широкою художньо-дидактичною ерудованістю здобувачів у сфері вокального мистецтва та педагогіки, їх вокально-технічною та технологічною вправністю, спроможністю до художньо-дидактичної моделювальної та проєктувальної діяльності.

Упровадження другої педагогічної умови спрямовувалося на сфери: художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки, вокально-технічної та технологічної вправності майбутніх викладачів вокалу, їх моделювальної та проєктувальної діяльності й орієнтувалося на комплекс пізнавальних процедур як чинників формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Розробка другої педагогічної умови потребувала застосування *праксеологічного* та *компетентнісного* підходів, конкретизованих у принципах образності, художності, жанростильової відповідності, взаємодії компонентів змісту музичної освіти, послідовності та систематичності.

Для зростання художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки було застосовано творчі завдання і методи: ідентифікації, художньо-дослідницький, пояснювально-ілюстративний, продуктивний, художньо-дидактичного перебільшення, візуального моделювання вокального образу (скрайбінгу), відповідність дидактичних прийомів стильовій автентичності вокального твору, активне спостереження за роботою педагога у вокальному класі, термінологічний словник, педагогічне спостереження.

Для здійснення педагогічного впливу на оперативність та варіативність у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів впроваджувались наступні творчі завдання і методи: критичного мислення, Brainwringing, вокальної та педагогічної ілюстрації, художньо-дидактичного перебільшення, портфоліо, презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності, дидактичного коментування, аналізу конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста, педагогічного спостереження.

Для виховання спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять використовувались методи і творчі завдання: проблемного навчання, технології проєктного моделювання вокальних занять, створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних, тренінг на проєктне моделювання вокального заняття, презентація дидактичних матеріалів на заняття, рольова гра, педагогічне спостереження.

Наведені підходи, принципи та методи віддзеркалюють *мету другого етапу* формувального експерименту, яку ми формулюємо як збагачення пізнавальної складової художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, стимулювання ефективності діяльнісних вимірів вокально-дидактичного та проєктувального зростання здобувачів. Зазначені педагогічні дії сприяли відповідній трансформації змісту освітніх компонент:

«Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «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».

Обрані для другого етапу формувального експерименту методи сприяли жанрово-стильовій та технологічній грамотності здобувачів у сфері вокальної педагогіки, формуванню компетентності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, розвитку спроможності до моделювання і проєктування вокальних занять у контексті їх художньо-дидактичного наповнення. Під час реалізації даної умови спостерігалися зрушення від відсутності вмінь гармонізації пізнавальної та праксеологічної сфер художньо-дидактичної компетентності до їх виразного та стійкого вияву майбутніми викладачам вокалу. Було помітним зростання рівня усвідомлення жанрово-стильової та технологічної унормованості вокального репертуару, увиразнився темп визначення та варіативності доцільних робо над твором вокальних методів і дидактичних прийомів, спроможність здобувачів якісно застосовувати художньо-дидактичний матеріал у процесі моделювання і проєктування вокальних занять. Таким чином, на другому етапі методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу оновились та ускладнилась компонентна структура явища.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань.

*Методи ідентифікації та відповідності дидактичних прийомів стильовій автентичності вокального твору, спрямовані на розвиток здатності здобувачів у процесі вокальної художньо-педагогічної діяльності усвідомлено диференціювати й відтворювати жанрово-стильові еталони і норми вокального мистецтва і педагогіки, були застосовані в аудиторній та самостійній роботі здобувачів на експериментальних ОК. Зокрема,*

проводилось анкетування учасників експерименту з метою слухової диференціації жанру, стилю. Зразок анкети наведено Додатку К. На практичних заняттях та самостійній роботі студентів з ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», під час підготовки дидактичних матеріалів до ОК «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти» здобувачами розроблялись *аудіоанкети* з використанням вокальних творів різних жанрів та стилів для різних цільових аудиторій, з урахуванням рівня їх компетентності з історії музичного вокального мистецтва. Формулюванню даного завдання передувала позиція Чай Пенчена, що “знання стилів, за суттю, є еквівалентним знанню художньої практики в цілому. Причому мова йде не тільки про знання раціональне, розумове, але й про знання чуттєво-емпіричне і – що дуже важливо – специфічне художньо-образне” (Чай, 2019, с. 296).

Ефективним творчим завданням для набуття досвіду виявлення відповідності дидактичних прийомів стильовій автентичності вокального твору були аналітичні тренінги, які проводились на основі перегляду виконавських інтерпретацій майстрів-вокалістів. Так, виявляючи якості голосового апарату Бели Руденко під час виконання співачкою романсу М. Кропивницького “Соловейко” (<https://www.youtube.com/watch?v=Kdmxv0Y69R4>), Оксана Л. зазначила наступні якісні риси, відповідні неперевершеному втіленню художнього образу: лірико-колоратурне сопрано, рухливість, гнучкість голосу; світлий (подібний до дзвіночка) тембр, висока позиція, наявність високої співочої форманти, близька артикуляція у вимовленні українського тексту, ясність вимови, володіння гарною опорою дихання, висока культура образного перевтілення (спів про себе); природність, легкість звукоподання; володіння школою *bel canto*; еталонність співу, ефективне користування головним

резонатором, широке дихання, виспівування широких фраз; висока теситура, з якою співачка легко вправляється; дбайливе ставлення до формування звуку.

*Художньо-дослідницький метод*, спрямований на творче оволодіння художньо-дидактичним знаннями через самостійний науковий пошук, застосовувався на самостійній роботі студентів з ОК «Курс виконавської майстерності», «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». Зокрема, розв'язувалось завдання підготовки електронної презентації віднайденої нової науково-педагогічної, вокально-методичної, нотної літератури, доцільної до опанування вокальної підготовки та методики викладання вокальних дисциплін з тематики: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу, науковий тезаурус викладача-вокаліста мистецької школи, науковий тезаурус викладача-вокаліста ЗВО, специфіка виконавської діяльності майбутнього викладача вокалу, специфіка педагогічної діяльності майбутнього викладача вокалу ЗВО, змісту художньо-дидактичної компетентності майбутнього викладача вокалу, художньо-дидактичні засади індивідуальної вокальної роботи студента-вокаліста, правила та норми підготовки до концертно-виконавської діяльності майбутнього викладача вокалу у навчальний та поза навчальний час, психології засвоєння співацьких навичок, робота над тембром ліричного легкого та кріпкого сопрано.

До завдань самостійної роботи з ОК «Історія виконавства» було уведено перегляд фільмів «Монсеррат Кабальє. По той бік музики» ([https://www.youtube.com/watch?v=F\\_qxzhTLRyw&t=19s](https://www.youtube.com/watch?v=F_qxzhTLRyw&t=19s)) та «Абсолютна Марія Каллас» (<https://www.youtube.com/watch?v=СТТ7qxIaUaA>) з метою порівняльної письмової ідентифікації основних якісних характеристик голосів видатних співачок сучасності, а також осмислення їх репертуарних пріоритетів з точки зору художньо-дидактичної майстерності.

*Пояснювально-ілюстративний метод*, що передбачав ілюстрацію поширених методів і прийомів постановки голосу та організації освітнього процесу на вокальних заняттях, застосовувався учасниками експерименту на індивідуальних заняттях, майстер-класах з ОК «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти». Зокрема, на занятті магістранта Альони П. з первинного розбору з практиканткою програмного вокального твору (Дж. Гершвін. Колискова Клари з опери «Поргі і Бесс») здійснювалася педагогічна акцентуація з відповідними ілюстраціями голосом на змісті художнього образу, аргументації інтерпретації твору, детального опрацювання окремих фрагментів, роботи над теситурними труднощами, технічними незручностями паралельно з опрацюванням динаміки, дихання, тембрового забарвлення голосу. Здобувачем ілюструвалися виразні фрагменти синкопованого руху, який збагачує виразний кантиленний профіль мелодії, об'ємне подання фрагментів інтонаційного коливання, широке дихання, «протягування» звуку на звуках, подовжених лігами.

*Репродуктивний метод*, спрямований на застосування у процесі художньо-педагогічного опрацювання вокального твору правил та зразків його виконання; організацію освітнього процесу за алгоритмом відтворення вокально-технічних правил, різноманітними формами роботи над художнім образом, контролю та самоконтролю виконання завдань, застосовувався під час виконання самостійних домашніх завдань з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства». У процесі роботи над зростанням виконавської майстерності практикувалися відеоселфі з подальшим аналізом власного виконання програмних творів, передусім, виявлення художньо-дидактичних помилок та навичок їх виправлення. Так, Алісія А., працюючи над виконанням мадригалу Дж. Каччіні «Amarilli miabella» звернула увагу на необхідність опрацювання атаки звуку та позбавлення додаткових призвуків. Здобувачкою було запропоновано для виправлення вади вправи на пом'якшення звуку та відтворення ноти зверху, від

хоан-перенісся. Марія К., аналізуючи свій запис романсу В. Белліні «Guarda ache bianca luna», для подальшого урізноманітнення форм роботи над художнім образом запропонувала осмислити семантичне значення прикрас та колоратурних пасажів, опрацювати драматургічну єдність цілісної методичної лінії. Оксана Л. констатувала у записі власного виконання баркароли І. Голбран «Già la notte s'avvicina» необхідність розвивати навички передслухання усього твору як основи вокального настроювання. Саме таке правило, що дозволяє передбачати художній результат звучання, сприяє оцінці ступеня готовності твору до цілісного виконання та проектування подальшої роботи над ним. Фанянь Л., аналізуючи якість виконаного ним реферативного завдання з дослідження методики навчання постановки голосу у працях минулих століть, зазначив, що у методиці постановки голосу, описаній П. Тозі, помилково не відобразив роботи тільки над двома регістрами (грудним і головним).

*Метод художньо-дидактичного перебільшення*, що полягає у розвитку в здобувачів усвідомлення вмотивованості, міри та доцільності застосування конкретних художньо-дидактичних знань, вмінь та навичок з вокальної педагогіки, апробувався на ОК «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти». Зокрема, під час підготовки до сценічного втілення Думки Йонтека з опери С. Монюшка «Галька» магістрант Микита В. надмірно емоційно драматизував певні фрагменти розгортання тексту твору (рядки «Ой Галина, ой дивчина, солнышко мое», «Ти одна моя кохана, милая моя», «Там я, гнезда разоряя, малых птичек доставал»), що призвело до певного виконавського інтерпретаційного порушення рис близькості української думки до жанру романсу. В обговоренні даної навмисної помилки зі здобувачами-бакалаврами було наголошено на необхідності досягати виконавцем вмінь цілісного та деталізованого бачення образу, досягнення щирості його переживання, правдивості голосової виразності, що впливає на слухачів. Окреслювались основні дидактичні шляхи її досягнення: дотримання

міри емоційної захопленості образом, фізична та голосова розкріпаченість, переконаність виконавця у тому, про що він повідомляє слухачів. Ольга С., виконуючи перед аудиторією практикантів-бакалаврів «Якби мені черевики» А. Штогаренка, навмисне здійснила помітні фонаційні помилки у вимові голосних, широко розкриваючи рота, що призвело до певного змішування звучання голосних. Здобувачка відпрацьовувала цю помилку через акцент на відчутті міри відкривання рота, зближення щелеп, що надавало швидкості прикриттю рота, активності його куточків, доведення до норми тембральної фарби голосних.

*Метод скрайбінгу*, що полягає у створенні сценічної або відеовізуалізації технічних та виконавсько-виразних помилок, а також аналогів звукообразів за допомогою погляду, міміки, жестів, пластичних рухів, спрямованих на активізацію художньо-дидактичної грамотності здобувачів, застосовувався на практичних заняттях та самостійній роботі студентів з експериментальних ОК. Зокрема, на заняттях з курсу виконавської майстерності, ансамблевого музикування, застосовувалась форма відеозаписів можливих помилок з їх наступним аналізом відповідно до теми заняття та етапу розучування творів. Так, Цзижун Л., здійснив відеозапис з помилками вад статури, під час власного виконання пісні Хуана Цзи «Квітка – не квітка» на вірші Бай Дзюї. Було проілюстровано: занадто високий підйом голови, підймання гортані (відкритий, «білий» звук); відсутність вільної постави, не розправлені груди, неприродне положення голови, відсутність опори на ногу перед взяттям високого звуку (відсутність резонування); зморшки на лобі, неприродні гримаси обличчя при співі, тяжіння голови за звуком наверх (стиснення звукоутворення). На практичному занятті з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» з теми «Класифікація голосів» Марія К. презентувала підготовлені нею плакати з класифікації дитячих, жіночих та чоловічих голосів з характеристиками їх діапазону, сили голосу та тембру. Додатковими візуальними матеріалами до розробки теми



здобувачкою було підготовлено презентацію з портретами та відеофрагментами звучання видатних оперних співаків різних типів голосів. На практичних заняттях з ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах» майбутні викладачі вокалу працювали над створенням презентацій власних відеоскрайбінгів-анімацій у програмі Power Point, малюнків 3D-ручкою, які лаконічно та інформативно візуально увиразнювали висвітлення таких питань: особливості постановки дитячого голосу, робота над дитячим вокальним репертуаром, сценічне втілення вокального твору.

У процесі формування художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки здобувачами здійснювалось *активне спостереження за роботою педагогів у вокальному класі*, аналізувались та обговорювались на індивідуальних та практичних заняттях: притаманні викладачам комунікативні моделі спілкування у царині правил та норм з фахових ОК, механізми інсталяції дидактичних правил та прийомів до канви заняття з постановки голосу, акцентуванні зв'язків теорії з практикою, досвід подолання вад звукоутворення та втілення художнього образу на занятті та основі методичних та вокально-технічних рекомендацій.

Застосування завдань у формі *термінологічних словників* на ОК «Історія виконавства» (практичні заняття, самостійна робота студентів) було спрямоване на ідентифікацію змісту понять у напрямках: принципи вокальної педагогіки, методи навчання сольного співу, основи вокальної орфоєпії, види вокалізації, жанри вокального мистецтва, манери сольного співу, історичні школи вокального мистецтва, історія оперного виконавства, український оперний та камерний спів тощо. Здобувачі практикувались у засвоєнні різних теоретичних понять, а також розробляли термінологічні словники для учнів мистецьких шкіл та здобувачів ЗВО з метою їх впровадження під час педагогічної практики. Зокрема, Ольга С., розробляючи термінологічний словник для учнів мистецької школи, зосередила увагу на поняттях: музичне виконавство, вокальне виконавство,

дитяче вокальне виконавство, будова голосового апарату, характеристика звучання дитячих голосів, гігієна та співацький режим голосу, охорона дитячого голосу, співоча постава, звукоутворення, дикція, вокальна мова, артикуляційний апарат та ін. у роботі над репертуаром мистецьких шкіл.

*Педагогічне спостереження* за респондентами здійснювалося під час аудиторної та самостійної роботи із зазначених експериментальних дисциплін, а також у процесі виконання творчих завдань, спрямованих на примноження рівня художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки. Зміст щоденників експертних спостережень викладачів засвідчив, що здобувачі продемонстрували навички: розробки аудіоанкет з використанням вокальних творів різних жанрів та стилів для різних цільових аудиторій; визначення якісних рис, відповідних неперевершеному втіленню художнього образу видатними співаками сучасності; підготовки електронних презентацій як результату опрацювання нової науково-педагогічної, вокально-методичної, нотної літератури, доцільної до опанування вокальної підготовки та методики викладання вокальних дисциплін; порівняння письмової ідентифікації основних якісних характеристик голосів видатних співаків сучасності, осмислення їх репертуарних пріоритетів з точки зору художньо-дидактичної майстерності; ілюстрації поширених методів і прийомів постановки голосу та організації освітнього процесу на вокальних заняттях; застосування у процесі художньо-педагогічного опрацювання вокального твору правил та зразків його виконання; організації освітнього процесу за алгоритмом відтворення вокально-технічних правил, різноманітних форм роботи над художнім образом, контролю та самоконтролю виконання завдань; аналізу виконавських помилок та винайдення вправ для їх виправлення; відеовізуалізації технічних, виконавсько-виразних, сценічних помилок; аналізу та обговорення роботи педагогів вокального класу у площині художньо-дидактичного опрацювання матеріалу; розробки термінологічних словників для учнів мистецьких шкіл та студентів ЗВО.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню першого показника когнітивно-праксеологічного критерію – «міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки», примноженню її рівня, наявності співацьких умінь та навичок на основі фахового володіння правилами звукоутворення та співу, засвоєнню вокально-теоретичного напрямку художньо-дидактичного розвитку особистості майбутнього викладача.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань, спрямованих на формування навичок оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів.

Зокрема, *метод критичного мислення*, спрямований на набуття здатності вільно переходити з одного вокального методу та дидактичного прийому на інший; здійснювати допитливий пошук доцільних дидактичних прийомів, а також пропонувати власні; швидко віднаходити різні варіанти дидактичних правил для удосконалення вокально-педагогічного процесу або виправлення помилок вокального інтонування та освітнього процесу, застосовувався на індивідуальних заняттях та самостійній роботі студентів з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування». Так, Марія К., самостійно опрацьовуючи арію А. Вівальді «Ven conosco a raso a raso» з опери «Арсільда, цариця Понта», при вивченні тексту (т. 14-28) продемонструвала вільний перехід від методу сольфеджування для інтонаційно та артикуляційно вірного відтворення рухливої мелодичної лінії твору до методу внутрішнього інтонування, що дозволило здобувачці пришвидшити досягнення темпу Allegro та віртуозного виконання першого розділу твору. Оксана Л., здійснюючи контроль артикуляції у виконанні твору «Дніпра жива вода» І. Карабиця, для більш чіткої вимови голосних та надолуження відповідного розпластання звуку не тільки якісніше проконтролювала функції губ, щелеп, кінчика язика, а й паралельно естетизувала куточки рота, що в цілому дозволило досягти зрозумілості та ясності вимови тексту, якості звукоподання, їх спрямування на художнє

завдання. Обираючи художньо-дидактичні прийоми до підготовки вокального заняття зі студентом бакалаврату з опрацювання твору «У сьйві теплих травневих днів» з циклу «Любов поета» Р. Шумана на практичному занятті з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», Микита В. зосередив увагу над опрацюванням дихання. Твір є унікальним втіленням ніжної, прозорої фактури, що народжується переливами голосу і фортепіано як нерозривного звукового комплексу; психологічного стану любові, що народжується у душі героя і є відкритим до майбутнього томлінням. До важливих для втілення ліричної природи твору прийомів магістрант залучив відпрацювання плавного, спокійного, м'якого взяття дихання на кожній з невеликих мелодійних фраз, що забезпечило ліричний тип музичного висловлення. Доцільними до віднайдення типу дихання був прийом порівняння повного глибокого дихання, притаманного академічній манері співу та високого вдиху, який порушив загальну кантиленну логіку фраз, позбавив інтонування глибокої кантиленної природи.

*Method Brainwrihting'u*, орієнтований на розвиток швидкого знаходження максимальної кількості варіантів правил вокально-виконавського та педагогічного завдання, застосовувався на ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» як ігрове ланцюгове висунення учасниками групи студентів художньо-дидактичних ідей, вокально-технічних вправ для ефективного вирішення завдань з роботи над текстом вокального твору, а також для виправлення вокально-технічних помилок. Враховувалась швидкість оголошення та кількість пропозицій від одного учасника. Фрагмент завдання наведений у Додатку II.

*Метод вокальної та педагогічної ілюстрації*, що полягає у розвитку умінь здобувачів отримувати художньо-дидактичні знання та навички на основі спостереження за прикладами застосування вокально-дидактичних

правил, застосовувався на експериментальних ОК з педагогічною акцентуацією нових художньо-дидактичних знань та навичок. Зокрема, у процесі ілюстрування викладачем виконання ускладнених фрагментів вокалізу №2 A-dur (т. 13-20) зі збірки М. Бордоні здобувачка Альона П., працюючи над розвитком технічної швидкості голосу досягла більшої гнучкості, еластичності, свободи гортані, здобула навички автоматизації озвучування складних фрагментів. Окрему увагу було приділено опрацюванню у швидкому темпі ритмічно ускладнених (тріолі, секстолі, пунктирні ноти, пасажі, мелізми) фрагментів тексту.

*Тренінг з визначення вокальних методів і дидактичних прийомів*, що передбачав отримання здобувачами навичок швидкого художньо-дидактичного реагування на основі виконання тренувальних вправ, було проведено на виконавських експериментальних ОК. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались та обговорювались вокальні методи і дидактичні прийоми, визначені магістрантами для вивчення творів: «Гетьте, думи, ви хмари осінні» Я. Степового на слова Л. Українки, «Смутної провесни» М. Лисенка на слова Л. Українки, «Чи я тебе, Олю» з п'єси «Підгіряни» І. Гушалевича. На тренінгу опрацьовувались вправи: на повторення змісту основних вокальних методів, спрямованих на сприймання та виконання твору, занурення до особливостей музичної культури часу, в який було створено вокальний твір; опису творчого портрету автора твору та ознак стилю композитора, візуального та аудіального опанування тексту твору, емоційної ідентифікації художнього образу твору, структурно-інтонаційного аналізу музичного тексту; вибору методів емоційно-інтонаційного втілення тексту, прийомів мовної та вокальної орфоєпії, методів та відповідних прийомів для опрацювання технічно ускладнених фрагментів, методів та прийомів цілісного охоплення тексту, для розкриття художнього образу твору. У результаті посиленого тренування, як тренерами, так і учасниками експерименту, помітно увиразнилились навички вільного володіння вокальними методами та прийомами роботи над

текстом вокального твору. Зокрема, в опрацюванні тексту «Гетьте, думи, ви хмари осінні» Я. Степового на слова Л. Українки Алісія А. довела доцільність методів слухового контролю упродовж роботи над інтонаційно ускладненою, внутрішньо напруженою вокальною лінією другого розділу форми (т. 21-36), що викликало також необхідність застосовувати прийоми тренування різноемоційного переінтонування щодо пошуку правдивої драматичної інтонації («Я на гору круту кам'яную буду камінь важкий підіймать і, вагу несучи ту страшную, буду пісню веселу співать»), уповільненого вимовлення поетичного тексту з метою емоційної акцентуації складів та слів; артистичного втілення чіткої драматургії сюжету.

*Метод створення портфоліо*, що передбачав систематизацію здобувачами опрацьованих ними художньо-дидактичних матеріалів зі змісту експериментальних ОК та уявляв собою створення структурованого електронного банку даних. Зокрема, завдання щодо створення портфоліо до виробничої асистентської практик у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах містило наступні структурні елементи: ПІБ здобувача-практиканта, банк науково-методичних матеріалів до проведення педагогічної практики (список науково-методичної літератури з вокальної підготовки учнів мистецьких шкіл, психолого-педагогічна література з проблеми постановки голосу в мистецькій школі, мистецтвознавча література з вокального мистецтва, систематизація вокального репертуару, ноти творів власного набору у нотних редакторах), банк відеоматеріалів (виконання репертуарних творів видатними виконавцями і виконавцями-початківцями, майстер-класи, уроки з вокалу), педагогічна діяльність (списки учнів, репертуар учнів, перспективний репертуар для учнів). Портфоліо з ОК «Історія виконавства» Цзижуна Л. містило структурні складові (Європейське вокальне мистецтво XV-XVII ст., Італійські вокальні та оперні школи XVII ст., Тенденції оперного мистецтва XIX ст., Французький виконавський стиль XVII-XX ст. і вокальна школа, Європейські консерваторії, Оперні театри світу, Німецька національна вокальна школа XIX – XX ст., Українська

національна вокальна школа XVIII-XX ст., Український музичний театр XVII-XXI ст.), які містили аналіз естетичних традицій, художньо-дидактичних принципів, правил, прийомів відомих співаків національних вокальних шкіл, доповнювались та вдосконалювались упродовж перебігу експерименту.

*Метод презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності* широко використовувався під час практичних занять, самостійної роботи студентів з експериментальних ОК. Зокрема, Лоучен Ч. у власній презентації з ОК «Історія виконавства» порівняв системи виховання вокаліста-виконавця, розроблені П. Тозі, Дж. Манчіні, Дж. Каччіні, М. Гарсія, П. Віардо (робота над диханням, сольфеджуванням, технічними прикрасами, штрихами тощо) з системними поглядами сучасних педагогів-вокалістів О. Благовидової, С. Сквирського, В. Антонюк, Н. Гребенюк.

*Метод дидактичного коментування* широко використовувався на виконавських експериментальних ОК і забезпечив формування відповідних навичок здобувачів щодо кореляції змісту підготовки вокального твору до презентації з художньо-дидактичними правилами опрацювання твору, самоаналізу та швидкого усунення помилок відповідними методами та прийомами. Зокрема, Марія К., презентуючи вокаліз №29 зі збірки М. Бордоні здійснила самоаналіз власного виконання і звернула увагу на таку помилку звуковедення як «підїзди» до високих нот на початку музичних фраз та “сповзаня” тривалих звуків, що завершують фрази. Здобувачка швидко відреагувала на вади, які є результатом пасивності дихання та артикуляції як наслідку зменшення самоконтролю. Вона зазначила і практично це продемонструвала, що портаменто завжди є прийомом, який вказується композитором, тому уважна робота з текстом не дозволяє мимовільно здійснювати підїзди до інших звуків. Звукові сповзаня є також ознакою технічного неконтролю співаком якості звучання, для виправлення якого потрібно звертати увагу на стійкість опори, участь у диханні черевних м'язів, активність голосових зв'язок. Здатність до коментування власних вад і

методичних дій щодо їх корекції є фактором посилення набуття досвіду адекватного художньо-дидактичного реагування.

*Метод аналізу конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста* застосовувався на експериментальних ОК з метою набуття досвіду виявлення логіки конструювання організації освітнього процесу фахової підготовки викладачів-вокалістів. На практичних заняттях, у процесі самостійної роботи студентів вивчались та колективно обговорювались ОПП зі спеціальності 025 освітніх рівнів «бакалавр», «магістр» різних університетів України, побочі програми фахово орієнтованих дисциплін. Так, магістр Цзяцзюнь Л., аналізуючи ОПП спеціальності 025 освітнього рівня «магістр» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», зазначив теоретичний зміст предметної області, представлений концепціями, поняттями, принципами практичного вдосконалення музичної і педагогічної діяльності, що конкретизує системоутворювальну роль художньо-дидактичного змісту у підготовці фахівця-викладача. Теоретичний зміст підготовки багатовекторно розгортається у комплексі обов'язкових освітніх компонент ОПП, які охоплюють світоглядні основи вокального мистецтва, педагогічні та психологічні концепції вищої освіти, методологію і методи досліджень педагогіки мистецтва як фундаментальні дисципліни вокальної підготовки. У навчальному плані ОПП конкретизовано взаємодію основних конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста, а саме: знань з вокального мистецтва і педагогіки (теоретичні та методичні засади герменевтичної діяльності, мистецького проектування, сольного та ансамблевого музикування, виконавсько-педагогічної інтерпретації вокальних творів, викладання вокалу у мистецьких школах та ЗВО), способів вокальної діяльності та досвіду їх здійснення (свідоме оволодіння художньо-дидактичними нормами вокально-педагогічної підготовки, автоматизація вокально-технічних навичок на основі художньо-дидактичних правил,



комплекс спеціальних, навчальних, інформаційних вокально-педагогічних умінь), досвіду вокально-педагогічної творчої діяльності (комплекс творчих якостей особистості, здатність створювати нові інтерпретації та розв'язувати педагогічні завдання), досвіду емоційно-ціннісної діяльності (емоційний інтелект, художньо-дидактичний ціннісний спектр вокальної мови та образної системи творів). Здобувач підкреслив провідну роль інтелектуальної діяльності у контексті формування художньо-дидактичної компетентності, зокрема, у площині навичок художньо-дидактичного аналізу творів, порівняння правил та прийомів опанування й виконання твору, процедур класифікації, синтезу тощо у пошуках якості художньо-дидактичного саморозвитку студентів.

Зміст щоденників *педагогічних спостережень* викладачів засвідчив, що здобувачі продемонстрували навички: вільного переходу з одного вокального методу та дидактичного прийому на інший; здійснення допитливого пошуку доцільних дидактичних прийомів; швидкого винайдення різних варіантів дидактичних правил для удосконалення вокально-педагогічного процесу або виправлення помилок вокального інтонування та освітнього процесу, швидкого художньо-дидактичного реагування у процесі виконання тренувальних вправ, систематизації опрацьованих художньо-дидактичних матеріалів, аналізу та презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності, дидактичного коментування у процесі роботи над твором, усвідомлення конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню другого показника когнітивно-праксеологічного критерію – «ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів», його здійсненню, системності знань, вмінь та навичок здобувачів у методичному аспекті, засвоєнню методичного напрямку художньо-дидактичного розвитку особистості майбутнього викладача.

З метою розвитку спроможності майбутніх викладачів вокалу до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять було запроваджено *технологію проєктного моделювання вокальних занять*, що дозволила спрямувати освітній процес до особистісного зростання у площині художньо-дидактичної компетентності. Її три взаємопов'язані між собою фази – попередня проєктивна робота, розробка етапів заняття та підготовка їх дидактичного наповнення, оформлення і презентація проєкту та самооцінка його якості – відображають концентрований у проєкті зміст відповідної теми вокального заняття (робота на твором), виявляють закономірності його художньо-дидактичного опрацювання, доцільні принципи вокального навчання, методи, прийоми, правила організації опанування твором, а також деталізують поетапний саморозвиток здобувачів у площині проєктувальної компетентності. Доцільність даної технології найяскравіше виявляється під час планування вокальних занять у ПСЗО та ЗВО й під час осмислення місця заняття у загальній змістовій логіці навчальної дисципліни («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Виробнича асистентська практика у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти»).

Зазначимо, що створення проєктної моделі вокального заняття передбачає пронизаність її змістової лінії художньо-дидактичними основами вокальної педагогіки. Художньо-дидактична компетентність майбутніх викладачів вокалу передбачає їх здатність опрацювати, коректувати та створювати дидактичний контент освітнього процесу за фахом. Власне проєктувальна діяльність спрямована на вивчення, вибір та створення дидактичних правил для ефективного опанування вокального твору та підготовки до сценічної і педагогічної практики.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок попередньої проєктивної роботи було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: проблемного навчання, тренінг на розробку пізнавального «каркасу»

вокального заняття (форма організації й представлення знань, засіб з'єднання нових знань із наявними), тренінг на розробку прагматичного «каркасу» вокального заняття (засіб керування, організації практичних дій, спосіб представлення зразково правильних дій, тобто еталонів чи їхніх результатів), тренінг на визначення методичного задуму заняття (завдання та засоби їхнього вирішення), планування художньо-дидактичної стратегії заняття (вивчення педагогічної та мистецтвознавчої літератури, підручників та посібників з ОК, робочої програми та її змісту, теоретико-методичних вимог до освітнього процесу, календарного плану тощо), творчі вправи на вибір форми проєктивної моделі, типу моделі заняття за ступенем насиченості інформацією, різновиду візуальної або комбінованої моделі, типу заняття, які реалізовували завдання *першого етапу технології проєктного моделювання вокальних занять*, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду підготовчої до моделювання роботи.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок прогнозувати етапи цілісного заняття (підготовчий, основна частина, підсумок) та здійснювати підготовку їх художньо-дидактичного наповнення, було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: тренінг на розробку етапів вокального заняття (конкретизація планування, складання конспекту заняття з урахуванням логіки його етапів, обґрунтування педагогічного супроводу – методів, прийомів, форм роботи, обладнання), ток-шоу на осмислення ролі художнього образу твору у проєкті (виявлення емоційно-ціннісного потенціалу вокального твору, розробка цілісної драматургічної лінії проєкту на основі кореляції музично-теоретичного та художньо-естетичного контекстів), створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних (вокальні вправи, творчо-педагогічні завдання, схеми, тези доповідей та ін. інформація про теорію вокального навчання; прийоми, техніки, технології оволодіння методикою постановки голосу; реєстр вокальних та педагогічних навичок), презентація художньо-дидактичних матеріалів на заняття (правила та рекомендації, конспект заняття, обґрунтування його

типу, дидактичні тести, правила постановки голосу для роботи над вокальним твором, відеоматеріали), які реалізовували завдання *другого етапу технології проєктного моделювання вокальних занять*, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду проєктної розробки цілісного вокального заняття та здійснення його художньо-дидактичного наповнення.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок оформлення і презентації проєкту та самооцінки його якості, було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: презентація проєктної моделі вокального заняття, круглий стіл з проблеми концепції вокального заняття, брейн-ринг з презентації художньо-дидактичного проєкту змістового модуля та художньо-дидактичної проєктної карти, дискусія з самооцінки якості власного проєкту (оригінальність вирішення творчих завдань заняття на основі продукування теоретичних знань; логічність, послідовність, системність роботи на твором; створення нових комбінацій вже поширених дидактичних правил та прийомів), які реалізовували завдання *третього етапу технології проєктного моделювання вокальних занять*, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду презентації проєктної розробки цілісного вокального заняття та її самооцінювання у площині художньо-дидактичної компетентності.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань, спрямованих на формування навичок художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять

*Метод проблемного навчання*, що передбачав участь та співучасть здобувачів у визначенні ключової проблеми художньо-дидактичної моделі і проєкту вокального заняття, застосовувався на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики і сприяв формуванню навичок здобувачів структурувати змістовий обсяг ОК за колом проблем, які є ключовими. Зокрема, Юлія О., попередньо розробляючи модель заняття з постановки голосу для III курсу за темою «Розучування вокалізів підвищеної складності» (Вокаліз e-moll I. Вілінської) виділила як ключову проблему виявлення кульмінації та відповідних засобів

виконавської виразності. Кеао С., попередньо готуючись до розробки моделі заняття зі співу з учнем 4 класу мистецької школи для опрацювання обробки народної пісні В. Заремби «Стоїть гора високая» визначив як ключову проблему розширення діапазону голосу відповідно до індивідуальності учня.

*Тренінг на розробку пізнавального «каркасу» вокального заняття*, що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики був спрямований на усвідомлення здобувачами наявної в темі теоретичної інформації, а також способів поєднання нових знань з набутими раніше. Зміст тренінгу подано в Додатку І. Зокрема, здобувач Сяосяо В. зазначив, що, попередньо готуючись до планування заняття з опанування Каватини Султана «Як любо серцю тут» для студента бакалаврату, краще для себе усвідомив інформацію про необхідність чути початок, вершину та закінчення фраз, а також цезури між ними в опрацюванні фразування твору, та кореляцію виконавських фарб з текстологічними.

*Тренінг на розробку прагматичного «каркасу» вокального заняття*, що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики був спрямований на усвідомлення здобувачами засобів керування освітнім процесом, організації практичних дій на занятті, способів опанування правильних у художньо-дидактичному відношенні вокально-педагогічних дій. Зміст тренінгу подано в Додатку І. На тренінгу опрацьовувались підготовчі вправи: виявлення змісту етапу планування роботи над твором як цілісного оформлення твору, занурення до загального змісту вокального заняття на третьому етапі (цілісного оформлення) опрацювання твору, виявлення загального обсягу правил, доцільних для досягнення мети заняття. Зокрема, здобувач Тетяна Л. зазначила, що, попередньо готуючись до планування заняття з опанування пісні В. Філіпенка «Від серця поклонюсь» на слова М. Сингаївського для учня мистецької школи, варто чергувати темпи, але повертатись до темпу Moderato, визначеного автором, співати у різних динамічних варіантах з метою увиразнення mf,

чергувати спів кількох тактів мелодії та наступних кількох тактів «про себе» для якіснішого відчуття метроритмічної сітки у взаємодії голосу і акомпанементу, співати по фрагментах та цілий твір для його кращого запам'ятовування.

*Тренінг на визначення методичного задуму заняття*, що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики був спрямований на вибір і логічне розміщення у задумі заняття методів ефективних вокально-педагогічних дій. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались підготовчі вправи: виявлення змісту етапу планування досягнення сценічної готовності роботи над твором як цілісного оформлення твору, занурення до загального змісту вокального заняття на п'ятому (сценічна готовність) етапі опрацювання твору, виявлення загального обсягу методів, доцільних для досягнення мети заняття. Зокрема, здобувачка Алісія А. зазначила, що, попередньо готуючись до планування заняття з опанування пісні Б. Буєвського «Київське небо» на слова В. Безкоровайного для сценічного втілення студенткою бакалаврату, вона запланувала ланцюжок таких методів та прийомів: емоційного настроювання голосу, перевірки надійності контрольними темпами, виконання від початку до кінця з граничною виконавсько-технічною мобілізацією, співу в уповільненому темпі з надмірною артикуляцією, артистичного відпрацювання сценічної поведінки.

*Планування художньо-дидактичної стратегії заняття* відбувалося на методичних дисциплінах та у процесі підготовки до педагогічної практики з урахуванням вивчення педагогічної та мистецтвознавчої літератури, підручників та посібників з ОК, робочої програми та її змісту, теоретико-методичних вимог до освітнього процесу, календарного плану. Зокрема, Марія К., готуючись до розробки художньо-дидактичної стратегії індивідуального заняття для студентки бакалаврату з опрацювання вокалізу №18 (d-moll) Г. Панофки виокремила наступний ланцюжок педагогічних дій: вправляння навичок технічної досконалості у терцевому та тремольюючому русі мелодії у

вокалізації та сольфеджуванні, поетапна робота над втіленням засобів музичної виразності, прийомів та штрихів; досягнення єдності технічного та художнього розвитку.

На заняттях з експериментальних ОК здійснювалося поінформування учасників експерименту щодо форм проєктивних моделей, типів моделей занять за ступенем насиченості інформацією, різновидів візуальної або комбінованої моделей та відповідно розроблялись творчі завдання з метою їх вибору для самопідготовки.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду підготовчої до моделювальної роботи.

*Тренінг на розробку етапів вокального заняття*, що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики, був спрямований на усвідомлення здобувачами конкретизації етапів заняття з вокалу доцільними методами, прийомами, формами роботи, використанням відповідного обладнання. Зміст тренінгу подано в Додатку К.

*Ток-шоу на осмислення ролі художнього образу твору у проєкті* проводилось на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» і фокусувалось у площині виявлення емоційно-ціннісного потенціалу вокального твору, розробки цілісної драматургічної лінії проєкту на основі кореляції музично-теоретичного та художньо-естетичного контекстів. Фрагмент даної організаційної форми роботи подано в Додатку К. Зазначимо, що у процесі проведення ток-шоу магістр Микита В. адаптував результати наукового дослідження О. Тарасової про історико-культурну еволюцію артикуляційного комплексу (на прикладі вокальних циклів ХІХ-ХХ сторіч) (Тарасова, 2004) та деталізував історичні відомості щодо характеристик образної сфери обраних ним вокальних творів.

*Метод створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних* опрацьовувався у змісті експериментальних ОК та уявляв собою створення структурованого електронного банку даних. Банк даних з ОК

«Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» Лоучена Ч. містило структурні складові (вокальні вправи, творчо-педагогічні завдання, схеми, тези доповідей та ін. інформація про теорію вокального навчання; прийоми, техніки, технології оволодіння методикою постановки голосу; реєстр вокальних та педагогічних навичок), які дозволили здобувачеві використовувати власні ресурси художньо-дидактичного наповнення проєктів вокальних занять, що розроблялись у процесі практичних занять та самостійної роботи студентів.

*Метод презентації художньо-дидактичних матеріалів на заняття* опрацьовувався під час практичних занять, самостійної роботи студентів з експериментальних ОК і був спрямований на набуття навичок художньо-дидактичного наповнення цілісного вокального заняття правилами та рекомендаціями, ведення конспекту, обґрунтування типу, дидактичними тестами, правилами постановки голосу для роботи над вокальним твором, відеоматеріалами. Зокрема, Цзінхао Т., моделюючи практичне заняття з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», розробив тестову базу для самоперевірки рівня теоретичних знань з теми «Організація роботи артикуляційного процесу у мовленні та співі». Фрагмент виконання завдання подано в Додатку К. У плануванні практичного заняття з історії французької вокальної школи з ОК «Історія виконавства» Алісія А., окрім історико-теоретичної інформації, продемонструвала відеоматеріали, присвячені славетним іменам Софі Арну, Емма Кальве, Філіпп Жарусскі, Маді Меспле, Марії Малібран.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду проєктної розробки цілісного вокального заняття та здійснення його художньо-дидактичного наповнення.

*Метод презентації проєктної моделі вокального заняття* опрацьовувався під час практичних занять, самостійної роботи студентів з методичних експериментальних ОК та педагогічної практики і був спрямований на набуття навичок презентації проєктної розробки цілісного



вокального заняття. У створенні моделей апробувались набуті теоретичні знання з проєктувальної діяльності викладача, зокрема, екстраполяції модельної інформації на реальний педагогічний процес, форм проєктивно-модельовальної діяльності за способом викладу навчально-методичної інформації (вербальної, візуальної), їх різновидів (технологічного плану-ланцюжку, технологічної схеми-конспекта, технологічної карти). Фрагменти візуального моделювання подано в Додатку К.

Під час *круглого столу з проблеми концепції вокального заняття*, що проводився серед майбутніх викладачів вокалу на ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» здійснювалось усвідомлення художньо-дидактичного підґрунтя його цілісності, зокрема, обговорювались питання: поетапної структури заняття, загальнодидактичних принципів змісту вокального заняття, професійної термінології з теми заняття, вокальних методів та прийомів з теми заняття, головної теоретичної ідеї заняття та взаємодії його етапів, системності вправ для настроювання голосу, системності вокально-технічної роботи над вокалізами, теоретичних основ системної роботи над народними піснями, теоретичних та практичних засад вивчення пісенно-романсового репертуару та оперних арій. Рекомендований перелік питань для обговорення подано у Додатку К.

Метод *брейн-рингу з презентації художньо-дидактичного проєкту змістового модуля та художньо-дидактичної проєктної карти* опрацьовувався на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти». Попередньо учасників було розподілено на групи по 10 осіб, один із учасників виконував функцію ведучого брейн-рингу. У процесі відповідей на запитання ведучого зі змісту художньо-дидактичного проєкту змістового модуля та художньо-дидактичної проєктної карти враховувались глибина знань з фахових ОК, наявність проєктного мислення, оригінальність відповідей, вміння прогнозувати освітній результат. Зразок переліку питань ведучого подано у Додатку ІІ.

На лекційних, практичних заняттях, самостійній роботі здобувачів з експериментальних ОК було проведено *дискусію з самооцінки якості власного проєкту* вокального заняття, під час яких самооцінювались навички оригінального вирішення творчих завдань заняття на основі продукування теоретичних знань; логічності, послідовності, системності роботи на твором; готовність до створення нових комбінацій вже поширених дидактичних правил та прийомів.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду презентації проєктної розробки цілісного вокального заняття та її самооцінювання у площині художньо-дидактичної компетентності.

*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 актуалізація спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять. У щоденниках спостережень зверталась увага на ступінь готовності здобувачів обирати форму проєктивної моделі, тип моделі заняття за ступенем насиченості інформацією, різновид візуальної або комбінованої моделі; презентувати художньо-дидактичні матеріали для заняття; презентувати власну проєктну модель вокального заняття.

Впровадження технології проєктного моделювання вокальних занять сприяло формуванню третього показника когнітивно-праксеологічного критерію – «спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять», її актуалізації, наявності знань, вмінь та навичок здобувачів з педагогічного проєктування; засвоєння ними проєктувального напрямку художньо-дидактичного розвитку особистості майбутнього викладача.

Таким чином, методи та творчі завдання, застосовані на другому етапі формувального експерименту, були спрямовані на збагачення когнітивно-праксеологічної сфери формування художньо-дидактичної компетентності,

зокрема, її праксеологічної та компетентнісної площин. Зміст та формулювання розв'язаних здобувачами завдань були спрямовані на зростання обсягу художньо-дидактичної грамотності здобувачів у сфері вокальної педагогіки, розвитку їх методичної та дидактичної вправності, активізації навичок до художньо-дидактичного моделювання і проєктування занять зі співу.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування вокально-дидактичного компонента було проведено діагностику згідно з показниками когнітивно-праксеологічного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено через порівняння рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати подані у Додатку К.

*Третій етап формувального експерименту* був спрямований на формування наступних напрямів художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу:

- примноження вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін;
- зростання міри здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів;
- активізація спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

На третьому етапі було застосовано так організаційні форми художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: колективні (лекційні, практичні, майстер-класи); групові (тренінги, рольові ігри, круглі столи, дискусії, художньо-дидактичні проєкти); індивідуальні (заняття, консультації, індивідуальні завдання, виконання вокальних творів, презентація дидактичних матеріалів).

На третьому, *дидактико-реалізаційному*, етапі формувального експерименту було обрано домінантною третьою складову компонентної структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу – продуктивно-прогностичну. Зміст третьої педагогічної умови розглядався у зв'язку із реалізацією здатності майбутніх викладачів вокалу до розробки і впровадження власних дидактичних матеріалів, результативності їх апробації у професійному середовищі, спроможності проєктувати власну траєкторію художньо-дидактичної досконалості.

Упровадження третьої педагогічної умови охоплювало сфери: художньо-дидактичного продукування у вокальній педагогіці, апробаційного художньо-дидактичного комунікаційного досвіду, художньо-дидактичного саморозвитку особистості, отже, забезпечило комплекс діяльнісно-проєктувальних чинників формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Розробка третьої педагогічної умови потребувала застосування *акмеологічного* та *проєктного* підходів, які забезпечували опору на самопроєктувальні механізми фахового зростання майбутніх викладачів вокалу і прогнозування ними шляхів досягнення вершин художньо-дидактичної компетентності, і конкретизувалися у принципах первинності художньо-дидактичної продукції, взаємозв'язку емоційного та логічного, структурування навчального матеріалу, варіативності, саморозвитку, самопроєктування.

Для спрямування майбутніх викладачів вокалу на зростання вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін пропонуються творчі *завдання і методи*: ідеалізації, евристичний, моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових технологій, творчо-продуктивний, інсайт-технологія, презентація довершених художньо-дидактичних матеріалів, самоаналіз власних художньо-дидактичних матеріалів, педагогічне спостереження.

Здійснюючи педагогічний вплив на виховання здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів пропонуються творчі завдання і методи: інструктажу, тренувальний, професійної націленості впровадження власних дидактичних матеріалів, комунікативної взаємодії учасників педагогічного процесу, комунікативний художньо-дидактичний тренінг, рольової гри, дискусії, педагогічне спостереження.

Для виховання спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності пропонуються наступні творчі завдання і методи: творчого саморозвитку, самопроектувальний тренінг, темпоральний художньо-дидактичний тренінг, художньо-дидактична рефлексія, тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу, художньо-дидактична дискусія, педагогічне спостереження.

Наведені підходи, принципи та методи віддзеркалюють *мету третього етапу* формувального експерименту, яку ми формулюємо як збагачення продуктивної складової художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, стимулювання ефективності проєктувально-прогностичних вимірів зростання здобувачів до найвищого рівня художньо-дидактичної майстерності. Зазначені педагогічні дії сприяли відповідній трансформації змісту освітніх компонент: «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «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» ОПП спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Обрані для третього етапу формувального експерименту методи фахової підготовки майбутніх викладачів та творчі завдання сприяли

зростанню досвіду здобувачів з розробки і апробації художньо-дидактичних матеріалів з фахово-орієнтованих дисциплін, схильності особистості до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності. Під час реалізації даної умови спостерігалися зрушення від епізодичного вияву вмінь здобувачів створювати та поширювати у професійному середовищі власні художньо-дидактичні матеріали різних жанрів до системного вияву здобувачами вмінь продукувати доцільні художньо-дидактичні розробки та поширювати їх в освітньому процесі. Спостерігалось примноження вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін; увиразнилася міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів; активізувалася спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності. Отже, на третьому етапі методики сформувалися вміння творчо-самопроектувальної діяльності, відбулося опанування створення різножанрових художньо-дидактичних розробок, спроможність планувати мету та шляхи досягнення власного художньо-дидактичного саморозвитку в акмеологічній перспективі.

З метою розвитку вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін було запроваджено *технологію художньо-дидактичного інсайту*, що дозволила спрямувати освітній процес до особистісного та фахового зростання у площині художньо-дидактичної компетентності.

Її три взаємопов'язані між собою фази – осягнення обсягу і структури змісту вокальної підготовки, усвідомлення методів і принципів вокального навчання, експериментування щодо методів і прийомів самостійної художньо-дидактичної діяльності – відображають процес урізноманітнення суб'єктно-позитивних реакцій на художньо-дидактичний контекст вокальної підготовки, гнучкість рівня креативності художньо-дидактичної діяльності майбутніх

викладачів вокалу, «підвищення інтелектуальної енергії освітнього процесу, так і до розширення індивідуальних творчих здобутків кожного з учасників такого процесу» (Пушкарьова, 2022, с. 110). Доцільність даної технології найяскравіше виявляється під час роботи над удосконаленням досвіду створення правил, рекомендацій, тестів, етюдів, репертуарних списків, пробних занять тощо з курсів виконавської майстерності, ансамблевого музикування, теорії і методики викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, виробничої асистентської практики у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах і у закладах вищої освіти.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок осягнення обсягу і структури змісту вокальної підготовки було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: тренінг зі збагнення задуму власної художньо-дидактичної розробки, тренінг з усвідомлення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача вокалу, тренінг з осягнення правил оволодіння системою виконавських навичок, тренінг з осягнення правил розвитку вокального слуху, які реалізовували завдання *першого етапу* технології художньо-дидактичного інсайту, відповідні до його мети – інтенсифікації набуття здобувачами досвіду цілісного охоплення художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, відкритості до нових перспективних поглядів щодо професії.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок усвідомлення методів і принципів вокального навчання було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: евристичного розпізнання методично вірного розв'язання художньо-дидактичних завдань, осягнення актуального фонду методів і принципів вокального навчання, осягнення фонду методів і принципів виконавської інтерпретації, тренінг з класифікації вокального репертуару різного рівня складності, які реалізовували завдання *другого етапу* технології художньо-дидактичного інсайту, відповідні до його мети – набуття здобувачами вмінь пришвидшеної орієнтації в методичному

контенті вокальної підготовки, підвищення власної енергії щодо продукування відповідних художньо-дидактичних матеріалів.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок експериментування щодо методів і прийомів самостійної художньо-дидактичної діяльності було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: дискусії з ідеалізації досконалого конструювання дидактичних матеріалів з вокальної педагогіки, презентації з власного експериментування з вербальними та візуальними моделями художньо-дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових інструментів, творчо-продуктивного передбачення різного рівня складності дидактико-спрямованих вправ у процесі їх створення, презентації власних етапів захоплення розробкою довершених художньо-дидактичних матеріалів, тренінгу з розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів, які реалізовували завдання *третього етапу* технології художньо-дидактичного інсайту, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду особистісного зростання через активізацію художньо-дидактичного пошуку, творчої оптимізації освітнього процесу в цілому.

*Тренінг зі збагнення задуму власної художньо-дидактичної розробки*, що передбачав набуття здобувачами навичок одномоментно відчувати наміри та відповідний план дій зі створення художньо-дидактичних матеріалів з експериментальних фахових ОК, проводився здобувачами-тренерами на основі виконання тренувальних вправ з метою апробації власних художньо-дидактичних розробок. У процесі тренінгу також презентувались матеріали художньо-дидактичних розробок учасників. Зміст тренінгу подано в Додатку Л. На тренінгу опрацьовувались наступні підготовчі й основні вправи: занурення до специфіки розмаїття художньо-дидактичних розробок, осмислення наявного власного досвіду створення художньо-дидактичних розробок та їх впровадження, вправи на інтуїтивне усвідомлення проблеми вокальної підготовки, мимовільне знаходження художньо-дидактичних правил для її вирішення, вербалізація короткотривалого поштовху до



здійснення задуму власної художньо-дидактичної розробки, його презентація. Зокрема, у процесі вербалізації короткотривалого поштовху до здійснення задуму власної художньо-дидактичної розробки, здобувачка Марія К. засвідчила, що відчула внутрішній ресурс для розробки методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів з ОК «Історія виконавства», в яких розробила моделі звукових еталонів різнонаціональних вокальних шкіл.

*Тренінг з усвідомлення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача*, що передбачав набуття здобувачами навичок цілісного змістового осмислення найважливіших змістових модулів з постановки голосу, проводився здобувачами-тренерами на основі виконання тренувальних вправ з метою апробації власних художньо-дидактичних розробок. У процесі тренінгу також презентувались матеріали художньо-дидактичних розробок учасників. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались наступні підготовчі й основні вправи: занурення до загального змісту дисципліни постановки голосу, осмислення наявних уявлень про загальну структуру вокальної підготовки майбутнього викладача, вправи на осмислення системи оволодіння основ вокальної техніки, вправи на осмислення системи оволодіння основами технічно та художньо-досконалого виконання народних пісень, вправи на осмислення системи оволодіння основами виконавської інтерпретації вокальних творів різних стилів та жанрів, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні. Зокрема, у процесі виконання вправ на осмислення системи оволодіння основами виконавської інтерпретації вокальних творів різних стилів та жанрів, здобувач Цзяцзюнь Л. засвідчив про фокусування означеного напрямку підготовки фахівця на системному художньо-дидактичному саморозвитку у виконанні народних пісень, вокалізів, старовинних та сучасних арій, камерної вокальної лірики, що відобразилось у змісті розроблених ним методичних рекомендацій для студентів-бакалаврів з постановки голосу.

*Тренінг з осягнення правил оволодіння системою виконавських навичок*, що передбачав набуття здобувачами вмінь осягнення системи виконавських

навичок та роз'яснення відповідних їй художньо-дидактичних правил, проводився здобувачами-тренерами на основі виконання тренувальних вправ з метою апробації власних художньо-дидактичних розробок. У процесі тренінгу також презентувались матеріали художньо-дидактичних розробок учасників. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались наступні підготовчі й основні вправи: занурення до системи виконавських навичок, виявлення загального обсягу правил, необхідних для роз'яснення системи виконавських навичок, вправи на осягнення та роз'яснення художньо-дидактичного підґрунтя навичок співацької постави, демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил нижньореберного-діафрагматичного дихання, м'якої атаки, співацької опори, фіксації дихання, звукоутворення у центральній зоні діапазону; демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил удосконалення співацького дихання та відчуття опори, розширення діапазону, вирівнювання регістрів, контролю єдинорегістрового звучання, самоаналізу співацького процесу; демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням доцільних понять вокальної теорії та методики навчання, правил та прийомів щодо автоматизації співацького дихання, опори та атаки звуку, розвитку голосової рухливості, відтворення динамічних нюансів, артикуляційної та декламаційної виразності, розкриття образного змісту; демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил та прийомів формування вокального слуху, автоматизації комплексу вокально-технічних навичок; удосконалення вокальної техніки, відповідної виконавській інтерпретації вокальних творів різних стилів та жанрів. Зокрема, у процесі роз'яснення правил та прийомів роботи над діапазоном під час виконання твору «Безмежнеє поле» М. Лисенка на слова І. Франка, Антон К. зазначив, що для контролю за співацьким звукоутворенням велике значення мають резонаторні відчуття головного грудного регістрів голосу. Контроль одночасності коливань головного і грудного резонаторів дозволив виконавцю досягти рівного, наповненого звучання голосу у розвиненій

мелодичній лінії твору, під час гнучких темпових змін, динамічності метроритмічної логіки.

*Тренінг з осягнення правил розвитку вокального слуху, що передбачав* набуття здобувачами вмінь розробляти художньо-дидактичні матеріали з метою цілісного осягнення правил розвитку вокального слуху, проводився здобувачами-тренерами на основі виконання тренувальних вправ і апробації власних художньо-дидактичних розробок. У процесі тренінгу також презентувались матеріали художньо-дидактичних розробок учасників. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались наступні підготовчі й основні вправи: занурення до проблеми вокального слуху як основи виховання співацького голосу; виявлення загального обсягу правил, необхідних для осягнення правил розвитку вокального слуху; вправи на осягнення вокального слуху у зв'язках з розвитком вокальної техніки і голосу  
вправи на осягнення вокально-слухового сприйняття майбутнього викладача вокалу; вправи на усвідомлення сприйняття власного співу як процесу і результату співставлення суб'єктивного образу власного процесу голосоутворення та співацького еталону; вправи на алгоритмізованість вокально-слухового аналізу (діагностика, прогноз, корекція процесу голосоутворення). Зокрема, у ході тренінгу Оксана Л. презентувала комплекс музичних вправ для студентів бакалаврату, який спрямований на зростання слухового самоконтролю співака, панівними рекомендаціями якого було підняття позиції звуку, одночасний розвиток слухових і моторно-вокальних навичок.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду цілісного охоплення художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, відкритості до нових перспективних поглядів щодо професії.

*Метод евристичного розпізнання методично вірного розв'язання художньо-дидактичних завдань* опрацьовувався на експериментальних

дисциплінах методичного спрямування. Попередньо учасників було розподілено на групи по 5 осіб. Викладач формулював завдання з виконання фрагменту твору і пропонував учасникам групи віднайти найбільшу кількість варіантів його виконання із роз'ясненням відповідних правил, а також обрати з них найбільш методично вірний для особистого художньо-дидактичного саморозвитку здобувача. Зокрема, у ході виконання завдання (презентація тактів 1-8 Вокалізу №5 зі збірки оперних вокалізів Б. Лютгена) на Анастасія Б. презентувала, як найбільш методично вірне опрацювання тексту, відтворення м'якої співучості та кантиленності у зв'язку з правильною технікою як голосоутворення, так і звуковедення. Основою для виразного виконання фрагменту здобувачка зробила техніку дихання, утримання звучання в одній позиції, стійкості вібрато при переході від звуку до звуку. Технічні пасажі, метроритмічні збагачення мелодії передавались виконавицею як психологічні нюанси музичного образу.

*Осягнення актуального фонду методів і принципів вокального навчання* здійснювалось на практичних заняттях та самостійній роботі студентів з експериментальних ОК й уявляло собою створення електронної картотеки з художньо-дидактичними коментарями та поясненнями. Здобувачі, поступово опановуючи методи і принципи вокального навчання, не тільки збагачували свій методичний тезаурус, але й прогнозували свій майбутній художньо-дидактичний саморозвиток. Зокрема, здобувачкою Тетяною Л. на момент проведення експерименту було зафіксовано практичне опанування під час опрацювання програмних вокальних творів загальнопедагогічних та спеціальних методів (пояснення, розповідь, бесіда, вербалізації змісту художнього образу, демонстрація художніх творів, вокальне ілюстрування, вокально-технічна вправа, проблемний, дослідницький, мозкового штурму, ділова гра, природовідповідність, сольфеджування, фрагментарний виконавський показ, стилевідповідне виконання, художнього вправлення, співування). Натомість осягнення актуального фонду методів і принципів вокального навчання дозволило студентці констатувати потребу опанування

методів регуляції волевих зусиль, генерації ідей, мобілізації енергетичних ресурсів, закріплення вокально-технічних прийомів, внутрішнього інтонування, емоційної концентрації, слухового контролю, художньо-дидактичного саморозвитку. Серед принципів її цікавили принцип науковості вокального навчання, нарощування труднощів, міцності засвоєння змісту вокальної освіти.

*Метод осягнення фонду методів і принципів виконавської інтерпретації* опрацьовувався у змісті експериментальних ОК та уявляв собою створення електронної картотеки з художньо-дидактичними коментарями та поясненнями. Здобувачі, поступово опановуючи методи і принципи виконавської інтерпретації вокальних творів, не тільки збагачували свій виконавський тезаурус, але й прогнозували свій майбутній творчий саморозвиток. Зокрема, здобувачем Юйпен Ч. на момент проведення експерименту було зазначене практичне опанування методами творчого тлумачення тексту, порівняння виконавських версій твору, історичного виконавського контексту, вибору адекватних художньо-технічних виконавських засобів. Натомість осягнення фонду методів і принципів виконавської інтерпретації дозволило констатувати необхідність опанування методів декодування текстів різних епох, аналізу стилю інтонування, створення інтерпретаційної моделі, удосконалення акторської майстерності, а також удосконалення досвіду принципу об'єктивності вокального інтонування.

*Тренінг з класифікації вокального репертуару різного рівня складності*, що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики був спрямований на усвідомлення здобувачами репертуарної специфіки різних епох та рівнів підготовки учнів. Зміст тренінгу подано в Додатку К. На тренінгу опрацьовувались наступні підготовчі й основні вправи: занурення до проблеми класифікації вокального репертуару різного рівня складності; виявлення поширених критеріїв класифікації вокального репертуару різного рівня складності; репертуарна

модель доби добарокової та барокової, класичної, романтичної, сучасної вокальної музики: зміст та стильова специфіка; рівні складності репертуару: учні мистецьких шкіл, ЗВО. Зокрема, Марія К. демонструвала та роз'яснювала критерії класифікації вокального репертуару для учнів мистецької школи, де у 6 класі проходила педагогічну практику. Зазначимо, що на вибір нею програмних творів для учнів, що охоплювало групи обробок українських народних пісень з супроводом та *a capella*, академічного репертуару українських та зарубіжних композиторів, твори для ансамблевого виконання, вплинула наявність у творах творчих завдань на володіння співацьким диханням, навичками звукоутворення та звуковедення, дикції та артикуляції, тембрального забарвлення голосу, осмислення музичного стилю твору, взаємодії вокальної лінії із інструментальним супроводом, що в комплексі спрямовані на створення музичного образу.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами вмінь пришвидшеної орієнтації в методичному контенті вокальної підготовки, підвищення власної енергії щодо продукування відповідних художньо-дидактичних матеріалів.

На лекційних, практичних заняттях, самостійній роботі здобувачів з експериментальних ОК було проведено *дискусії з ідеалізації досконалого конструювання дидактичних матеріалів з вокальної педагогіки*, під час яких з'ясовувалися досконалі ідеї, задуми, структурні компоненти дидактичних матеріалів різних типів (проект, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо). Фрагмент дискусії подано в Додатку К.

*Презентації з власного експериментування з вербальними та візуальними моделями художньо-дидактичних матеріалів із застосуванням цифрових інструментів* опрацьовувались під час практичних занять, самостійної роботи студентів з експериментальних ОК. Зокрема, Алісія А. для презентації вербальної моделі пробного уроку зі співу на педагогічній практиці (5 клас, опрацювання української народної пісні «Стелися барвінку» в обр. К. Стеценка) застосовувала можливості Інтернет-сервісу

Поплет – карти знань (<http://popplet.com/>). Микита В. для презентації проєкту заняття зі студентом бакалаврату з постановки голосу (опрацювання вад артикуляції) застосовував можливості режиму «Створення вправ» платформи Learning Apps і використав аудіо- та відеоконтенти для ілюстрації художньо-дидактичних положень.

*Метод творчо-продуктивного передбачення різного рівня складності дидактико-спрямованих вправ у процесі їх створення* застосовувався на індивідуальних заняттях та самостійній роботі студентів з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування». Так, Юлія О., розробляючи дидактико-спрямовані вправи на опанування різних форм вокальної техніки на основі фрагментів оперної музики зарубіжних композиторів ХХ-ХХІ ст., передбачила як ідею поступового технічного ускладнення (кантилена, портаменто, глісандо, філірування, рухливість, стаккато), так і ускладнення інтонаційного та метроритмічного матеріалу.

*Презентації власних етапів захоплення розробкою довершених художньо-дидактичних матеріалів* відбувались під час практичних занять, самостійної роботи студентів з методичних експериментальних ОК та педагогічної практики і були спрямовані на набуття навичок роз'яснення інтересу, потягу до певних типів художньо-дидактичної діяльності та їх результативного змісту. Зокрема, Ольга С. відзначила поступове удосконалення розробки нею словника вокального мистецтва і педагогіки. Так, здобувачка, почала опрацьовувати визначення основних вокальних термінів, що стосувались процесів звукоутворення та звуковедення, а згодом додатково захопилась ідеями розробки понять жанрово-стильового наповнення, імен видатних композиторів, співаків та педагогів, а також назв творів як артефактів цього виду виконавського мистецтва.

*Тренінг з розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів* що проводився на практичних заняттях з методичних дисциплін та у процесі підготовки до педагогічної практики був спрямований на інтуїтивне здогадування здобувачів щодо правильності

задуму та структурно-змістового оформлення художньо-дидактичних розробок, а також перспективи художньо-дидактичного саморозвитку. Зміст тренінгу подано в Додатку К.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду особистісного зростання через активізацію художньо-дидактичного пошуку, творчої оптимізації освітнього процесу в цілому.

*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 зростання міри здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів. У щоденниках спостережень зверталась увага на готовність здобувачів цілісно охоплювати художньо-дидактичний контент вокальної підготовки, бути відкритими до нових перспективних поглядів щодо професії; швидко орієнтуватися в методичному контенті фахового навчання, демонструвати власну енергію щодо продукування відповідних художньо-дидактичних матеріалів, особистісне зростання через активізацію художньо-дидактичного пошуку, постійну оптимізацію освітнього процесу.

Впровадження технології художньо-дидактичного інсайту сприяло формуванню першого показника творчо-самопроєктувального критерію – «вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін», збагаченню освітнього процесу в суто дидактичній та психолого-педагогічній площинах, активізації художньо-дидактичного пошуку.

Педагогічний вплив на виховання здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів здійснювався у процесі застосування серії методів і творчих завдань.

*Метод інструктажу*, що полягав у створенні інструкцій для полегшення апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів, застосовувався під час практичних занять, самостійної



роботи студентів з методичних експериментальних ОК та педагогічної практики. Зокрема, Микита В. презентував інструкцію до розроблених ним тестових завдань з теми «Жанрова своєрідність італійської опери» з ОК «Історія виконавства», в якій структурував питання: тестування як спосіб моніторингу результатів навчання, відповідність тестів інформаційному змістовому обсягу означеної теми ОК, загальна структура, перелік елементів тестового завдання. Інструкція відповідала формі завдань, а також у стислій у стислій та зрозумілій формі містила вказівки до інструктивних дій здобувачів.

*Тренувальний метод*, спрямований на здійснення апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів через виконання відповідних вокальних вправ та розв'язання різних художньо-педагогічних завдань, було застосовано на практичних заняттях студентів з ОК «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» у процесі презентації в середовищі учасників експерименту фрагментів занять з постановки голосу з використанням власних дидактичних матеріалів. Зокрема, Ольга С., демонструючи фрагмент заняття із студенткою бакалаврату з інтерпретації української народної пісні «Спать мені не хочеться» в обробці Л. Кауфмана, використала власні методичні рекомендації до опанування народних пісень із супроводом, в яких висвітлила рекомендований порядок дій: визначення засобів вокально-художньої виразності, досягнення впевненості, усвідомлення власного виконання як засобу спілкування із слухачами (вираз обличчя, манера поведінки, жестикуляція), дотримання темпу, спів на основі продуманого виконавського плану, передслихання до початку виконання першого мотиву, темпу, характеру, типу дихання, динаміки, артикуляції тощо.

*Метод професійної націленості впровадження власних дидактичних матеріалів*, спрямований на їх ефективну апробацію у середовищі

здобувачів-вокалістів, застосовувався на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти». Зокрема, план-проспект проєкту Оксани Л. «Голосовий апарат і співацький звук» з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування» мала на меті покращення рівня теоретичної підготовки майбутніх викладачів вокалу; правила класифікації голосів, візуалізовані Фанянь Л., – зростання рівня їх художньо-дидактичних знань і навичок; методичні рекомендації до практичних занять з ОК «Історія виконавства», розроблені Цзижун Л. – сформованість їх художньо-ціннісних орієнтацій; методичні рекомендації до модуля «Моделювання занять з постановки голосу» з ОК «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», розроблені Микитою В. – вмотивованість до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки тощо.

*Метод комунікативної взаємодії учасників педагогічного процесу, спрямований на успішність апробації у середовищі здобувачів-вокалістів власних дидактичних напрацювань учасників експерименту, застосовувався на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» у процесі вироблення у комунікантів когнітивно-спільного фонду художньо-дидактичних знань, умінь та навичок, їх стереотипізації й категоризації у контексті вокальної підготовки.*

*Комунікативний художньо-дидактичний тренінг проводився на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» та практичних заняттях з експериментальних ОК. Зміст тренінгу наведено в Додатку М. Проведення тренінгу містило вправи на узгодженість намірів спільного сприймання дидактичних напрацювань учасників експерименту, єдине сприймання художньо-дидактичних програм комунікантів, спільність їх комунікативної художньо-дидактичної стратегії.*

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

результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів.

Опрацювання наведених завдань сприяло формуванню другого показника творчо-самопроєктувального критерію – «міри здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів», розширення палітри форм організаційної діяльності з популяризації власних художньо-дидактичних розробок з вокальної педагогіки, зростанню рівня комунікативної культури професійного спілкування з художньо-дидактичної проблематики.

З метою розвитку спроможності до самопроєктування траєкторії власної художньо-дидактичної досконалості було запроваджено *технологію самопроєктування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості*, що дозволила спрямувати освітній процес до конструювання процесу художньо-дидактичного саморозвитку в межах його потенційної здійсненності. Її чотири взаємопов'язані між собою фази – формування акмеологічної художньо-дидактичної позиції, складання індивідуального плану досягнення художньо-дидактичної досконалості; постійне поповнення власного художньо-дидактичного арсеналу новими знаннями, вміннями та навичками; формування відкритості до лонгітюдного безперервного художньо-дидактичного самовираження на все більш високому акмереалізаційному рівні виявляють закономірності індивідуального художньо-дидактичного освітнього маршруту майбутнього викладача, деталізують адаптаційні характеристики його художньо-дидактичного саморозвитку. Доцільність даної технології найяскравіше виявляється під час творчо-самопроєктувальної діяльності у межах вокально-педагогічної підготовки здобувачів («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «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»).

Зазначимо, що створення траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості передбачає пронизаність її змістової лінії акмеологічними інваріантами художньо-дидактичної компетентності, реалізацію спеціальних вмінь здійснювати надійні прогнози саморозвитку, планувати власну художньо-дидактичну діяльність. Власне траєкторія досягнення художньо-дидактичної досконалості спрямована на самокорекцію й удосконалення власної художньо-дидактичної діяльності; набуття досвіду формулювання і досягнення наступних цілей художньо-дидактичного саморозвитку, опори на власні сили; креативність та самокритичність дій суб'єкта саморозвитку у реалізації етапів траєкторії.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування акмеологічної художньо-дидактичної позиції, було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: творчого саморозвитку, художньо-дидактичної дискусії, художньо-дидактичної рефлексії, психоконсультавання з проблеми акмеологічної художньо-дидактичної позиції, тренінг на набуття акмеологічної художньо-дидактичної позиції, які реалізовували завдання *першого етапу* технології самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, відповідні до його мети – активізації найповнішої самореалізації суб'єкта навчання, спрямованість якостей особистості на художньо-дидактичне самовдосконалення і саморозвиток.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування навичок складання індивідуального плану досягнення художньо-дидактичної досконалості, було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: самопроектувальний тренінг, тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу, метод проектування темпу вивчення художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки, які реалізовували завдання *другого етапу* технології самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, відповідні до його мети – конкретизації акмеологічної

художньо-дидактичної позиції в кореляції змісту етапів сходження особистості майбутнього викладача до рівня акме, охоплення цілісності ресурсів, шляхів досягнення на кінцевий запит; відчуття єдиного “каркасу оформлення” варіативного художньо-дидактичного досвіду вокальної педагогіки.

Здійснюючи педагогічний вплив на постійне поповнення власного художньо-дидактичного арсеналу новими знаннями, вміннями та навичками, було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: творчого саморозвитку, дидактичної гри та ігromodelювання, художньо-дидактичної дискусії, тренінгу на художньо-дидактичний саморозвиток, які реалізовували завдання *третього етапу* технології самопроєктування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, відповідні до його мети – набуття здобувачами досвіду художньо-дидактичного зростання через активізацію загальної кількості якісних художньо-дидактичних уявлень, поінформованості, практичної досвідченості.

Здійснюючи педагогічний вплив на формування відкритості до лонгітюдного безперервного художньо-дидактичного самовираження на все більш високому акмереалізаційному рівні було впроваджено такі *методи та творчі завдання*: темпорального художньо-дидактичного тренінгу, художньо-дидактичної рефлексії, психоконсультавання з проблеми художньо-дидактичного самовираження на все більш високому акмереалізаційному рівні, виконання індивідуальних художньо-дидактичних завдань різного рівня складності, педагогічного спостереження, які реалізовували завдання *четвертого етапу* технології самопроєктування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості, відповідні до його мети – опанування індивідуалізованим змістом вокальної освіти, розвитку особистісних властивостей у процесі досягнення індивідуальних художньо-дидактичних цілей, адаптаційних можливостей у сфері варіювання художньо-дидактичної площини вокальної підготовки, підвищення рівня самостійності майбутніх

викладачів вокалу у розв'язанні процесуальних завдань різного рівня складності у невизначених та непередбачуваних умовах.

У ході цього етапу експерименту зі здобувачами було опрацьовано низку завдань.

*Метод творчого саморозвитку*, спрямований на набуття здобувачами досвіду керування розвитку власної особистості, рефлексії внутрішніх інтенцій щодо прогресивної трансформації власної художньо-дидактичної досконалості у вокальній педагогіці; оволодіння усвідомленими формами вокально-педагогічного саморозвитку, був застосований на самостійній роботі студентів з експериментальних ОК. Так, Юлія О., розробляючи методичні поради для виконання самостійної роботи з класу виконавської майстерності з теми «Запис процесу роботи над розучуванням та виконанням самостійно підготовленого твору; самоаналіз, самооцінка та самостійна корекція виконання твору» додала до рекомендацій щодо поетапного опанування романсом Р. Штрауса «Присвята» (розучування тексту твору, робота над вірним вокальним інтонуванням, робота над втіленням засобів вокально-виконавської виразності, робота над художньою цілісністю) ще позицію саморозвитку, яка передбачала фіксацію її власного прогресування не тільки у виконавській, але й педагогічно-професійній площині. Розуміння процесуального характеру саморозвитку дозволило здобувачці усвідомити можливості художньо-дидактичного зростання, зокрема, вбачати власні перспективи в оволодінні сольним репертуаром, який включає твори сучасної зарубіжної музики та їх ускладнену стилістику й систему засобів виразності.

*Метод художньо-дидактичної дискусії*, присвяченої проблемі художньо-дидактичного самовдосконалення і саморозвитку, опрацьовувався на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти». Фрагмент дискусії подано у Додатку К.

*Рефлексія* з художньо-дидактичного самовдосконалення і саморозвитку здійснювалась на засіданнях Лабораторії «Інновації

мистецької освіти» та практичних заняттях з експериментальних ОК. Реалізація даного методу відбувалась на різних етапах практичних занять і призводила до самоусвідомлення здобувачами себе як авторів художньо-дидактичних матеріалів та суб'єктів, що здійснюють вплив на конструювання процесу вокального навчання. Зокрема, здобувач Микита В. продемонстрував уміння аналізувати власну художньо-дидактичну діяльність (розроблені ним тестові завдання до ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування») у контексті самоспостережень власних недоліків голосоутворення й голосоведіння у процесі опрацювання Каватини Султана з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, що не дозволило досягати розв'язання мети декількох занять з опрацювання твору, а також спостережень за недоліками своїх однокурсників у процесі опрацювання оперних арій. Примітно, що здобувач констатував діяльність з самооцінювання на різних етапах індивідуального заняття, чим уможлиблював формування навичок самоаналізу та самооцінювання, відкривав перспективи для опрацювання власних помилок, стимулював критичне ставлення до траєкторії власного художньо-дидактичного саморозвитку. Здобувачка Юлія О. констатувала, що розробляючи художньо-дидактичні матеріали з методичних експериментальних ОК та педагогічної практики з метою самовдосконалення і саморозвитку, вона опанувала ретроспективну, перспективну та інтроспективну форми художньо-дидактичної рефлексії.

Разом з фахівцем-психологом на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» здобувачі здійснювали *психоконсультавання з проблеми акмеологічної художньо-дидактичної позиції*. Згідно поширених етапів психологічного консультавання (підготовчому, конфігураційному, діагностичному, рекомендаційному, контрольному) обговорювались якості особистості майбутнього викладача вокалу, які повинні утворити інтегрований показник його художньо-дидактичного самовдосконалення і саморозвитку. Примітно, що розглядались параметри духовної та

особистісної зрілості здобувачів в аспекті готовності до майбутньої професійної діяльності, а також індивідуальної спрямованості реципієнтів до вершин творчо-педагогічної діяльності на основі художньо-дидактичної компетентності. Зокрема, здобувачка Ольга С. зазначила, що її акмеологічна художньо-дидактична позиція, на її думку, має бути пов'язана з вміннями довершеного проєктування й реалізації художньо-дидактичного забезпечення вокальної підготовки учнів мистецьких шкіл та ЗВО.

*Тренінг на набуття акмеологічної художньо-дидактичної позиції* проводився на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» та практичних заняттях з експериментальних ОК. Зміст тренінгу наведено в Додатку К. Проведення тренінгу містило вправи на уточнення базових категорій акмеологічної художньо-дидактичної позиції, базових знань про професіоналізм майбутнього викладача вокалу, уявлень про себе як особистість з прагненнями та цілями досягнення художньо-дидактичної самореалізації, формування художньо-дидактичної майстерності (впізнавання-відтворення-застосування-творчість).

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду активізації найповнішої самореалізації суб'єкта навчання, спрямованість якостей особистості на художньо-дидактичне самовдосконалення і саморозвиток.

*Метод самопроєктувального тренінгу*, що дозволив студентам здобути знання, уміння та навички у процесі виконання практичних дій з художньо-дидактичного самопроєктування, проводився на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» та практичних заняттях з експериментальних ОК. Зміст тренінгу подано у Додатку К. На тренінгу опрацьовувалися вправи: на удосконалення та коригування власної навчальної діяльності, автоматизацію умінь та навичок художньо-дидактичної діяльності у нестандартних і складних умовах, поетапність самопідготовки до занять (вибір та опрацювання репертуару, методів, правил), усвідомлення індивідуалізації змісту вокальної освіти (індивідуальні цілі та індивідуальні



освітні завдання), об'єктивацію власного творчого ресурсу, контроль і самокорекцію художньо-дидактичних знань та навичок у процесі підвищення ефективності навчання, самопроєктування художньо-дидактичного дизайну вокальної підготовки. Зокрема, Альона П. зазначила, що до власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості вона залучає пришвидшений темп опанування технології звукоутворення та постановки дихання.

*Тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу*, що дозволив студентам здобути досвід з осмислення індивідуальної значущості художньо-дидактичної структуризації вокальної підготовки, проводився на засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» та практичних заняттях з експериментальних ОК. Зміст тренінгу подано у Додатку К. На тренінгу опрацьовувалися вправи: на визначення критеріїв оцінювання індивідуальної значущості структурних елементів вокальної підготовки (інформаційний обсяг експериментальних ОК), формування вмінь визначення особистісно значущих цілей, методів та принципів вокальної підготовки, комбінацію структурних елементів вокальної підготовки (інформаційний обсяг змістових модулів експериментальних ОК), виявлення та добір найкращих варіантів, самоаналіз особистісної ефективності застосованих принципів художньо-дидактичного конструювання, художньо-дидактичну самореалізацію особистості відповідно до власного варіювання освітнього процесу. Зокрема, Оксана Л. зазначила, що її особистісні цілі саморозвитку з виконавської майстерності, а саме – безперервне вдосконалення художньо-дидактичної компетентності вимагають залучення відповідних тем занять, як наскрізної структурної одиниці змісту, в усі чотири змістових модулі.

*Метод проєктування темпу вивчення художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки*, що дозволив студентам здобути досвід осмислення індивідуальної значущості часових параметрів розв'язання індивідуальних цілей навчання та завдань, застосовувався на практичних заняттях з експериментальних ОК. Зокрема, Ятун Х. зазначив, що у терміни

опанування ОК «Історія виконавства» він планує, окрім вивчення основного змісту дисципліни, додатково зануритись до проблеми дидактики сольного співу на прикладі історичних концепцій різнонаціональних шкіл, оскільки означена проблематика відповідає його особистим інтересам і дозволить поглибити історико-теоретичні знання з вокальної методики.

Опрацювання наведених завдань сприяло конкретизації акмеологічної художньо-дидактичної позиції в кореляції змісту етапів сходження особистості майбутнього викладача до рівня акме, охоплення цілісності ресурсів, шляхів досягнення на кінцевий запит; відчуття єдиного «каркасу оформлення» варіативного художньо-дидактичного досвіду вокальної педагогіки.

*Метод творчого саморозвитку*, спрямований на постійне поповнення масиву художньо-дидактичних уявлень, знань, вмінь та навичок, був застосований на самостійній роботі студентів з експериментальних ОК. Так, Інге Ч. здійснила самоаналіз поетапно отриманих нею художньо-дидактичних уявлень, знань, вмінь та навичок з ОК «Ансамблеве музикування» і констатувала, що в результаті набуття власного досвіду ефективної адаптації художньо-дидактичних правил звукоутворення та звуковедення сольного виконавства до специфіки співу в ансамблі, вона стала на позицію динамічності дидактичної основи вокальної підготовки в цілому та відчула акмеологічну відкритість до подальшого саморозвитку й оволодіння репертуаром різного рівня складності для вокальних ансамблів на основі художньо-дидактичних правил. Юлія О. зазначила, що постійно цікавиться теорією історії вокального виконавства, тому може констатувати зростання знань та навичок оперування новою інформацією, теоретичного мислення з даної ОК. Альона П. виявила зацікавленість до постійного саморозвитку у сфері використання цифрових технологій у процесі вокального навчання. Вона відзначила захопленість та зростання постійного інтересу, знань не тільки до програм з нотописання та фото- і відеоредагування матеріалів самопідготовки до вокальних занять, але й

розширила коло інтересів до пізнання сучасних цифрових інструментів навчання. Використовуючи можливості платформ та сервісів для дистанційного навчання (*Moodle, Google classroom, Microsoft Teams Zoom*), що є зручними для опанування та поширення художньо-дидактичних матеріалів з фахових ОК, здобувачка засвідчила про перспективи роботи у контексті художньо-дидактичної площини інноваційних онлайн-сервісів для створення навчальних текстових та відеоматеріалів (*Learning Apps, EdTed, Slides, Graasp* та ін.).

*Методи художньо-дидактичної гри та ігромоделювання*, які посприяли розвитку здатності здобувачів в ігровій формі набувати нових художньо-дидактичних уявлень, поінформованості, практичної досвідченості, були застосовані на практичних заняттях з ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти», «Історія виконавства». Здобувачами-тренерами було проведено власно змодельовані дидактичні («Особливості навчання іноземних вокалістів», «Художньо-дидактичні засади методики мого викладача з виконавської майстерності», «Українська вимова у співі творів композиторів ХХ-ХХІ ст.»), інтелектуальні («Впізнай та характеризує голос», «Інноваційні методи вокального навчання», «Додатковий психологічний контроль виконавця»), пізнавальні («Вокальні правила добарокової епохи», «Художньо-дидактичний самоменеджмент», «Слухове дзеркало») ігри. Аналіз перебігу ігор дозволив констатувати процеси пізнання та узагальнення, формулювання висновків щодо інформації, яка активувалася у грі, що вплинуло на художньо-дидактичне зростання учасників.

*Метод художньо-дидактичної дискусії*, спрямований на активізацію якісних художньо-дидактичних уявлень здобувачів, застосовувався на практичних заняттях з ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах»,

«Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти». Фрагмент дискусії з проблеми дикційно-артикуляційного удосконалення голосу співака подано у Додатку К.

*Тренінг на художньо-дидактичний саморозвиток*, спрямований на постійне поповнення масиву художньо-дидактичних уявлень, знань, вмінь та навичок, проводився на практичних заняттях та у процесі самостійної роботи студентів з експериментальних ОК. Зміст тренінгу подано у Додатку К. У процесі тренування здобувач Лоучен Ч. зазначив, що приділяє увагу художньо-дидактичному саморозвитку через потужну розробку власних художньо-дидактичних матеріалів до фахових ОК, відвідування майстер-класів з постановки голосу, мотиваційних тренінгів, опанування сучасних цифрових інструментів навчання.

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду художньо-дидактичного зростання через активізацію загальної кількості якісних художньо-дидактичних уявлень, поінформованості, практичної досвідченості.

*Темпоральний художньо-дидактичний тренінг*, спрямований на стратегічний розвиток художньо-дидактичної компетентності у часі, проводився на практичних заняттях та у процесі самостійної роботи студентів з експериментальних ОК. Зміст тренінгу подано у Додатку К. У процесі тренування здобувачка Марія К. зазначила, що до планування індивідуальної художньо-дидактичної стратегії вона включила: постійне удосконалення вокально-технічних навичок сольного та ансамблевого академічного співу, самовиховання вокального слуху, ознайомлення з вокальним репертуаром та адаптацію до нього дидактичної інформації з нової науково-методичної літератури з фахових дисциплін, закінчення курсів акторської майстерності, активізацію власної сценічної практики через участь у всеукраїнських та міжнародних конкурсах і фестивалях.

*Рефлексія* з метою усвідомлення майбутніми викладачами вокалу розвитку особистісних властивостей у процесі досягнення індивідуальних

художньо-дидактичних цілей здійснювалась на практичних заняттях з експериментальних ОК. Реалізація даного методу відбувалась на різних етапах практичних занять і спонукала до самозаглиблення здобувачів в проблему особистісного наповнення індивідуальної стратегії власного художньо-дидактичного саморозвитку. Зокрема, здобувач Цзяцзюнь Л. засвідчив, що для досягнення індивідуальної художньо-дидактичної цілі удосконалення оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів опанування твору з репертуару йому необхідно підсилити мотивацію до пізнавальної діяльності у методичній площині підготовки майбутнього викладача, а також розвивати волю до неперервного саморозвитку. Здобувачка Ольга С. констатувала, що, маючи індивідуальну перспективну ціль навчитися коригувати етапи власного художньо-дидактичного зростання, їй необхідно приділити більшу увагу інтроспективній формі художньо-дидактичної рефлексії.

На засіданнях Лабораторії «Інновації мистецької освіти» разом з фахівцем-психологом здобувачі здійснювали *психоконсультування з проблеми художньо-дидактичного самовираження на все більш високому акмереалізаційному рівні*. На підготовчому, конфігураційному, діагностичному, рекомендаційному, контрольному етапах консультування обговорювались питання активності, прагнення особистості майбутнього викладача вокалу до реалізації себе, а його художньо-дидактична компетентність – як вираження активного ставлення до професії. Примітно, що розглядалися і дотичні питання: перспектив особистості, що зростає; вибору та варіативності змісту художньо-дидактичної активності, проходженні різних ступенів професійної зрілості у зв'язку з пошуком власної манери художньо-дидактичного самовираження, своєчасності її реалізації у професійному середовищі на все більш високому акмереалізаційному рівні. Зокрема, здобувач Фанянь Л. зазначив, що його художньо-дидактичне самовираження на все більш високому акмереалізаційному рівні пов'язане, передусім, з усвідомленим набуттям художньо-дидактичної компетентності у зростанні рівня виконавської

майстерності і спроможності до її вдосконалення у процесі апробації інноваційних практичних та репетиційних методик.

*Виконання індивідуальних художньо-дидактичних завдань різного рівня складності* відбувалось у процесі організації самостійної роботи студентів на експериментальних ОК. Зокрема, здобувачка Юлія О. для збагачення уявлень про репертуарний фонд (репертуари для мистецької школи та ЗВО) на ОК «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти» систематично виконувала завдання для музичного аналізу творів зі зростаючим рівнем інтонаційно-стильової, драматургічної та композиційної складності. У процесі створення власних виконавсько-педагогічних інтерпретацій поступово ускладнювалась і система методів, опрацьованих здобувачкою (збір музикознавчої та педагогічної інформації, художня демонстрація фрагментів і цілого, ілюстрування, коментування, стиле- та жанровідповідність, аналітичний, вокально-технічних вправ, моделювання сценічного виступу та ін.).

Опрацювання наведених завдань сприяло набуттю здобувачами досвіду опанування індивідуалізованим змістом вокальної освіти, розвитку особистісних властивостей у процесі досягнення індивідуальних художньо-дидактичних цілей, адаптаційних можливостей у сфері варіювання художньо-дидактичної площини вокальної підготовки, підвищення рівня самостійності майбутніх викладачів вокалу у розв'язанні процесуальних завдань різного рівня складності у невизначених та непередбачуваних умовах.

*Педагогічне спостереження* за здобувачами здійснювалося на першому, другому, третьому, четвертому етапах упровадження технології в період проходження ними виробничої асистентської практики, а також під час виконання всіх завдань, рекомендованих для формування спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної

досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності. У щоденниках спостережень зверталась увага: на набуття досвіду керування розвитком власної особистості, рефлексії внутрішніх інтенцій щодо прогресивної трансформації власної художньо-дидактичної досконалості у вокальній педагогіці, оволодіння усвідомленими формами вокально-педагогічного саморозвитку, самоусвідомлення здобувачами себе як авторів художньо-дидактичних матеріалів та суб'єктів, що здійснюють вплив на конструювання процесу вокального навчання: здобуті знання, уміння та навички у процесі виконання практичних дій з художньо-дидактичного самопроектування, досвід з осмислення індивідуальної значущості художньо-дидактичної структуризації вокальної підготовки, осмислення індивідуальної значущості часових параметрів розв'язання індивідуальних цілей навчання та завдань, постійність поповнення масиву художньо-дидактичних уявлень, знань, вмінь та навичок; розвиток здатності здобувачів в ігровій формі набувати нових художньо-дидактичних уявлень, поінформованості, практичної досвідченості; активізацію якісних художньо-дидактичних уявлень здобувачів, стратегічний розвиток художньо-дидактичної компетентності у часі, усвідомлення майбутніми викладачами вокалу розвитку особистісних властивостей у процесі досягнення індивідуальних художньо-дидактичних цілей тощо.

Впровадження технології самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості сприяло формуванню третього показника творчо-самопроектувального критерію – «спроможності до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності», безперервного художньо-дидактичного саморозвитку, самокорекції як якостей особистості викладача; вмінь формулювати та розв'язувати перспективні самоосвітні художньо-дидактичні завдання.

Отже, на третьому етапі формувального експерименту всі методи роботи та творчі завдання були спрямовані на свідоме збагачення творчо-самопроектувальної сфери формування художньо-педагогічної майстерності,

зокрема, її акмеологічної та проєктної площин. Зміст та формулювання розв'язаних здобувачами завдань були спрямовані на примноження вмінь досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін, зростання міри здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів, активізація спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики щодо формування продуктивно-прогностичного компоненту було проведено діагностику згідно з показниками творчо-самопроєктувального критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено через порівняння рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати подані у Додатку К.

*Контрольний етап наукового дослідження* проводився на основі отриманих результатів педагогічного експерименту та висновків щодо ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Здійснювались узагальнення програмних результатів навчання з трансформованих освітніх компонент; розроблялись рекомендації з впровадження здобутків експериментального дослідження у практику освітніх закладів, визначались подальші наукові перспективи дослідження проблеми художньо-дидактичної компетентності. Результати контрольного експерименту наведені у Додатку М. Перевірка отриманих результатів здійснювалася за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Порівняльний аналіз даних за всіма критеріями сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу представлено в табл. 3.5.

Отже, в експериментальній групі спостерігаємо підвищення показників художньо-мотиваційного, когнітивно-праксеологічного та творчо-



самопроектувального критеріїв сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Таблиця 3.5

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

Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу		Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
незадовільний	художньо-мотиваційний критерій	43,24	40,54	40,54	5,41
початковий		29,73	32,43	35,13	8,11
достатній		18,92	21,62	18,92	64,86
корекційний		8,11	5,41	5,41	21,62
незадовільний	когнітивно-праксеологічний критерій	45,95	37,84	37,84	8,11
початковий		32,43	35,13	35,13	5,41
достатній		13,51	18,92	21,62	62,16
корекційний		8,11	8,11	5,41	24,32
незадовільний	творчо-самопроектувальний критерій	45,95	43,24	43,24	2,7
початковий		32,43	29,73	35,13	10,81
достатній		13,51	24,33	16,22	67,57
корекційний		8,11	2,7	5,41	18,92

Обробка результатів експериментального дослідження методами математичної статистики підтверджує їх достовірність та доводить ефективність розробленої методики для забезпечення процесу формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Гіпотеза про закономірність більш високих результатів у експериментальній групі є вірною; розроблені педагогічні умови сприяють зростанню рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави констатувати ефективність методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу і технологій проектного моделювання вокальних занять, інсайту, самопроектування досягнення художньо-дидактичної досконалості.

## Висновки до третього розділу

Використання емпіричних методів опитування, діагностичних карт, анкетування, тестування-судження, творчо-діагностичних завдань, самооцінки й оцінки експертів, педагогічного спостереження з учасниками експериментального дослідження дозволили уточнити критерії, показники та рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Для оцінювання світоглядно-мотиваційного компонента було обрано художньо-мотиваційний критерій. Вокально-дидактичний компонент оцінено когнітивно-праксеологічним критерієм. Продуктивно-прогностичний компонент вимірювався творчо-самопроєктувальним критерієм.

Обрахування результатів експерименту проводилось у відповідності до чотирьох рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, а саме: самореалізаційний (корекційний) – 8,11% респондентів КГ, 5,41% – ЕГ; пошуковий (достатній) – 16,22% респондентів КГ, 13,51% – ЕГ; адаптаційний (початковий) – 32,43% респондентів КГ, 35,13% – ЕГ; індиферентний (незадовільний) – 43,24% респондентів КГ, 40,54% – ЕГ.

У процесі формувального експерименту перевірено ефективність поетапного впровадження запропонованих педагогічних умов та методів. В експериментальній роботі контрольну групу склали 37 здобувачів магістратури спеціальності 025 Музичне мистецтво, а експериментальну – ще 37 здобувачів магістратури. На кожному з трьох етапів експерименту впроваджувалась домінантна педагогічна умова.

Застосовані на дидактично-орієнтаційному етапі творчі завдання і методи (бесіди, мотиваційно-дидактичного полілогу, художньо-дидактичної дискусії, круглого столу, бесіди-повідомлення, художньо-дидактичного проєктування, художньо-дидактичного брейн-рингу, вокального конкурсу, презентаційний, художньо-дидактичної дискусії, майстер-класу, частково-пошукового, бесіди-

повторення, емпіаерменту, художньо-дидактичної рольової гри та ігрового проєктування, інструктивно-практичний, порівняльний, педагогічного спостереження) сприяли збагаченню світоглядно-мотиваційної площини художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, стимулюванню їхньої художньої та мотиваційної сфери. Отже, на першому етапі методики сформувалась орієнтаційно-ціннісна та мотиваційна сфера особистості майбутніх викладачів вокалу, їх художньо-ціннісні орієнтації, світоглядно-теоретичні основи вокальної педагогіки, вмотивованість до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки.

Застосовані на дидактично-пізнавальному етапі творчі завдання і методи (ідентифікації, художньо-дослідницький, пояснювально-ілюстративний, продуктивний, художньо-дидактичного перебільшення, скрайбінгу, відповідність дидактичних прийомів стильовій автентичності вокального твору, активне спостереження за роботою педагога у вокальному класі, термінологічний словник, критичного мислення, Brainwighting, вокальної та педагогічної ілюстрації, портфоліо, презентації науково-методичного досвіду педагогів-вокалістів минулого і сучасності, дидактичного коментування, аналізу конструктивних елементів змісту вищої освіти педагога-вокаліста, проблемного навчання, технології проєктного моделювання вокальних занять, створення банку систематизованих художньо-дидактичних даних, тренінг на проєктне моделювання вокального заняття, презентація дидактичних матеріалів на заняття, рольова гра, педагогічного спостереження) вплинули на зростання художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки, ступеня оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять. Отже, на другому етапі методики відбулось оновлення й ускладнення структури художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Комплекс творчих завдань і методів дидактично-реалізаційного етапу (ідеалізації, евристичний, моделювання дидактичних матеріалів із застосуванням

цифрових технологій, творчо-продуктивний, інсайт-технологія, презентація довершених художньо-дидактичних матеріалів, самоаналіз власних художньо-дидактичних матеріалів, інструктажу, тренувальний, професійної націленості впровадження власних дидактичних матеріалів, комунікативної взаємодії учасників педагогічного процесу, комунікативний художньо-дидактичний тренінг, рольової гри, дискусії, творчого саморозвитку, самопроєктувальний тренінг, темпоральний художньо-дидактичний тренінг, художньо-дидактична рефлексія, тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу, художньо-дидактична дискусія, педагогічне спостереження) посприяв здатності досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін, результативно апробувати власні дидактичні матеріали у середовищі здобувачів-вокалістів, самопроєктувати власну траєкторію художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності. Отже, на третьому етапі методики художньо-дидактична компетентність майбутніх викладачів вокалу стає творчо-самопроєктувальною.

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

Підсумкові розрахунки зафіксували такі зміни: в ЕГ кількісні показники досліджуваних самореалізаційного (корекційного) рівня зросли з 5,41% до 21,62%, пошукового (достатнього) рівня – з 18,92% до 64,86%, натомість кількісні показники досліджуваних адаптаційного (початкового) рівня знизились – з 35,13% до 8,11%, індиферентного (незадовільного) рівня – з 40,54% до 5,41%. У КГ ситуація склалася дещо інша: кількісні показники досліджуваних самореалізаційного (корекційного) рівня дещо зменшилися – з 8,11% до 5,41%, пошукового (достатнього) рівня – зросли з 13,51% до 21,62%, адаптаційного (початкового) рівня – залишилися на місці 32,43%, індиферентного (незадовільного) рівня – незначно зменшилися з 45,95% до 40,54%.

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

## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Отримані результати, за яких досягнуто мету й вирішено завдання дослідження, дали підставу для формулювання таких **висновків**:

1. Схарактеризовано феномен художньо-дидактичної компетентності в термінологічному полі музичної педагогіки.

Упорядковано поняттєво-термінологічне поле наукових пошуків стосовно феномену художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Систематизовано широкий загал наукових праць, в яких у міждисциплінарному дискурсі висвітлюється дидактичний концепт, з'ясовано специфіку його конкретизації в різних галузевих сферах. Дидактичну компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва осмислено в поняттєвому полі художньо-естетичного світогляду з його аксіологічним потенціалом та художньої дидактики. Констатовано, що сутнісний зміст поняття «художньо-дидактична компетентність» включає семантичні поля двох його складових – дидактичної та художньої, а його аналіз потрібно здійснювати в річищі компетентнісного підходу з урахуванням діалектичного зв'язку з категорією естетичного, де естетичне і складає основу художнього, і становить більш загальну категорію, характеризуючи різнорідні сфери людської життєдіяльності.

Обґрунтовано конкретизацію вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в статичному і динамічному аспектах як цикла фахових дисциплін, реалізація яких в освітньому процесі спрямована на набуття здобувачами другого рівня вищої освіти художньо-виконавського і дидактичного досвіду у сфері музичної педагогіки, на формування ціннісних пріоритетів, конгломерату фахових компетентностей, вокальної техніки і

комплексу специфічних особистісних якостей виконавця-співака і викладача-вокаліста.

Встановлено, що спеціально організована вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва набуває специфічних ознак опанування художньо-дидактичного комплексу знань, умінь та навичок, формування відповідних рис особистості, які можуть забезпечити готовність здобувачів до ефективного здійснення виконавсько-педагогічної діяльності.

Доведено, що виконавсько-педагогічна діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва (викладачів вокалу і вчителів музичного мистецтва) відрізняється складним поєднанням дидактичних, технологічних і художньо-естетичних її аспектів і вимагає від них як методичної, так і виконавської вправності, зокрема художньо-дидактичної компетентності, формування якої повинно здійснюватися через проєктування та спеціальну організацію освітнього процесу, доцільно підібраний зміст і створення відповідних педагогічних умов та інноваційних технологій.

2. Обґрунтовано зміст і структуру художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Визначено сутнісний зміст художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як конгломерата художньо-естетичного світогляду (з його аксіологічним потенціалом і художньо-педагогічною спрямованістю на дидактичний контент освітнього процесу), спеціальних теоретичних знань і праксеологічної підготовленості до виконання фахово-педагогічних обов'язків через здатність здійснювати всі види виконавсько-педагогічної діяльності в нестандартних умовах завдяки методичній і вокально-технологічній вправності та спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості.

У структурі художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу виокремлено три компоненти: світоглядно-мотиваційний (вокально-виконавські цінності й умотивованість до художньо-дидактичної діяльності), вокально-дидактичний (жанрово-стильова, вокально-

технологічна та праксеологічна оснащеність), продуктивно-прогностичний (художньо-дидактична творчість та самопроєктувальна спроможність).

3. Визначено методичні засади та педагогічні умови формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Серед методологічних засад вирішення проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу насамперед охарактеризовано антропологічний, аксіологічний, особистісний, праксеологічний, компетентнісний, акмеологічний підходи.

Розроблено педагогічні умови формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу (актуалізація позитивної мотивації до набуття художньо-дидактичної компетентності у майбутніх викладачів вокалу; інтеграція художнього і дидактичного складників вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва; стимулювання в майбутніх викладачів вокалу художньо-дидактичної продуктивності і самопроєктування особистості) і відповідні їм методи, що доповнило методичні засади формування досліджуваного феномену.

Запропоновано модель методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, процесуально-операціонального та оцінно-результативного блоків.

4. Розроблено й експериментально перевірено ефективність методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Відповідно до компонентної структури визначено критерії, показники (художньо-мотиваційний із показниками: міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій, наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки, міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки; когнітивно-праксеологічний критерій з показниками: міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у

сфері вокальної педагогіки, ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів, спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять; творчо-самопроєктувальний критерій з показниками: вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово орієнтованих дисциплін; міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів; спроможність до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності) та рівні (самореалізаційний, пошуковий, адаптаційний, індиферентний) сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу.

Виявлено значну позитивну динаміку в кількісних показниках експериментальної групи: зростання самореалізаційного (корекційного) рівня з 5,41% до 21,62%, пошукового (достатнього) рівня – з 18,92% до 64,86%. Натомість кількісні показники адаптаційного (початкового) рівня знизились – з 35,13% до 8,11%, а індиферентного (незадовільного) рівня – з 40,54% до 5,41%.

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



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Baumgarten, A. G. (2007). *Ästhetik*. Bd. 2, § 614-904; übers. von D. Mirbach. Hamburg: Meiner.
- Durand, G. (2016). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: Introduction à l'archétypologie générale*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.duran.2016.01>.
- Guo Yanjun, Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation. *Professional Education: methodology, theory and technologies*, Vol 15(2022), 70-91. DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.
- Guo Yanjun (2023). Diagnostic apparatus for the study of future vocal teachers' artistic-didactic competence formation. *IV Міжнародна наукова конференція Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень*, 10.02.2023 Житомир (сс. 157-159). URL: <https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/10.02.2023/17>.
- Humboldt, W. von (1949). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Claassen & Roether.
- Ingarden, R. (1957). *Studia z estetyki*. Warszawa.
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków.
- Ingarden, R. (1973). *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Kraków.
- Kotarbiński, T. (1973). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Martynjuk, T. (2011). To the problem of disciplinary status of Ukrainian musical regionica. *The advanced science journal*, Part 2.

- Mitieva, A., Vrubel, A. Мітєва, А.М., Врубєль, Г.Ф. (2023). Practical and competential approaches as a methodological basis for the professional training of future music teachers. *The scientific heritage*, 105(105), 73-76.
- Munoz, J. (2018). The importance of other elements in the didactics of music. *Educacao & formacao*, 3(9), 20-35.
- Nadler, S. (2006). *Spinoza's Ethics – An Introduction*. Cambridge.
- Negru, S. D. (2015). Computer-assisted Vocal Didactics. A Possible Use of Sibelius 7 in the Study of Singing. *Information and communication technology in musical field*, 6, 41-45.
- Nikolai, H., Boichenko, M., Linenko, A., Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(1), 225-235. DOI: <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>.
- Ovcharenko, N. (2020). Vocal methodology: on the problem of system research. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 166-170.
- 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. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>
- Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 115-126. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729>.
- Porta, A. (2018). Broadening the scope of music didactics: perception of the sonic environment as an itinerary of analysis and learning in higher education. *International conference of education, research and innovation (ICERI, 2018)*, (pp. 3183-3190).

- Porta, A., Vernia Carrasco, A. M. (2015). *Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Schelling, F. W. J. (1975). *Ueber den wahren Begriff der Naturphilosophie und die richtige Art ihre Probleme aufzulösen; WW IV, 81-103(1801)*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- 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.
- Wang Binbin, Nikolai, H. (2021). The structure of transcultural competence of the masters of musical art. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5(109), 305-316*. <https://pedscience.spu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/31.pdf>.
- Wojnar, I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*. Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe.
- Wojnar, I. (1982). *Estetyczna samowiedza człowieka*. Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako "podręcznik życia"*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Yu Hengyuan, Koehn, N. (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of chinese students in ukrainian pedagogical universities. *Ad Alta journal of interdisciplinary research*. 12.2021, Vol. 11, Issue 2, 127–131. [www.doi.org/10.33543/1102](http://www.doi.org/10.33543/1102).
- Zecchi, A. (1977). Musical didactics in music conservatories – Italian – Dagostino, Grasso, Milaivesi, Mutti, Susca. *Nuova Rivista Musicale Italiana, 11, 1*, 121-125.

- Агейкіна-Старченко, Т. В. (2010). *Професійна компетентність вчителів мистецьких дисциплін: навчально-методичний посібник*. Вінниця: «Ніланд – ЛТД».
- Атаманчук, О. М. (2020). Дидактична компетентність майбутнього вчителя математики як основа готовності до реалізації професійної діяльності *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 70, Т. 1, 132-136.
- Андрущенко, В. П. (2013). Аксіологічна платформа педагогічного процесу (проблема формування). *Вища освіта*, 3(50), Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1.
- Андрущенко, В. П. (ред.). (2008). *Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Антонова, О. Є., Дубасенюк, О. А., Вітвицька, С., Ковальчук, В. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. Київ: ЗАТ «Віпол».
- Атаманчук, О. М. (2020). Дидактична компетентність майбутнього вчителя математики як основа готовності до реалізації професійної діяльності *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 70, Т. 1, 132-136.
- Бай, Шаожун. (2014). *Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання*. У 2 кн. Кн. 1. Київ: Либідь.

- Беляєв, С. Б. (2019). Процедурна інтеграція методологічних підходів у розробленні змісту професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, Вип. 67*, 17-21.
- Бойчук, І. І. (2010). Психологічні детермінанти музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. *Наукові праці МАУП, 1(24)*, 246-251.
- Бондар, В. І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. К.: Вересень.
- Бриліна, В., Ставінська, Л. (2013). *Вокальна професійна підготовка вчителя музики*. Вінниця: Нова книга.
- Ван Біньбін (2022). *Формування транскультурної компетентності майбутніх магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки* (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Одеса. <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/binbin/anot.pdf>.
- Ван Лу (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики* (дис. ... доктора філософії). Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
- Ван Цзяньшу (2013). *Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.
- Ван Чень (2018). *Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. [https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/avtoref/D\\_26.053.08/aref\\_Wang\\_Chen.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.08/aref_Wang_Chen.pdf).
- Ван Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-*

- хорового навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
- Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»). Київ.
- Вікторова, М. В. Основи вокально-хорової роботи під час навчання учнів співу. Режим доступу: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6448/3/34.pdf>.
- 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.
- Воронова, Н. С. (2011). Музика як соціально-культурний феномен в контексті інформаційного простору. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*, 2, 138-142. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau\\_f\\_2011\\_2\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2011_2_34).
- Гаврілова, Л. Г. (2014). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Гао Юань (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса.
- Го Яньцзюнь (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці у фаховій підготовці магістрантів. *Актуальні питання мистецької*

освіти та виховання, 2(12), 134-140. URL:  
<http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.

- Го Яницьюнь (2019а). Вокальна компетентність майбутніх викладачів музичного мистецтва: компаративний аналіз. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів I Всеукр. наук-практ. конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року)*. Кривий Ріг, (сс. 185-188).
- Го Яницьюнь (2019б). Вокально-педагогічні концепції викладачів китайських вишів [论不同高校教师的歌唱理念]. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р.)*. Т 1. Одеса, (сс. 127-128).
- Го Яницьюнь (2019в). Особливості китайського національного співу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*. Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», (сс. 32-33).
- Го Яницьюнь (2019г). Проблема формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічному дискурсі. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: збірник наукових праць*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., (сс. 56-57).
- Го Яницьюнь (2021а). Сутність, структура та зміст художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса 04-05 листопада 2021 р.)*. Т. 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, (сс. 109-110).

- Го Яньцзюнь (2021б). Формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як музично-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(114), 221-231. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/26.pdf>.
- Го Яньцзюнь (2021в). Формування музично-інструментальної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми)*. Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 41-42).
- Го Яньцзюнь (2022). Теоретичні аспекти формування вокально-дидактичної компетентності фахівців у галузі музичного мистецтва. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції*. Переяслав, (сс. 23-24).
- Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ- Вінниця.
- Горбунова, Л. С. (2015). *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікативні стратегії і практики* (автореф. дис. ... доктора філософських наук: 09.00.10 – філософія освіти). Київ. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Gorbunova\\_19.10.2015\\_avtoref.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Gorbunova_19.10.2015_avtoref.pdf).
- Гузій, Н. (2007). *Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Гулько, Н. О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 155, 51-55.
- Дворник, Ю. Ф. (2013). *Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед.



- наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»). Київський націон. педаг. університет ім. М. П. Драгоманова.
- Дітковська, С. О. (2010). Комплексний проект як кваліфікаційне навчально-наукове дослідження студентів спеціальності «Туризм». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 16(203).
- Доронюк, В. Д., Сливоцький, М. Ю. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики*. Івано-Франківськ.
- Жень Сінъян (2019). *Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Жукова, О. А. (2019). *Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль.
- Зязюн, І. А. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ: ВПОЛ.
- Зязюн, І. А. (2006). Естетичні засади розвитку особисті. *Мистецтво у розвитку особистості*. Чернівці: Зелена Буковина, (сс. 14-36).
- Іванова, Н. Г. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Військово-спеціальні науки*, 1(34), 21-25.
- Кабриль, К. В. (2013). Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ.
- Козаренко, О. (2000). *Феномен української національної музичної мови*. Львів.
- Колоніна, Л. Г. (2020). *Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва* (дис. ... доктора філософії: 015 Професійна освіта (за

спеціалізаціями)). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь.

- 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.
- Костенко, Л.В., Шумська, Л.Ю. (2019). *Методика викладання хорового диригування: навч. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
- Костов, С.В. (2004). Тектология как научная парадигма. *Актуальні проблеми філософських, політологічних, релігієзнавчих досліджень. (До 170 річчя філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка). Матеріали наукової міжнародної конференції «Людина-світ-культура», 20-21 квітня 2004 р.* Київ: Центр навчальної літератури, (сс. 224-226).
- Красовська, Л. О. (2016). Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва. *Культура України*, Вип. 53. URL: [https://ic.ac.kharkov.ua/nauk\\_rob/nauk\\_vid/rio\\_old\\_2017/ku/kultura53/1\\_2.pdf](https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura53/1_2.pdf).
- Красовський, С. О. (2019). *Міжнародний туризм як чинник крос-культурної комунікації* (авторeref. дис. ... к. культ.: 26.00.01 – теорія та історія культури).
- Кремень, В. (2013). Методологічно і науково забезпечувати розвиток інноваційної освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2, 4-13.
- Кузьмічова, В. А. (2019). *Методичні рекомендації з курсу «Методика викладання дисциплін кваліфікації (вокал)»*. Самостійна робота (для студентів денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів, спеціальності «Музичне мистецтво»). Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

- 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.
- Лі Ліцюань (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми.
- Лі Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. канд. ... пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- Лінь Янь (2021). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання* (дис. ... кандидата педагогічних наук: 13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми. URL: [https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/aref\\_lin\\_yan\\_5d33f.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/aref_lin_yan_5d33f.pdf)
- Лнь Янь (2018). Особливості художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 25(2-2018), 48-53.
- Ліпісівіцька, А.О. (2020). Художня картина світу: постановка проблеми на перетині методологічних площин. Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. *Літературознавство*, 1(95), 110-125.
- Ло Чао (2018). *Методика вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5473>.
- Лобова, О. В. (2011). *Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного

- навчання). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Лоу Яньхуа (2019). *Формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7883>.
- Лоцман, Р. (2015). *Особливості вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>.
- Лупак, Н. М. (2020). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології: монографія*. Тернопіль: Підручники і посібники.
- Лупанова, В. (2018). Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, Вип. 59.
- Льовкіна, О. Г. (2012). Генезис праксеологічних ідей: історико- філософський контекст. *Філософські обрії*, 27, 4-12.
- Лю Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.
- Ма Цзяцзя (2015). *Воплощение древнекитайской поэзии в украинской музыке (на материале вокального цикла композитора А. Рудянского на стихи Бо Цзюй-и)*. *Северная музыка*, 35(281), 131-132. (кит. мовою).
- Максименко, С.Д., Соловієнко, В.О. (2000). *Загальна психологія: навч. посібник*. Київ: МАУП.
- Максименко, С.Д., Соловієнко, В.О. (2000). *Загальна психологія: навч. посібник*. Київ: МАУП.

- Мартинець, Л. А. (2015). *Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник*. Донецьк.
- Мартинюк, А. К. (2020а). Становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів академіка А.Т. Авдієвського. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 28, Т. 2, 266-269. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208688>.
- Мартинюк, А.К. (2020б). Українська вокальна педагогіка: джерелознавчий дискурс. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 188, 116-120.
- Марцинківський, О. О. (2019). Методика викладання сольного співу у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66, Т.2, 48-56. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part\\_2/11.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_2/11.pdf)
- Маслоу, А. (1999). *Мотивація и личность*. СПб.: Евразия.
- Масол, Л. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб.* Харків: «Друкарня Мадрид».
- Мен Сіан (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах* (дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019.
- Михайлишин, Г., Кондур, О. Професійні цінності сучасного педагога як основа забезпечення якості освіти. *Інноваційні освітні технології в новій українській школі*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/351149696\\_PROFESIJNI\\_CINNO\\_STI\\_SUCASNOGO\\_PEDAGOGA\\_AK\\_OSNOVA\\_ZABEZPECENNA\\_AKOSTI\\_OSVITI](https://www.researchgate.net/publication/351149696_PROFESIJNI_CINNO_STI_SUCASNOGO_PEDAGOGA_AK_OSNOVA_ZABEZPECENNA_AKOSTI_OSVITI).
- Мієр, Т. І. (2017). *Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання). Інститут педагогіки НАПН України, Київ.

- 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.
- Коробкіна, О. Г. (ред.) (2019). *Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності*. Харків: ХНПУ.
- Мурована, Н. М. (2008). *Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Ун-т менеджменту освіти Академії пед. наук України. Київ.
- Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова* (2009). Київ.
- Нетепчук, В. В. (2013). *Самоменеджмент: навч. посібник*. Рівне: НУВГП.
- Ніколаї, Г. Ю. (2021). Парадокси становлення третього рівня вищої педагогічної освіти в Україні. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми)*. Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 67-69).
- Ніколаї, Г. Ю. (1992). *Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки). Київ.
- 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.
- Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

- Обух, Л. В. (2021a). Психотехніка співу як сучасний напрям вокальної педагогіки. *Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 195, 107-110.
- Овчаренко, Н. А. (2013). Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, Вип. 1, 126-136.
- Овчаренко, Н. А. (2018). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 170, 18-24. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/arkhiv-publikatsii/568-general-information/naukovi-chasopysy-tdpu/pedahohichni-nauky/publikatsii/9203-profesiyna-pidhotovka-maybutnikh-uchyteliv-muzychnoho-mystetstva-do-vokalno-vykonavskoyi-diyalnosti>.
- Овчаренко, Н. А. (2022). Сучасний стан вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 58, 62-72.
- Овчаренко, Н. А. (1994). *Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у майбутніх учителів музики* (автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки). Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
- Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія*. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.
- Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- 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.
- Олексюк, О. (2006). *Музична педагогіка: навчальний посібник*. Київ.

- 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.
- Осадча, Т.В., Го Сяофен (2022). Поліфункціональний підхід як засада забезпечення вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук, Вип 51*, 456-462. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-70>
- Отич, О. М. (2008). *Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Падалка, Г. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України.
- Панченко, Г. П. (2008). Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Національний пед. університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.
- 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). Рівн. держ. гум. ун-т. Рівне.
- Печерська, Г.О. (2013). Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки*, Том 2, Вип 10 (91), 252-256.
- Піддячий, В. М. (2016). *Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Піддячий, В. М. (2016). *Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.



- Пономарьов О. С., Серета, Н. В., Чеботарьов, М. К. (2015). *Моделювання діяльності фахівця: навч.-метод. посібник*. Харків: НТУ «ХПІ».
- Проворова, Є. М. (2010). *Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія*. Київ.
- Проворова, Є. (2016). Музично-педагогічна праксеологія у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Conferința "Valorificarea strategiilor inovative de dezvoltare a învățământului artistic contemporan" Bălți, Moldova, 2 mai 2016*, (с. 69-74).
- Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу* (дис. ... д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
- Прядко, О. (2017). Специфіка формування вокально-технічних умінь та навичок майбутніх педагогів-музикантів у процесі їх фахової підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, Вип. 22 (1-2017). Ч. 2, 88-94.
- Прядко, О. М. (2018). Принципи професійної вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, Вип. 24 (1-2018), Ч. 2, 137-143.
- Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Пушкарьова, Т. (2022). Інсайт-технологія: природа, структура, можливості. *Український педагогічний журнал*, 3, 108-115.
- 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.
- 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, 13-25. URL:  
<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-4-2>.

Реброва, О., Хуан Юйсі, Калюжна, О. (2021). Підготовка китайських студентів-вокалістів до виконання українського народно-пісенного репертуару як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(113), 332-342. URL:  
<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/32.pdf>.

Реброва, О.Є., Ху Цзіні (2022). Теоретична модель художньо-проектувального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 2, 59-67. URL:  
<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-2-8>.

Рудницька, О. П. (2005). Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу. *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Рудницька, О. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник*. Тернопіль: Навч. книга – Богдан.

Сегеда, Н. (2013). Дидактичні параметри методики формування культури професійної самореалізації майбутнього педагога-музиканта. *Молодь і ринок*, 10(105), 21-24.

Семенов, О., Базиль, Л. (2008). *Мовна особистість учителя в художній літературі: навч. посіб.* К.: Фенікс.

Сергієнко, А. В. (2015). *Формування музично-естетичної культури студентів мистецьких спеціальностей у поза аудиторній діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Міжрегіональна академія управління персоналом. Київ.

Сисоєва, С. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих*. Київ.

- Скорик, Т. В. (2020). *Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина XX – початок XXI століття): монограф.* Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А.
- Смирнова, Т. А. (2021). *Музична педагогіка і психологія вищої школи.* Харків: Видавництво «Лідер».
- 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.
- 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»). Київ.
- Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки. Ч.1. Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій.* Харків-Суми.
- Стахевич, О. Г. (2013). *З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки.* Вінниця: Нова Книга.
- Степанова, Л. В. (2018). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми.
- Сухолова, М. А. (2021). *Педагогічні умови формування сценічного образу іміджу викладача вокалу у процесі професійної підготовки* (дис. ... д-ра філософії: 015). Мукачєво.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Павлиська середня школа. Вибрані твори у 5-ти томах.* К.: Вища школа, Т. 4.
- Тан Цземін (2016). *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах* (дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02). Київ.
- URL:  
[https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/D\\_26.053.08/dis\\_TanZeming.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_TanZeming.pdf).

- Тао Жуй (2022). Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Одеса. URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/taojui/anot.pdf>.
- Тао Жуй, Ніколаї, Г. (2021). Методичні засади формування художньо-педагогічної майстерності викладача вокалу. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 37, 126-130. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/37/27.pdf>.
- Тарасова, О. О. (2004). *Історико-культурна еволюція артикуляційного комплексу (на прикладі вокальних циклів XIX-XX сторіч)* (автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.01 – теорія та історія культури). ХДАК. Харків.
- Тархан, Л. З. (2008а). *Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография*. Симферополь: КРП «Изд-во «Крымучпедгиз».
- Тархан, Л. З. (2008б). *Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04). Київ.
- 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). Київ.
- Ткачук, А. О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Томашівська, М. (2019). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (015 Педагогічні науки)). Кременецька гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка; Житомирський державний університет імені Івана Франка.

- Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- У Іфан (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища* (дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02). Київ. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/33714/100153212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Уваркіна, О. В. (2022). Теоретико-праксеологічні азимути сучасного наукового керівника. *Управління якістю науково-дослідницької діяльності у закладах вищої та фахової передвищої освіти в умовах воєнних реалій: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 10 травня – 21 червня 2022 року*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», (сс. 274-277).
- Ушинський, К. Д. (1983). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки*. К.: Рад. шк., (сс. 192-471).
- Ушинський, К. Д. (1956). *Твори в шести томах*. К., 1954-1956. Т. 6.
- Федоришин, В., Козир, А. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.: методич. посібник*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Федоришин, В. І. (2013). *Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Хань Юйцень (2019). *Формування умінь художньо-творчої самоорганізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання»). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Хаялиева, С. З. (2012) Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. Ученые записки Крымского инженернопедагогического университета.

Вып. 34. Педагогические науки. Симферополь: НИЦ КИПУ, (сс. 116-119).

Хмелевська, І. О. (2021). *Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.

Хоменко, А.Б. Коробка, В.І., Крутько, Н.В., Курсон, В.М. (2011). *Постановка голосу: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів і вчителів музики шкіл різного типу*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.

Хоружа, Л. (2021). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики засобами цифрових технологій. Теоретичні та практичні аспекти використання математичних методів та інформаційних технологій в освіті й науці: монографія*. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 48-74.

Хуан Чанхао (2021). *Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах* (дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання). Суми. URL: [https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/dis\\_e0cec.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/dis_e0cec.pdf).

Цзян Хепін (2012). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

Ці Мінвей (2018). *Жанрово-стильові пріоритети професійної підготовки вокалістів Китаю на етапі глобалізації* (дис. ... канд. мист-ва). Харків. [http://www.num.kharkiv.ua/share/pdf/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F\\_%D0%A6%D1%96%20%D0%9C%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%B9.pdf](http://www.num.kharkiv.ua/share/pdf/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%A6%D1%96%20%D0%9C%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B5%D0%B9.pdf)

- Ці Мінвей (2017). Класична спадщина європейського мистецтва як фундамент виховання академічного співака у Китаї на сучасному етапі. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики*, 47, 264-276.
- Ці Мінвей (2018). Народна пісня як національний образ світу в умовах глобалізації музичної культури Китаю. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 48, 117-128.
- Чень Люсін (2018). *Формування творчих якостей особистості майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Чжан Ювень (2020). *Формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР* (дис. ... доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки). Харків. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9603>.
- Чжан Яньфен (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Чжоу Є (2020). *Проектування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-емоційного досвіду школярів* (дис. ... доктора філософії: 014). ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Одеса.
- Чжу Цзюньцяо (2016). *Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук.13.00.04). Київ. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14510>
- Чжу Юньжуй (2021). *Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій* (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Державний заклад «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса  
<https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/chzhu/annot.pdf>.

- Шарипова, Э.Р. (2012). *Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе педагогической практики* (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Симферополь.
- 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*, (сс. 95-97).
- 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).
- Шмир, М. Ф. (2020). *Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
- Юй Хенюань (2022). *Формування вокально-виконавської майстерності китайських студентів в умовах інтернаціоналізації освітнього простору* (дис. ... доктора філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Одеса. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/15893>.
- Юркевич, П. Д. (1993). *Вибране*. К.: Абрис.
- 姚红卫. 近代中国艺术歌曲探源 / 姚红卫 // 沈阳音乐学院学报 (2008). № 4. 页 45-47. (Яо Хунвэй (2008). Пошук витоків китайських художніх пісень у Новій історії. *Вісник консерваторії м. Шеньян*, Вип. 4, 45-47).



## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Таблиця А.1

**Мета та зміст етапів експериментальної роботи з формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

№ етапу	Назва етапу експерименту	Мета	Основний зміст
1	Попереднє дослідження	Виявлення найбільш типових недоліків сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу	Врахування думок викладачів, здобувачів про удосконалення змісту вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу у контексті формування художньо-дидактичної компетентності
2	Констатувальний	Виявлення початкового рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Визначення теоретико-методичної та емпіричної бази експериментального дослідження	Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості феномену, що досліджується; теоретичне моделювання етапів науково-педагогічного експерименту, визначення доцільних діагностувальних методик та проведення першого контрольного зрізу
3	Формувальний	Формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу	Упровадження до освітнього процесу розробленої методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу
4	Контрольний	Перевірка ефективності методики формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за допомогою кількісних та якісних показників	Проведення контрольного зрізу; аналіз й узагальнення результатів формувального етапу експерименту; порівняльний аналіз рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в КГ і ЕГ.

## Матеріали попереднього дослідження сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу

### Тематика бесід художньо-дидактичного спрямування:

1. Сучасні засади теорії вокального навчання
2. Професійна компетентність майбутнього викладача вокалу
3. Художньо-дидактична компетентність майбутнього викладача вокалу
4. Загальнометодична підготовка майбутнього викладача вокалу
5. Проектування освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу
6. Технологізація освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів вокалу
7. Проектування траєкторії художньо-дидактичного розвитку майбутніх викладачів вокалу
8. Самопроектування траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості майбутніх викладачів вокалу

### Анкета № 1

#### для магістрантів освітньо-професійної програми «Музичне мистецтво»

*Інструкція.* Оберіть вірну відповідь.

– *Як ви розумієте загальну характеристику художньо-дидактичної компетентності?*

- як конгломерат теоретичних знань з музичних дисциплін
- як практичну підготовленість майбутнього фахівця до виконання професійно-педагогічних обов'язків
- як здатність майбутнього викладача вокалу здійснювати всі види педагогічної діяльності за фахом в нестандартних умовах
- усе разом

– *Як ви розумієте вмотивованість майбутніх викладачів вокалу щодо формування художньо-дидактичної компетентності?*

- як наявність ціннісних мистецьких орієнтацій
- як певну світоглядну позицію та відповідну загальну культуру
- як спрямованість особистості до вокально-виконавської й викладацької діяльності
- усе разом

– *Як ви розумієте характер пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вокалу у процесі формування художньо-дидактичної компетентності?*

- як оперативність і мобільність набуття психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних знань зі сфери вокальної педагогіки
- як здатність інтегрувати знання та застосовувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях

- як здатність до миттєвого прийняття рішень та визначення методів й дидактичних прийомів вокальної методики
    - усе разом
  - *Як ви розумієте характер продуктивної діяльності майбутніх викладачів вокалу у процесі формування їх художньо-дидактичної компетентності?*
  - як здатність до плідної художньої комунікації з учнями й слухацькою аудиторією та мобілізацію всіх необхідних для цього ресурсів
  - як комунікативні вміння, що дають можливість доцільно вибудовувати взаємодію з учнями та студентами у межах фахової діяльності
  - як прагнення і здатність розвивати вокально-творчий потенціал – власний і своїх учнів на основі розробки необхідного дидактичного матеріалу
    - усе разом
  - *Чи потрібна майбутньому викладачу вокалу художньо-дидактична обізнаність?*
  - я не визначився в цьому питанні
  - ні, майбутній викладач вокалу у професійній діяльності повинен опиратися на критерій стійкого інтересу до вокального мистецтва без врахування художньо-дидактичної обізнаності
  - ні, майбутній викладач вокалу у процесі педагогічної діяльності повинен орієнтуватися на систему власних вокальних цінностей без врахування теорії навчання вокалу
  - так, художньо-дидактична обізнаність є однією з важливих складових професійної успішності майбутнього викладача вокалу
  - *Чи потрібна майбутньому викладачу вокалу свобода у визначенні та застосуванні дидактичних прийомів й методів вокального навчання учнів?*
  - я не замислювався над цим питанням
  - ні, майбутній викладач вокалу повинен вміти визначати та обирати методи вокальної роботи з учнями
  - ні, майбутній викладач вокалу повинен орієнтуватись на художньо доцільне звучання голосу учня
  - так, майбутній викладач вокалу повинен у фаховій діяльності вільно застосовувати дидактичні прийоми та методи вокального навчання учнів
  - *Чи потрібно, з Вашої точки зору, майбутньому викладачу вокалу досягати художньо-дидактичної досконалості?*
  - я не замислювався над цим питанням
  - так, це потрібно для здійснення яскравих виконавських інтерпретацій вокальних творів
  - так, це потрібно для професійного засвоєння інноваційних технологій вокального навчання
    - так, це потрібно для найбільш ефективної організації вокальних занять
8. *Для чого потрібні майбутньому викладачу вокалу знання професійно спрямованої термінології ?*
- я не замислювався над цим питанням

- для ефективного формування власних вокально-технічних навичок
- для формування вокального слуху учнів
- для формування знань про художньо-емоційний простір вокального мистецтва та правила методики постановки голосу учнів

*9.Що передбачає, з Вашої точки зору, тлумачення художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу?*

- закономірності засвоєння вокально-педагогічних знань, умінь та навичок у процесі навчання
- обсяг і структуру змісту вищої освіти взагалі і вокальної педагогіки зокрема
- шляхи вдосконалення методів, організаційних форм навчання вокальному мистецтву, впливу освітнього процесу на особистість майбутнього викладача
- усе разом

*10. З чим пов'язане, з Вашої точки зору, самостійне формування власної художньо-дидактичної компетентності майбутніми викладачами вокалу?*

- потребою у самоосвіті і саморозвитку
- підвищенням професійної компетентності упродовж всього життя
- оволодінням досвідом вокально-методичної та виконавської діяльності
- усе разом

*Методика обробки результатів.* Індиферентний рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу – 8-16 балів, адаптаційний – 16-24, творчий – 24-32, самостійний – 32-40. Максимальний бал вірної відповіді на одне запитання – 4.

**Аналіз результатів.** Відповідаючи на запитання анкети, присвячені розумінню явища художньо-дидактичної компетентності та професійних якостей майбутніх викладачів вокалу тільки 9,2% респондентів розуміють загальну характеристику художньо-дидактичної компетентності як конгломерат теоретичних знань з музичних дисциплін, практичну підготовленість майбутнього фахівця до виконання професійно-педагогічних обов'язків, здатність майбутнього викладача вокалу здійснювати всі види педагогічної діяльності за фахом в нестандартних умовах. 7,8% студентів вбачають вмотивованість майбутніх викладачів вокалу щодо формування художньо-дидактичної компетентності через наявність ціннісних мистецьких орієнтацій, певну світоглядну позицію та відповідну загальну культуру, спрямованість особистості до вокально-виконавської й викладацької діяльності. 9,2% здобувачів розуміють характер пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вокалу через процес формування художньо-дидактичної компетентності, оперативність і мобільність набуття психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних знань зі сфери вокальної педагогіки; здатність інтегрувати знання та застосовувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях та миттєво приймати рішення та визначати методи й дидактичні прийоми вокальної методики. 11,3% продуктивну діяльність майбутніх викладачів

вокалу у процесі формування їх художньо-дидактичної компетентності пов'язують із здатністю до плідної художньої комунікації з учнями й слухацькою аудиторією та мобілізацією всіх необхідних для цього ресурсів, комунікативними вміннями, що дають можливість доцільно вибудовувати взаємодію з учнями та студентами у межах фахової діяльності; прагненням і здатністю розвивати вокально-творчий потенціал – свій і учнів на основі розробки необхідного дидактичного матеріалу. 9,9% вважають, що художньо-дидактична обізнаність є однією з важливих складових професійної успішності майбутнього викладача вокалу. 7,6% впевнені, що майбутній викладач вокалу повинен у фаховій діяльності вільно застосовувати дидактичні прийоми та методи вокального навчання учнів. 10,4% зазначили, що художньо-дидактична досконалість потрібна майбутнім викладачам вокалу для найбільш ефективної організації вокальних занять. 8,6% респондентів вважають, що професійно спрямована термінологія їм потрібна для формування знань про художньо-емоційний простір вокального мистецтва та правила методики постановки голосу учнів. 7,9% студентів тлумачать художньо-дидактичну компетентність як закономірності засвоєння вокально-педагогічних знань, умінь та навичок у процесі навчання, обсяг і структуру змісту вищої освіти взагалі і вокальної педагогіки зокрема, шляхи вдосконалення методів, організаційних форм навчання вокальному мистецтву, впливу освітнього процесу на особистість майбутнього викладача. 18,1% респондентів пов'язують самостійне формування власної художньо-дидактичної компетентності майбутніми викладачами вокалу з потребою у самоосвіті і саморозвитку, підвищенням професійної компетентності упродовж всього життя, оволодінням досвідом вокально-методичної та виконавської діяльності.

#### **Питання для співбесіди з викладачами вокалу у ЗВО**

- Чи вважаєте Ви за необхідне формувати художньо-дидактичну компетентність у майбутніх викладачів вокалу?
- Яке місце у Вашій роботі зі студентами займає осмислення обсягу та структури їх вокальної підготовки?
- Яке місце у Вашій роботі зі студентами займає обґрунтування закономірностей засвоєння вокально-педагогічних знань, умінь та навичок у процесі навчання?
- Чи працюєте Ви над опрацюванням у студентів правил методики постановки голосу учнів?
- Чи приділяєте Ви увагу питанню розробки студентами власних правил методики постановки голосу учнів?
- Чи розглядаєте Ви питання організації вокальної діяльності у мистецькій школі та вузі?
- Чи повинен, з Вашої точки зору, майбутній викладач бути здатним визначати методи та прийоми вокального навчання?
- Яку роль в освітньому процесі Ви надаєте продукуванню дидактичних матеріалів з постановки голосу?

– Чи навчаєте Ви студентів класу створювати власні дидактичні матеріали до уроків?

– Чи приділяєте Ви на заняттях увагу формуванню у студентів навичок створення власної траєкторії художньо-дидактичного розвитку?

**Аналіз результатів співбесіди з викладачами.** На основі проведеної співбесіди було помітно, що певний відсоток викладачів за необхідне формувати художньо-дидактичну компетентність у майбутніх викладачів вокалу, однак не приділяють на заняттях достатньої уваги до цього. Зокрема, одержані відповіді дали змогу виявити, що 48% викладачів не приділяють уваги розробці студентами власних правил методики постановки голосу учнів; 29% із них наголосили на відсутність у роботі зі студентами осмислення обсягу та структури їх вокальної підготовки; 23% викладачів циклу вокальних дисциплін визнали, що не навчають студентів класу створювати власні дидактичні матеріали до уроків.

**Додаток В**  
*Таблиця В.1*

**Критерії та показники сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Художньо-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій;</li> <li>• наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки;</li> <li>• міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки</li> </ul>
Когнітивно-практикологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки</li> <li>• ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів</li> <li>• спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять</li> </ul>
Творчо-самопроектувальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін</li> <li>• міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів</li> <li>• спроможність до самопроектування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності</li> </ul>

*Таблиця В.2*

**Методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Діагностичні методики</b>
Художньо-мотиваційний	міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій	Опитувальник на виявлення міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій
	наявність потреби усвідомлення можливостей і меж	Діагностична карта №1 для самооцінювання рівня сформованості потреби

	пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки	усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки
	міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки	Анкета на виявлення міри вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки
Когнітивно-праксеологічний	міра художньо-дидактичної (жанрово-стильової та технологічної) грамотності у сфері вокальної педагогіки	Тест-судження на виявлення художньо-дидактичної обізнаності у сфері вокальної педагогіки
		Творчо-діагностичне завдання 1
	ступінь оперативності та варіативності у визначенні вокальних методів і дидактичних прийомів	Творчо-діагностичне завдання 2
	спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять	Діагностична карта №1 для самооцінювання спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять
Творчо-самопроєктувальний	вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін	Творчо-діагностичне завдання 3-7
	міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів	Тест на виявлення наявності/відсутності навичок апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів



	спроможність до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо- дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності	Опитувальник щодо спроможності до самопроєктування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності
--	---	--

## Додаток Г

**Методики для діагностики рівня сформованості світоглядно-мотиваційного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**  
**Опитувальник на виявлення міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій**

*Інструкція.* Прочитайте кожне висловлювання і позначте своє ставлення до змісту питання. Оберіть один з таких варіантів:

- Вірно (+);
- Мабуть, вірно (+ -);
- Мабуть, невірно (-);
- Невірно (- -).

*Текст опитувальника*

- Навчання вокального мистецтва і вокальної педагогіки я пов'язую з вищими цінностями культури людства, такими як правда, добро, краса, ідеал
- 2. На заняттях з постановки голосу у мене формуються уявлення про естетичні цінності вокальної музики, закони та норми довершеного звучання людського голосу
- 3. Для успішної діяльності майбутнього викладача вокалу необхідно навчитись продукувати власні професійні цінності
- 4. Я пов'язую навчання у ЗВО з цінностями своєї професії та її спрямованістю на художньо-образне втілення загальнолюдських цінностей
- 5. Моя робота над створенням художніх образів пов'язана з ієрархією аксіологічних пріоритетів та правил їх втілення
- 6. Гадаю, що з цінностями культури людства пов'язана не тільки історія вокального мистецтва і педагогіки, але й теорія – як конгломерат істини і краси, що виявився в образі вокального твору
- 7. Окрім правил, які пояснює викладач, я намагаюсь знайти свої правила співу для глибокого втілення образу твору
- 8. Я розумію художньо-дидактичну систему як цінність вокальної освіти, яка регламентує аутентичне відтворення художнього образу і майбутню професійну діяльність в цілому
- 9. Я вважаю, що майбутній викладач вокалу повинен орієнтуватися на правила навчання вокальному мистецтву *bel canto* як естетичний еталон для втілення образу вокального твору
- 10. Я не розумію різниці між вокальними методами і прийомами та не вважаю за потрібне їх вивчати для роботи над вирішенням образної сфери твору
- 11. Мене цікавить, за якими правилами вокальної педагогіки можна навчити учнів втілювати голосом художні ідеї добра і краси
- 12. Мене не цікавить, за якими правилами вокальної педагогіки можна навчитись удосконалювати рівень комунікації з учнями у процесі сценічного втілення художнього образу

*Методика обробки результатів.* За кожну вірну відповідь нараховувалось чотири бали. Чим вище сумарний бал, тим вище показник міри сформованості художньо-ціннісних орієнтацій. Індиферентний (незадовільний) рівень сформованості – 4-12 балів (1), адаптаційний (початковий) рівень – 13-24 (2), пошуковий (достатній) – 25-32 (3), самореалізаційний (корекційний) – 33-48 (4).

Таблиця Г.1

**Діагностична карта №1 для самооцінювання рівня сформованості потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки**

*Інструкція.* Заповніть таблицю, здійсніть самооцінювання та обведіть відповідний бал.

№	Потреба в усвідомленні можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки	Шкала оцінок
1	Мені цікаво, як у процесі формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу розкривається цілісна, гармонійна картина світу, що наповнена яскравими емоціями, естетичними оцінками явищ культури і мистецтва	4 3 2 1
2	У мене є потреба дізнаватись, як суб'єктивний світ автора вокального твору переломлює особливості картини світу в художньому образі твору	4 3 2 1
3	Мені цікаво, як художній світ певної історичної епохи виявляється у безлічі різних художніх образів вокальних творів	4 3 2 1
4	У мене є потреба дізнаватись, як в художніх образах вокального мистецтва певного жанру відбивається історія і культура народу, його мистецькі традиції	4 3 2 1
5	Мені цікаво, як через техніку співу можна відобразити художній світогляд композитора-автора вокального твору	4 3 2 1
6	У мене є потреба дізнаватись, як через опрацювання технології співу можна навчитись відображати в інтерпретації вокального твору художню картину світу	4 3 2 1
7	У мене є потреба дізнаватись, які правила вокальної дидактики допомагають відтворити поетичність художнього образу у творі, що виконується	4 3 2 1
8	У мене є потреба дізнаватись, на основі яких художньо-дидактичних засобів можна у вокальному твору, що виконується, відтворити трансформації художньої картини світу	4 3 2 1

9	У мене є потреба вивчати теорію вокального навчання як методичний ресурс музичної освіти	4 3 2 1
10	У мене є потреба бути теоретично обізнаним і практично підготовленим до виконання професійно-педагогічних обов'язків, здійснення всіх видів вокально-педагогічної діяльності в нестандартних умовах	4 3 2 1
11	Мені цікаво дізнаватись, як дидактика інтегрує мистецьку та психолого-педагогічну підготовку з фаховою – з технологіями навчання співу	4 3 2 1
12	Я впевнений, що оволодіння теоретичними основами вокальної педагогіки стануть для мене основою подальшого професійного самовдосконалення	4 3 2 1
13	Мене цікавить оволодіння вокальною дидактикою, що дозволяє вільно переосмислювати форми і методи організації освітнього процесу, охоплювати предметний зміст вокального навчання як засіб розвитку внутрішнього світу особистості	4 3 2 1
14	У мене є потреба опанувати дидактичним принципом наступності для набуття навичок забезпечувати на заняттях з вокалу збереження виконавських традицій академічного вокалу та методичного досвіду їх викладання	4 3 2 1
15	У мене є потреба опанувати нотний інструктивний вокальний матеріал та електронний дидактичний матеріал для набуття вмінь ефективної організації уроків з вокалу	4 3 2 1
16	У мене є потреба опанувати процесуальний контекст дидактичної компетентності, який складається з планування, організації, управління і контролю за освітнім процесом навчання вокалу з використанням певних форм, методів і засобів навчання	4 3 2 1

*Методика обробки результатів.* Для підрахунку результатів діагностичної карти виведіть суму отриманих даних кожного респондента та розділіть на кількість отриманих оцінок. Результат дозволяє визначити рівні сформованості потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки. 4 – самореалізаційний (корекційний) рівень; 3 – пошуковий (достатній) рівень; 2 – адаптаційний (початковий) рівень; 1 – Індиферентний (незадовільний) рівень.

**Анкета на виявлення міри вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки**

*Інструкція.* Підкресліть вірну відповідь.

1. Для чого Ви хотіли б опанувати теоретичні основи вокальної техніки?
  - а) я розумію, що майбутньому викладачу вокалу необхідно володіти правилами формування вокально-технічних навичок
  - б) я маю великий інтерес до вокального мистецтва
  - в) не впевнений, що правила формування вокально-технічних навичок дозволять мені бути успішним педагогом-методистом
  - г) мене не цікавлять правила формування вокально-технічних навичок
2. Яким саме автоматизованим навичкам Ви приділяєте увагу під час виразного виконання вокалізів?
  - а) фразування, виявлення структури твору
  - б) підкреслення кульмінацій мотивів, фраз, речень, періодів
  - в) досягнення емоційно-виразного інтонування мелодії засобами динаміки, агогіки, тембру
  - г) все разом
3. Чи погоджуєтесь Ви, що під час розучування народної пісні потрібні наступні дидактичні орієнтири?
  - а) визначення стильових та жанрових особливостей
  - б) образний зміст
  - в) адекватна вимова іноземних текстів за орфоепічними нормами
  - г) все разом
4. Чи мотивовані Ви у процесі виконавської інтерпретації вокального твору старовинного стилю на наступні дидактичні дії?
  - а) цілісний аналіз твору
  - б) розучування мелодії та аналіз її співвідношення із акомпанементом
  - в) вдосконалення артикуляції у вимові іноземного тексту
  - г) все разом
5. У чому виявляється мотивація майбутнього викладача вокалу до художньо-дидактичної вокальної діяльності?
  - а) результат теоретичної підготовки учня до вокальної діяльності
  - б) процес художньо-дидактичної діяльності з вокальної педагогіки
  - в) процес саморозвитку та самопроєктування цього розвитку для досягнення художньо-дидактичної довершеності
  - г) все разом
6. Якими векторами художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки Ви вважаєте за необхідне оволодіти?
  - а) теорія формування та розвитку співацького голосу
  - б) методика формування та розвитку співацького голосу
  - в) розвиток спеціальних вокально-технічних навичок
  - г) все разом
7. Якими видами вокальних вправ Ви вважаєте за необхідне оволодіти?
  - а) звукоритмічними

- б) з закритим ротом
- в) на стакато; поєднання стакато і легато
- г) пощаблеве рухання звуків
- д) на різні інтервали, тризвуки, арпеджіо
- ж) все разом

8. Якими класифікаційними уявленнями у художньо-дидактичній сфері Ви вважаєте за необхідне оволодіти ?

- а) класифікація співацьких голосів
- б) види вокальної техніки
- в) види вокалізації
- г) все разом

9. Якими основними поняттями теорії співацького дихання Ви вважаєте за необхідне оволодіти?

- а) грудне дихання
- б) грудо-черевне (нижньореберно-діафрагматичне або косто-абдомінальне) дихання
- в) черевне (абдомінальне) дихання
- г) все разом

10. Якими основними поняттями теорії атаки звуку Ви вважаєте за необхідне оволодіти?

- а) придихова атака
- б) м'яка атака
- в) тверда атака
- г) все разом

*Методика обробки результатів.* За кожну вірну відповідь нараховувалось два бали. Чим вище сумарний бал, тим вище показник міри вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки. Індиферентний (незадовільний) рівень сформованості – 2-6 балів (1), адаптаційний (початковий) рівень – 7-12 (2), пошуковий (достатній) – 13-16 (3), самореалізаційний (корекційний) – 17-20 (4).

**Методики для діагностики рівня сформованості вокально-дидактичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

**Тест-судження на виявлення міри художньо-дидактичної обізнаності**

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання («так» або «ні»).

1. Я вважаю, що для підготовки майбутніх викладачів вокалу є необхідним формування художньо-дидактичної компетентності (так)
2. Я вважаю, що процес звукоутворення є коливанням, яке виникає як результат вдиху, зімкнення під впливом нервових імпульсів мозку голосових зв'язок, стискання повітря та видиху під зв'язкового тиску, давлення повітря на голосові зв'язки, які зімкнуті (так)
3. Я гадаю, що при організації дихання для співу потрібно виконати: вдих-зупинку-видих (так)
4. Я вважаю, що важлива при співі співова постава вимагає природної невимушеної пози тіла співака, рівного положення тіла, твердої опори на ноги, вільно опущених рук, прибраних лопаток, розпрямлених грудей, прямого утримання голови, еластичності усіх м'язів (так)
5. Я вважаю, що грамотне використання законів резонування допомагає співаку збільшувати силу звуку, досягати невтомності й індивідуальної краси голосу (так)
6. Я гадаю, що правильне голосоутворення надає колоратурному сопрано широкий діапазон звучання (так)
7. Я вважаю, що у нижньому регістрі ліричне сопрано звучить слабо, тембрально збіднено (так)
8. Я гадаю, що у процесі вокального інтонування співак має опиратися на слух, а також м'язові, вібраційні, дихальні відчуття (так)
9. Вважаю, що педагоги-вокалісти не використовують зорові асоціації для виразності співу (ні)
10. При виразі у співі емоції радості звук набуває темного забарвлення (ні)
11. Легкі, рухливі вокальні голоси визначаються як драматичні, а сильні, об'ємні, дзвінки – як ліричні (ні)
12. Мені здається, що опанування та подальший розвиток техніки дихання є не обов'язковим для оволодіння комплексом навичок звукоутворення (ні)
13. Вважаю, що правильність дихання пов'язана з його витіком з причини невірного відкриття рота (ні)
14. Вважаю, що вдих спрямовується до животу та нижньої частини груднини виключно через ніс (ні)
15. Вибір форм відкриття рота не залежить від типу голосу, природної побудови гортані, манери співу та школи співака (ні)
16. Опанування техніки заокруглення та прикриття звуку не входять до технології звукоутворення (ні)

*Методика обробки результатів:* За кожну вірну відповідь нараховувалося 2 бали. Суму відповідей кожного респондента потрібно розділити на кількість отриманих оцінок. Результат дозволяє визначити рівні художньо-дидактичної обізнаності. 25-32 (4) – самореалізаційний (корекційний) рівень; 17-24 (3) – пошуковий (достатній) рівень; 9-16 (2) – адаптаційний (початковий) рівень; 2-8 (1) – індиферентний (незадовільний) рівень.

**Список рекомендованих методів для вільного конструювання роботи над вокальними творами (за Н. Овчаренко, О. Олексюк, Л. Тоцькою, Чень Люсіном)**

Психофізичної саморегуляції  
 Відтворення вокально-тренувальних вправ  
 Переосмислення власних вокально-технічних навичок  
 Художньо-педагогічного аналізу  
 Інтонаційно-сміслового аналізу  
 Порівняльного аналізу  
 Фрагментарного виконавського показу  
 Моделювання слухових уявлень і понять  
 Створення варіативної інтерпретації  
 «Асоціативних ланцюжків»  
 Кольорових асоціацій  
 Стилевідповідного виконання  
 Жанровідповідної автентичності  
 Емоційної драматургії  
 Емоційної концентрації  
 Естетичної насолоди  
 Творчо-репродуктивного засвоєння  
 Фонетичний  
 Емоційного настроювання голосу  
 Ідеомоторний  
 Образно-метафоричний  
 Художнього вправляння  
 Етюдів  
 Імітаційного моделювання  
 Природовідповідний  
 «Вспівування»  
 «Живої інтонації»  
 Художньої уяви та артистичного втілення  
 Інтерпретаційного опрацювання  
 Варіантної розробки музичного матеріалу  
 Емоційного впливу  
 Робота над окремими складними фрагментами  
 Закріплення вокально-технічних прийомів  
 Фіксування та засвоєння матеріалу



Сольфеджування  
Внутрішнього інтонування  
Слухового контролю  
Художньої уяви та артистичного втілення

Таблиця Д.1

**Діагностична карта №2 для самооцінювання наявності/відсутності  
спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування  
вокальних занять**

*Інструкція.* При заповненні таблиці підкресліть відповідний бал

Навички проєктування та моделювання	Шкала оцінок
Вважаю, що будь яке вокальне заняття повинно починатись з бліц-опитування щодо специфіки уроку з вокалу (5 секунд на відповідь)	4 3 2 1
Вважаю, що вокальне заняття за академічним часом 45 хвилин повинно містити у собі багато видів роботи	4 3 2 1
Вважаю, що налаштування голосу (розспівування на різні види техніки) відповідно до технічних та художніх завдань вокального заняття повинно тривати 5-7 хв. на початку вокального заняття	4 3 2 1
Вважаю, що після розспівування 2-3 хвилини вокального заняття потрібно надати на голосову на перерву (у цей час викладач може викласти цікаву інформацію з теми заняття)	4 3 2 1
Вважаю, що перевірка самостійної підготовки учня (студента), під час якої здійснюється повне виконання твору та вказівки викладача щодо помилок, під час яких голос відпочиває, повинні тривати 7 хвилин	4 3 2 1
Вважаю, що основний час вокального заняття (детальна робота над окремими місцями, теситурними труднощами, емоційним наповнюванням, технічними незручностями у вокальному творі, паралельно з динамікою, тембром, диханням та ін. - у залежності від етапу роботи над твором) повинен обіймати на занятті 15-18 хвилин	4 3 2 1
Вважаю, 5-10 хвилин вокального заняття потрібно присвятити вправам з акторської майстерності у формі гри: сценічна підготовка, культура вимовлення під час руху, стрибки, присідання тощо	4 3 2 1
Вважаю під час художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокального заняття визначити його зміст, який містить роботу над вокально-акторським матеріалом, що дозволить учню (студенту) набути нових знань та усвідомити дидактичні моменти конкретних домашніх завдань. Метою такої діяльності є забезпечення учнів (студентів) розумінням змісту самостійної роботи над твором	4 3 2 1
Форми роботи на вокальному занятті повинні бути різноманітними та змінюватись відповідно до етапу розучування твору. Вважаю, що будь-яке заняття повинно містити пророблення окремих елементів, штрихів; спів в ансамблі з викладачем; диригування для мобілізації внутрішнього слуху; робота за фрагментами твору тощо	4 3 2 1
Вибір методів та дидактичних прийомів є важливою складовою занять. Їх доцільність залежить від етапу роботи над твором, віку учня, інтелекту, психологічної установки на формування художньо-дидактичної компетентності, настрою учня (студента). Зазвичай комбінуються методи загальнопедагогічні та спеціальні вокальні	4 3 2 1

На вокальному занятті застосовуються прийоми педагогічного впливу: мова педагога (грамотна, логічна, змістовна, образна та ін.) як головне джерело інформації; показ як додаток до пояснень, ілюстрація, а не їх заміна; виразна жестикуляція, міміка, диригування з підспівуванням тощо	4 3 2 1
Створення проєктивної моделі вокального заняття є вмінням викладача цілеспрямовано вибудувувати порядок творів, раціонально розподіляти час, забезпечувати його змістовність та насиченість. Розробка заняття може бути попередньою та миттєвою, в залежності від можливих невизначених умов	4 3 2 1
Майбутній викладач повинен вміти здійснювати художньо-дидактичне проєктне моделювання вокального заняття за поширеними типами занять, відмінними за метою та змістом: тематичний (відкритий, показовий, датований тощо), урок-концерт (викликає емоційний відгук, уяву, поштовх до подальшого навчання, впевненість та ін.), урок-репетиція (виховує витриманість, мобільність, зосередженість та ін.), урок-консультація (націлений на самостійну роботу учня), поточний, плановий (із змішаними завданнями, привчає учня до детальної роботи)	4 3 2 1
Вважаю під час художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокального заняття важливим визначити місце організованої самостійної роботи учня (студента). Вона прогнозується ходом аудиторного заняття, є прообразом домашньої роботи і націлює на питання, «як я буду вчити твір вдома». Викладач повинен на заняттях здійснювати профілактику помилок, спрямовувати навчання на правила самостійної роботи, надавати завдання на самостійне розв'язання тощо	4 3 2 1
Вважаю, що майбутній викладач вокалу повинен бути спроможним розробляти вербальну, описову проєктивну художньо-дидактичну модель вокального заняття	4 3 2 1
Вважаю, що майбутній викладач вокалу повинен бути спроможним розробляти візуальну, зображувальну проєктивну художньо-дидактичну модель вокального заняття	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 наявність/відсутність спроможності до художньо-дидактичного моделювання і проєктування вокальних занять. 4 – самореалізаційний (корекційний) рівень; 3 – пошуковий (достатній) рівень; 2 – адаптаційний (початковий) рівень; 1 – індиферентний (незадовільний) рівень.

**Методики для діагностики рівня сформованості продуктивно-прогностичного компонента художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу**

**Тест на виявлення навичок апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів**

*Інструкція.* Оберіть та підкресліть вірну відповідь.

1. При впровадженні власних дидактичних матеріалів в освітній процес мистецької школи та ЗВО я:

- враховую змістовий контент курсів постановки голосу, виконавської майстерності, ансамблевого музикування для відповідного рівня підготовки у повному обсязі
- опираюсь на зміст навчально-методичних матеріалів для відповідного рівня підготовки (робочі програми, навчально-методичні посібники, наукова література довідникового змісту тощо)
- складаю понятійні словники та розробляю вокальні творчі вправи за темою заняття
- сприяю глибокому розумінню учнями (студентами) ключових проблем теорії вокального навчання та принципів організації занять з вокального класу

2. Уміння апробувати власні дидактичні матеріали у середовищі здобувачів-вокалістів передбачають:

- демонстрацію матеріалів, їх обговорення та практичне закріплення в освітньому процесі
- порівняння дидактичних матеріалів зі здобутками інших викладачів вокалу та корифеїв вокального мистецтва і педагогіки
- апеляцію до наявного рівня художньо-дидактичної компетентності цільової аудиторії
- активізацію в учнів (студентів) власної художньо-дидактичної продуктивності як шляху до прогнозування майбутнього творчого саморозвитку

3. Як впливає апробація нових дидактичних матеріалів в освітньому процесі мистецької школи та ЗВО на формування художньо-дидактичної компетентності здобувачів?

- забезпечує педагогічний вплив на збагачення художньо-ціннісних орієнтацій
- забезпечує педагогічний вплив на зростання міри художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки
- мотивує учнів (студентів) до пізнання та практичного опрацювання вокальних методів і дидактичних прийомів
- забезпечує педагогічний вплив на самопроектування студентів до досягнення художньо-дидактичної досконалості

4. Створення художньо-дидактичних матеріалів та їх впровадження в освітній процес мистецької школи та ЗВО спрямоване на розуміння:

- мети і завдань навчання вокальному мистецтву і педагогіці
- функцій, принципів і форм організації освітнього процесу на основі художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки
- технологій та засобів навчання вокальному мистецтву та вокальній педагогіці
- принципів вибору змісту вокальної освіти та траєкторії художньо-дидактичного саморозвитку

5. Чого варто дотримуватись при розробці художньо-дидактичних матеріалів для апробації в освітньому процесі мистецької школи та ЗВО?

- змісту основних розділів методики постановки голосу
- художньо-дидактичних завдань, які висуває різний навчально-художній репертуар (вокаліз, народна пісня, романс, арія)
- доцільності матеріалів для зручності самостійної роботи над вокальним твором
- їх спрямованості на виховання акустично та художньо повноцінного звучання співацького голосу

6. Як саме впливає апробація нових дидактичних матеріалів в професійному середовищі на якість художньо-творчої комунікації?

- підвищує її ефективність на основі дотримання спільних художньо-дидактичних правил вокальної підготовки
- сприяє активізації виявів емоційного та когнітивного компонентів емпатії у сфері опанування мистецтвом співу і вокальною педагогікою
- розвиває навички художньо-дидактичної взаємодії учасників процесу художньо-педагогічної комунікації
- сприяє формуванню готовності учасників художньо-педагогічної комунікації до досягнення вищого рівня дидактичної майстерності

1. Як саме впливає апробація художньо-дидактичних проєктних моделей вокальних занять на якість освітнього процесу мистецької школи та ЗВО?

- розвиває навички дослідницького пошуку у сфері вокальної педагогіки
- акцентує пізнавальну, теоретичну та практичну значущість представленої дидактичної розробки
- мотивує до самостійної діяльності у сфері дидактичного художньо-проєктного моделювання; розвиває навички структурування змістового контенту вокальної підготовки

8. Як саме впливає досвід апробації художньо-дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів на готовність здобувачів до саморозвитку у художньо-дидактичній сфері?

- формує навички багатофункціональності художньо-педагогічної діяльності
- формує образ ідеального фахівця – викладача вокалу
- сприяє усвідомленню вдосконалення вищої музично-педагогічної освіти в сучасних умовах
- сприяє можливості будувати й реалізувати в процесі фахової підготовки план-проєкт саморозвитку й самовдосконалення

*Методика обробки результатів.* Підсумувати отримані дані і розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити рівень наявності/відсутності навичок апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів: 4 бали відповідає самореалізаційному (корекційному); 3 – пошуковому (достатньому); 2 – адаптаційному (початковому); 1 – індиферентному (незадовільному) рівням.

## Додаток Ж

**Фрагмент мотиваційно-дидактичного полілогу, спрямованого на усвідомлення майбутніми викладачами вокалу власних потреб щодо роботи над вирішенням образної сфери твору як практичної реалізації художньо-дидактичної компетентності**

*Викладач:* Чи відчуваєте ви потребу працювати на образною сферою твору у контексті власної художньо-дидактичної компетентності?

**Учасник** Алісія А. Я впевнена, що досконале втілення різних вокальних образів залежить від унормованого дидактикою розвитку емоційно-художньої виразності співацького голосу

**Учасник** Микита В. У процесі роботи над образною сферою вокальної музики як ціннісним, естетичним смыслом, для мене важливо поєднувати техніку співу з виконавськими завданнями

**Учасник** Марія К. У роботі над вокальним твором мені важливо дотримуватись трьох етапів: загальне ознайомлення з текстом твору, заглиблене вивчення змісту твору та його відображення у музичній формі, підготовка твору до його виконання перед аудиторією. Робота на вокальним образом є основний змістом другого етапу

**Учасник** Оксана Л. Потребу в опрацюванні вокального образу я реалізую трьома шляхами: за рахунок поступового покращення техніки співу, виявляючи комплекс засобів виразності, за допомогою волі, уявлення та відповідних емоцій

**Фрагмент художньо-дидактичної дискусії про запровадження правил та норм як цінностей вокального мистецтва і педагогіки**

*Викладач:* Наведіть, будь ласка, приклади з історії вокального виконавства про запровадження його правил та норм, які виступають до сьогодні цінностями вокального мистецтва і педагогіки

**Учасник** Цзижун Л. В стародавньому Римі використовували тріадичну методичну систему вокального навчання: працювали над розширенням діапазону голосу та збільшенням його сили, якістю голосоутворення, точністю інтонації та втіленням музичних відтінків

**Учасник** Цзяцзюнь Л. Досвід італійського старовинного *bel canto* підтверджує спрямованість школи до вдосконалення вокальної техніки

**Учасник** Фанянь Л. В операх Дж. Верді складається традиція великої напруги голосового апарату, великої сили голосу, барвистості звуку у верхньому регістрі чоловічих голосів

**Учасник** Юлія О. Прикриття звуку на верхній ділянці голосу як методичний принцип виникло у першій половині XIX ст.

**Учасник** Ольга С. На думку Р.Дюгамеля, «емоційний тембр», що передає різні настрої та почуття, є основою сучасного співу і придатний для виконання творів композиторів XX-XXI ст.

**Учасник** Кеао С. Культуру декламаційного співу пов'язують з новими вокальними формами Р. Вагнера

**Круглий стіл: «Художньо-дидактична компетентність як професійна цінність майбутнього викладача вокалу».**

Рекомендований перелік питань для обговорення:

1. Вміння майбутніх викладачів вокалу визначати мету і завдання вокального навчання
2. Знання загальнодидактичних принципів змісту вокальної освіти майбутніх викладачів вокалу
3. Знання термінології професійної діяльності майбутніх викладачів вокалу
4. Знання форм організації освітнього процесу мистецьких шкіл і ЗВО
5. Вміння адаптації підручників, посібників, методичної та довідникової літератури, результатів наукових досліджень до освітнього процесу мистецьких шкіл і ЗВО
6. Методичні знання, вміння та навички майбутніх викладачів вокалу
7. Теоретичні та практичні аспекти опрацювання вокального репертуару мистецьких шкіл і ЗВО
8. Теоретичні основи виховання учнів-вокалістів
9. Методи і прийоми роботи над розвитком вокальної техніки учня-початківця
10. Теоретичні та практичні засади підготовки учня-вокаліста до сценічного виступу

**Перелік запитань для брейн-рингу з «Теорії і методики викладання музично-виконавських дисциплін у закладах вищої освіти»**

1. Які акустичні критерії співацького голосу є визначальними?
2. Надайте характеристику голосних Я, Є, Ю
3. Надайте характеристику дзвінких сонорних та глухих приголосних
4. Доведіть, що гортань є центральним відділом голосового апарату
5. Опишіть акустичний ефект звукоутворення
6. Опишіть, як змінюється у Вас характер вібрацій в зоні «маски» у процесі фонації
7. Що таке дихання в співі?
8. Порівняйте вдих і видих в співі
9. Назвіть відомі Вам вправи для розвитку м'язів черевного преса
10. Назвіть відомі Вам вправи для розвитку діафрагми
11. Назвіть відомі Вам вправи для розвитку свідомої зміни положення гортані при співі
12. Що таке атака звуку?
13. Що таке співацька опора?

14. Порівняйте відчуття опори у виконавців академічного, народного, естрадного спрямувань
15. Назвіть відомі Вам вправи для розвитку навичок співацької опори
16. Що таке імпеданс?
17. Назвіть типи вокальної техніки як функції імпедансу
18. Наведіть прізвище співака, який є для Вас еталоном, і виявіть типи вокальної техніки, які йому притаманні
19. Що таке імпеданс?
20. Доведіть, що показники Вашого голосу відповідають визначенню голосів за звуковисотним діапазоном
21. Що таке вокальний слух?
22. Назвіть відомі Вам вправи для формування вокально-тілесної схеми
23. Що таке метод вокального навчання?
24. Класифікуйте методи вокального навчання
25. Які приголосні краще використовувати під час вправлення тенденції до співу «білим» звуком?
26. Які приголосні краще використовувати під час вправлення тенденції до співу з назалізацією?
27. Які приголосні краще використовувати під час вправлення тенденції до співу «млявим» звуком?
28. Які приголосні краще використовувати під час вправлення тенденції до співу твердою або придиховою атакою?
29. Назвіть фонетичні методи
30. Назвіть відомі Вам вправи, відповідні методам впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних
31. Назвіть відомі Вам вправи, відповідні методам впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних
32. Назвіть методи фіксації внутрішніх відчуттів
33. Назвіть відомі Вам вправи, відповідні методам фіксації внутрішніх відчуттів
34. Назвіть методи вольових наказів
35. Назвіть відомі Вам вправи, відповідні змінам настрою та їх впливу на якість звучання
36. Назвіть методи слухових впливів
37. Які пари голосів найбільш придатні для застосування методу слухового впливу?
38. Якою є регістрова будова співацького голосу?
39. Назвіть відомі Вам вправи, придатні для вирівнювання регістрів голосу
40. Як організувати роботу артикуляційного апарату в мовленні?
41. Як організувати роботу артикуляційного апарату в співі?



42. Назвіть відомі Вам вправи, придатні для роботи над виправленням артикуляції у співі
43. Які критерії відбору навчально-художнього репертуару Вам відомі?
44. Яка роль вокально-технічних вправ у становленні співака?
45. Яка роль вокалізів у становленні співака?
46. Які Вам відомі особливості розвитку та охорони голосу?

**Фрагмент художньо-дидактичної дискусії, поєднаної з частково-пошуковим методом на тему: «Робота над вокалізами у контексті формування вокальної техніки»**

**Викладач:** Значення вокалізів у системі технічного й музичного розвитку студентів-початківців надзвичайно велике і повинно бути неформальним.

**Учасник** Цзінхао Т. Я вважаю, що робота над вокалізами у класі вокалу є важливою не тільки для розвитку слуху та формування навичок сольфеджування, але і як засіб роботи над якістю звуку, розвитком діапазону у певній теситурі, відчуттям музичної фрази, володінням динамічними відтінками та загальним музичним розвитком.

**Викладач:** Багато здобувачів недооцінюють значення щоденної, систематичної, самостійної роботи над вокалізом вдома. Натомість неконтрольована належним чином свобода дій може завдати великої шкоди голосам студентів-початківців.

**Учасник** Ятун Х. Мені відомо, що у повсякденному співацькому процесі після кожної поради викладача студент повинен осмислювати завдання, самостійно шукати й добирати засоби його виконання.

**Викладач:** Успішна самостійна робота студента-початківця над вокалізами можлива у разі його оволодіння диханням, звуком, словом. Найскладнішим є завдання оволодіння співацьким диханням, особливо видихом.

**Учасник** Інге Ч. Я особисто орієнтований на те, що для розвитку співацького дихання учня необхідно навчити його стежити за процесом дихання після того, як зроблено вдих через ніс. Обсяг вдиху повинен бути повним, натомість неперевантаженим. Водночас треба слідкувати за безшумністю вдиху. З метою уникнення стиснення горла потрібно запропонувати учневі позіхнути перед початком співу: два-три глибоких позіхи звільнюють м'язи горла від нервово стиснення. Для звільнення м'язів ший від напруження рекомендується зробити кілька вільних рухів головою в різні боки. Ці прийоми можна повторювати на заняттях до тих пір, поки учень не позбудеться стиснення горла. Усі ці елементи фонаційного дихання відпрацьовуються у класі під контролем викладача. Натомість дихальні вправи студент-початківець повинен виконувати як самостійну роботу вдома.

**Викладач:** Вокалізи вважаються відносно нескладними, ритмічно простими і мелодично зрозумілими творами. Вони є простими у вокально-технічному відношенні, не містять складних для виконання інтервалів, мають переважно невеликий діапазон голосу, не вимагають для виконання великого звуку і

довгого дихання. Спочатку доцільно підігравати мелодію, потім поступово переходити до сольного співу з акомпанементом.

**Учасник** Чжаофен Ч. Я знайшов рекомендації, що починати роботу над голосом потрібно з середини діапазону голосу, з найкраще вистроєних нот. Крайніх верхніх та нижніх нот потрібно уникати. Зі студентами-початківцями вокалізи спочатку треба вивчати на голосну, яка найкраще вистроєна в діапазоні студента, це голосні «а», «і», «о», «у», «е». Студенти переважно ще не вміють користуватись артикуляційним апаратом (зажатість нижньої щелепи, напруженість язика та в'ялість губ). Добре відкривається рот на голосних «а», «і», «о», «у». М'яке піднебіння має велике значення у вокалі. Воно впливає на формування акустичних резонаторів голосу, на тембральне забарвлення, на високу позицію звуку та об'єм голосу. Для підняття високого піднебіння треба брати вправи на голосні звуки «а», «о», «у».

**Викладач:** Дуже велике значення має оволодіння дихального процесу, з правильним диханням пов'язане відчуття ритму, темпу, форми виконання пауз і всіх динамічних відтінків. Вокальне дихання у початківців є дуже слабким і повинне виховуватись поступово і систематично.

**Учасник** Луочен Ч. Гадаю, що студент повинен зрозуміти всі елементи фонаційного дихання (як взяти дихання, затримати його і зберегти упродовж всієї музичної фрази). Одним із найважчих моментів зі студентами-початківцями є досягнення рівності, однакової тембру на протязі усього голосового діапазону студента. Важливо вміти одночасно включити в роботу всі резонатори.

**Викладач:** Робота над вокалізами є проміжною ланкою між вправами і творами із словами. Вона має на меті музичний і вокально-технічний розвиток студента-початківця: вироблення рівного, характерного вокального тону на всьому діапазоні, кантилені, рівного звучання на опорі, витривалості голосу в співі у певній теситурі, ясність гармонічної мови акомпанементу, відчуття музичної фрази. Педагог на занятті намічає план виконання вокалізу. Студент повинен дотримуватись цього плану. З метою ефективної роботи на вокалізом на занятті педагог повинен допомогти вивчити вокальну партію з супроводом, для того щоб при самостійній роботі над вокалізом студент зміг грамотно відтворювати вокальну партію. «Вспіваність» вокалізу починається у той момент, коли вокальна партія засвоєна у нерозривному зв'язку з супроводом. До самостійної роботи відноситься вивчення вокалізів на пам'ять.

**Учасник** Анастасія Б. Мені відомо, що початкові форми самостійної роботи студента можуть бути пов'язаними з вивченням скоромовок, які допомагають виправляти недоліки артикуляційного характеру при слабкій розвиненості артикуляційного апарату. Слід рекомендувати дотримуватись правил вимови: вимовляти приголосні чітко, без перебільшення; самостійно слідкувати за вимовленням приголосних. Вокалізи допомагають подолати технічні труднощі та недоліки голосоутворення.

### **Тематика майстер-класів з теорії та практики співацького дихання**

1. Виправлення вад поверхневого дихання (на прикладі оперного вокалізу №2 зі збірки Lütgen. Operatic Vocalizes for High Voice)
2. Відпрацювання звучання повного грудного голосу (на прикладі вправи для жіночого голосу №1 П. Віардо зі збірки P. Viardot. Une Heure d'Étude)
3. Відпрацювання грудно-діафрагматичного та діафрагматичного дихання (на прикладі арії Г.Ф. Генделя «Amen, alleluja»)
4. Робота над нижньо-реберним диханням (на прикладі №10 Серенади Ернесто з опери «Дон Паскуале» Г. Доніцетті)
5. Відпрацювання нижньо-реберно-діафрагматичного дихання (на прикладі оперного вокалізу №3 зі збірки Lütgen. Operatic Vocalizes for High Voice)
6. Робота над змішаним диханням (на прикладі пісні «Місячна серенада» Ч. Біксіо)
7. Робота над опорою дихання (на прикладі Колискової В.А. Моцарта)
8. Робота над контролем дихання (на прикладі «Дніпровський вальс» А. Філіпенка)

### **Критерії оцінювання результатів навчання з ОК «Історія виконавства»**

90-100 балів: Студент володіє глибокими знаннями історії становлення вокального мистецтва у межах програми курсу «Історія вокального мистецтва»; вміє працювати з науково-методичною літературою у галузі історії вокального мистецтва; на високому рівні вміє розбиратися в особливостях європейських вокальних шкіл; може ґрунтовно висвітлити значущість української вокальної школи у світовому просторі; здатний самостійно працювати над підвищенням рівня знань у галузі історії вокального мистецтва; бажає оволодіти глибокими знаннями у галузі історії вокального мистецтва, світового вокального виконавства

82-89 балів: Студент має міцні знання у галузі історії вокального мистецтва у межах програми курсу; на доброму рівні вміє аналізувати набути знання з історії вокального мистецтва, зокрема, передумов становлення вокального мистецтва, вміє працювати з науково методичною літературою, розбиратися в особливостях європейських вокальних шкіл; здатний самостійно проаналізувати особливості української вокальної школи; здатний самостійно визначати недоліки співацької діяльності та шляхи їх подолання; с зацікавленістю ставить до навчання; ретельно працює над підвищенням рівня знань у галузі вокального мистецтва

74-81 бали: Студент виявляє достатній рівень знань у галузі вокального мистецтва; здатний самостійно працювати з науково-методичною літературою у галузі історії вокального мистецтва, однак вміння аналізувати

науковий матеріал знаходяться на недостатньому рівні; без зацікавленості ставиться до навчального матеріалу, зокрема, до вивчення особливостей вітчизняної та європейських вокальних шкіл; розібратися в їх відмінностях; студент здатний самостійно визначати недоліки співацької діяльності та шляхи їх подолання; інтерес до вивчення начального курсу знаходиться на достатньому рівні, с зацікавленістю ставиться до навчання; вміє самостійно працювати над підвищенням рівня знань у галузі вокальної мистецтва, але при цьому не достатньо повно здатний висловити власні міркування, допускає помилки, потребує допомоги з боку викладача

64-73 бали: Студент не в змозі самостійно оволодіти знаннями у галузі вокального мистецтва у межах програмного курсу; не в змозі самостійно знайти відповідний теоретичний матеріал у науково методичній літературі, обґрунтувати свою відповідь, проаналізувати набуті знання; не вміє розбиратися в особливостях української та європейських вокальних шкіл; нездатний дати професійну оцінку щодо педагогічних принципів української вокальної педагогіки, самостійно визначати недоліки співацької діяльності у студентів групи та указати шляхи їх подолання; зацікавленість до навчання знаходяться на недостатньому рівні; спостерігається відсутність інтересу до підвищення рівня знань у галузі історії вокального мистецтва

60-63 бали: Студент з великими труднощами може працювати з науково методичним матеріалом з мистецтвознавства, не в змозі самостійно дати відповіді на поставлені питання; проаналізувати наукові роботи з історії вокального мистецтва, розібратися у специфічних особливостях української та світових вокальних шкіл; інтерес до вивчення начального курсу знаходиться на недостатньому рівні, студент не вміє самостійно працювати над підвищенням рівня знань у галузі історії вокальної мистецтва, потребує допомоги у процесі навчальної діяльності

35-59 балів: Студент знайомий з мінімальним матеріалом у галузі історії вокального мистецтва, що заважає створити власні висновки; вміння охарактеризувати передумови становлення вокального мистецтва а також особливості вокального виконавства також знаходяться на низькому рівні; у процесі навчання спостерігається наявність великої кількості помилок у ході самостійної роботи над теоретичним матеріалом; зацікавленість до співацької діяльності видатних співаків минулого та сучасного, зокрема, корифеїв української сцени знаходиться на низькому рівні, байдуже ставиться до історії становлення вокального мистецтва

1-34 бали: У студента навички роботи з науково-методичною літературою, ґрунтовного вивчення дисципліни «Історія вокального мистецтва», особливостей світових вокальних шкіл, зацікавленість до виконавської діяльності митців вокального мистецтва відсутні

### Тематика вокальних занять інструктивно-практичного спрямування

1. Контроль точності інтонування інтервалів (Л. Кауфман. Нащо мені чорні брови)
2. Вирівнювання звучності по всьому діапазону голосу (К. Данькевич. Повій вітре, на Україну)
3. Самостійне подолання вокально-технічних труднощів у творі (К. Стеценко. Стояла я і слухала весну)
4. Розвиток співацького мислення (Е. Гріг. Пісня Сольвейг)
5. Навички артистичного виконання твору (В.А. Моцарт. Арія Керубіно з опери «Весілля Фігаро»)
6. Володіння співацьким диханням (Е. Віла-Лобос. Бразильська бахіана №5)
7. Володіння тембральним забарвленням голосу (М. Лисенко. Арія Петра з опери «Наталка-Полтавка»)
8. Створення музичного образу (Н. Андрієвська «Якби я вмiла вишивать»)
9. Індивідуальна інтерпретація музичного твору (Ш. Гуно. Каватина Валентина з опери «Фауст»)
10. Відчуття взаємодії вокальної партії та супроводу (Г. Гендель. Арія Роделінди з опери «Роделінда»)

*Таблиця Ж.1*

### Анкетування учасників експерименту з метою слухової диференціації жанру, стилю

«№»	Епоха	Стиль	Жанр	Твір
1	Середина XVIII ст.	Класицизм	Арія з опери	К.В. Глюк. Арія Альцести з опери «Альцеста»
2	Відродження	Поліфонія суворого тил	Поліфонічна пісня	Я. Обрехт Beata es, Maria
3	Початок XVIII ст.	Італійська комічна опера	Арія з опери-buffa	Дж. Перголезі. Арія Серпіни опери «Служниця пані»
4	Друга половина XIX ст.	Романтизм	Музична драма	Р. Вагнер. Арія Вольфрама з опери «Тангейзер»
5	Початок XIX ст.	Ранній романтизм	Арія з романтичного «зінгшпілю»	К.М. Вебер. Арія Макса з 1 дії опери «Вільний Стрілець»
6	Друга половина XIX ст.	Французький легкий стиль XIX ст.	Арія з опери	Л. Деліб. Арія з дзвониками з опери «Лакме»
7	Друга половина XIX ст.	Італійський оперний реалізм XIX ст.	Арія з комічної опери	Дж. Верді. Аія Нанетти з опери «Фальстаф»

8	Друга половина XI X ст.	Романтизм, французька лірична опера XIX ст.	Арія з ліричної опери	Ш. Гуно. Арія Маргарити «з перлиною» з опери «Фауст»
9	Друга половина XI X ст.	Романтизм, реалізм	Арія з реалістичної опери-драми	Ж. Бізе. Хабанера з опери «Кармен»
10	Кінець XIX-початок XX ст.	Веризм	Арія з ліричної опери	Дж. Пуччині. Арія Мюзети з опери «Богема»
11	Друга половина XI X ст.	Романтизм	Пісня	Ф. Ліст, Г. Гейне. Юнацьке щастя
12	Перша половина XI X ст.	Романтизм	Пісня	Р.Шуман, Г. Гейне. Чи чую пісні звуки
13	Відродження		Поліфонічна балада	Г. Дюфаї Ballade "Se la face au pale"
14	Відродження		Арія	Я. Пері. Арія з з опери «Дафна» Tu dormi, e 'l dolce sonno это
15	Відродження		Мотет	Дж. Палестріна. Ave Maria

Таблиця Ж.2

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за світоглядно-мотиваційним компонентом**

Показники художньо-мотиваційного критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
міра сформованості художньо-ціннісних орієнтацій	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7	3	8,11	7	18,92
	пошуковий (достатній)	7	18,92	8	21,62	7	18,92	23	62,16
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	13	35,14	12	32,43	2	5,41
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54	15	40,54	5	13,51

наявність потреби усвідомлення можливостей і меж пізнання світоглядно-теоретичних основ вокальної педагогіки	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41	2	5,41	9	24,32
	пошуковий (достатній)	6	16,22	8	21,62	8	21,62	24	64,86
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	12	32,43	11	29,73	2	5,41
	індиферентний (незадовільний)	17	45,94	15	40,54	16	43,24	2	5,41
міра вмотивованості до засвоєння художньо-дидактичного контенту вокальної підготовки	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	3	8,11	1	2,7	8	21,62
	пошуковий (достатній)	8	21,62	5	13,51	9	24,32	25	67,57
	адаптаційний (початковий)	10	27,03	14	37,84	13	35,14	2	5,41
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	15	40,54	14	37,84	2	5,41
<b>Узагальнені відомості</b>	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41	2	5,41	8	21,62
	пошуковий (достатній)	7	18,92	7	18,92	8	21,62	24	64,86
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	13	35,13	12	32,43	3	8,11
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54	15	40,54	2	5,41

### **Фрагмент Brainwrihting’у на тему: «Техніки закруглення і прикриття звуку»**

- Закруглення і прикриття звуку є складним і важливим завданням для становлення голосу
- Від закруглення і прикриття звуку залежить його тембр та сила
- Засвоєння прикриття звуку вимагає від співака опрацювання багатьох технік і прийомів
- Щоб прикрити звук треба обрати голосну та її сполучення з приголосною, найбільш зручні для учня
- Кожний співак любить декілька голосних з приголосними для прикриття звуку
- Імпеданс – це супротив звуку, що йде з гортані зміною простору рота і гортані
- Збільшення імпедансу можна досягти довільним перерозподілом простору у глибинній частині рота і гортані
- Збільшення імпедансу можна досягти затемненням звучання голосних, наближення А до О, І – И, О – У, Є – Е
- Збільшення імпедансу можна досягти співом дзвінких приголосних, резонативних голосних, голосних, що мимовільно збільшують простір у глибинній частині рота і гортані
- Прийоми прикриття голосної А: співати А, наближене до О, У; співати А на позіханні, напівпозіханні.

### **Тренінг з визначення вокальних методів і дидактичних прийомів**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників - групи по 10-15 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до активного визначення доцільних вокальних методів і дидактичних прийомів упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до пропозицій інших учасників з метою винайдення найбільш доцільних вокальних методів і дидактичних прийомів в опрацюванні кожного з вокальних творів
- Усі учасники пояснюють свій вибір словесними коментарями
- Тренер-викладач фіксує швидкість реагування і допомагає обрати найбільш ефективні вокальні методи і дидактичні прийоми, формулює висновки після усіх етапів тренування

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов’язані з налаштуванням аудиторії на визначення доцільних вокальних методів і дидактичних прийомів
- Основні вправи на визначення доцільних вокальних методів і дидактичних прийомів для опанування вокальними творами



### ***Перелік підготовчих вправ***

Повторення змісту основних вокальних методів, спрямованих на сприймання та виконання твору  
 Занурення до особливостей музичної культури часу, в який було створено вокальний твір  
 Творчий портрет автора твору та ознаки стилю композитора  
 Візуальне та аудіальне опанування тексту твору

### ***Перелік основних вправ на визначення доцільних вокальних методів і дидактичних прийомів для опанування вокальним твором***

Емоційна ідентифікація художнього образу твору  
 Структурно-інтонаційний аналіз музичного тексту  
 Методи емоційно-інтонаційного втілення тексту, їх вибір і поетапність застосування  
 Прийоми мовної та вокальної орфоепії  
 Вибір методів та відповідних прийомів для опрацювання технічно ускладнених фрагментів  
 Вибір методів та прийомів цілісного охоплення тексту  
 Вибір методів та прийомів для розкриття художнього образу твору

### **Тренінг на розробку пізнавального «каркасу» вокального заняття**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до аналізу художньо-дидактичної інформації упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою винайдення нової художньо-дидактичної інформації з теми заняття
- Тренер-викладач спрямовує увагу на теоретичне підґрунтя заняття, формулює висновки після усіх етапів тренування

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на визначення теоретичної інформації з теми заняття
- Основні вправи на усвідомлення наявних та нових знань з теми заняття

### ***Перелік підготовчих вправ***

Повторення теоретичної інформації з опрацювання твору на попередньому (початковому) етапі  
 Занурення до загального змісту вокального заняття на другому (етап роботи за фрагментами) етапі опрацювання твору  
 Виявлення загального обсягу правил, необхідних для досягнення мети заняття

***Перелік основних вправ на усвідомлення наявних та нових знань з теми заняття***

Розділення твору на логічні фрагменти

Визначення опрацьованих на першому етапі та нових теоретичних правил, необхідних для якісного опрацювання фрагментів твору

Визначення опанованих на першому етапі розучування твору та нових технічних прийомів та завдань, необхідних для якісного опрацювання фрагментів твору

**Тренінг на розробку прагматичного «каркасу» вокального заняття**

**Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до аналізу засобів керування освітнім процесом, організації практичних дій на занятті упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою способів опанування правильних у художньо-дидактичному відношенні вокально-педагогічних дій з теми заняття
- Тренер-викладач спрямовує увагу на художньо-дидактичне підґрунтя заняття, формулює висновки після усіх етапів тренування

**Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов’язані з налаштуванням аудиторії на розробку прагматичного «каркасу» вокального заняття
- Основні вправи на доцільність теоретичних правил, технічних прийомів та завдань з теми заняття

***Перелік підготовчих вправ***

Виявлення змісту етапу планування роботи над твором як цілісного оформлення твору

Занурення до загального змісту вокального заняття на четвертому (етап цілісного оформлення) етапі опрацювання твору

Виявлення загального обсягу правил, доцільних для досягнення мети заняття

***Перелік основних вправ на доцільність теоретичних правил, технічних прийомів та завдань з теми заняття***

Емоційне оживлення твору

Винайдення доцільного темпу та самонастрою на нього

Використовуючи прийом «мислення наперед», вибудувати цілісну форму

Урізноманітнення та чергування форм роботи з текстом з метою подолання механістичності заучування

## **Тренінг на визначення методичного задуму заняття**

### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до вибору та логічного планування ефективних методів упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою винайдення методичного профілю заняття
- Тренер-викладач спрямовує увагу на педагогічні завдання заняття, формулює висновки після усіх етапів тренування

### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на вибір та логічність планування ефективних методів з теми заняття
- Основні вправи на ефективність й послідовність методів з теми заняття

### ***Перелік підготовчих вправ***

Виявлення змісту етапу планування досягнення сценічної готовності роботи над твором як цілісного оформлення твору

Занурення до загального змісту вокального заняття на п'ятому (сценічна готовність) етапі опрацювання твору

Виявлення загального обсягу методів, доцільних для досягнення мети заняття

### ***Перелік основних вправ на ефективність й послідовність методів з теми заняття***

Вправи на опанування методу емоційного настроювання голосу

Вправи на опанування методів активізації слуху у процесі співу

Вправи на опанування методів вокального інтонування (живої інтонації, співування)

Вправи на опанування методів артистичного втілення

## **Тренінг на розробку етапів вокального заняття**

### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до аналізу етапів вокального заняття упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою виявлення логіки етапів вокального заняття
- Тренер-викладач спрямовує увагу на вичерпність етапів заняття, формулює висновки після усіх етапів тренування

**Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на розробку етапів вокального заняття
- Основні вправи на розробку етапів, методів та прийомів вокального заняття

***Перелік підготовчих вправ***

Характеристика етапів з опрацювання творів, які були вивчені раніше у класі вокалу

Характеристика загального змісту етапів опрацювання вокального твору

Виявлення загального обсягу методів і прийомів, необхідних для планування етапів вокального заняття

***Перелік основних вправ на розробку етапів, методів та прийомів вокального заняття***

Вправи на опанування початкового етапу роботи над твором (методи та прийоми: розповіді, бесіди, демонстрації на технічному обладнанні, стимулювання мотивації до вивчення твору, загального аналізу музичної форми, розробки виконавського плану)

Вправи на опанування етапу роботи за фрагментами (методи та прийоми: детального музичного аналізу усієї системи засобів виразності, структурування тексту за фрагментами; інтонаційне, метро-ритмічне, динамічне, артикуляційне опрацювання фрагментів; якісного звуковидобування, контролю дихання, технічного саморозвитку, виконання етюдів)

Вправи на опанування етапу поєднання фрагментів у єдину композицію (методи та прийоми: деталізації виконавського трактування, ескізного розучування, виявлення кульмінацій, живої інтонації, співування, емоційної концентрації)

Вправи на опанування етапу цілісного звукового оформлення (методи та прийоми: емоційного переосмислення, відчуття форми, естетичної насолоди)

Вправи на опанування етапу досягнення сценічної готовності (методи та прийоми: художньої демонстрації образу, емоційної концентрації, артистичного перевтілення, саморегуляції енергетичних процесів, інтерпретаційного опрацювання, використання технічного сценічного обладнання)

**Фрагмент ток-шоу на осмислення ролі художнього образу твору у проекті**

**Здобувач-модератор:** Що передбачає культура співу?

Запрошений гість 1: Поглиблене вивчення різноманітних музично-теоретичних дисциплін

Запрошений гість 2: Пізнання стильової манери автора вокального твору

Запрошений гість 3: Розуміння творчого задуму твору

Запрошений гість 4: Здатність співака передавати художній образ вокального

твору шляхом оволодіння голосовим апаратом

Запрошений гість 5: Наявність відповідних знань, навичок та вмінь, які дозволять вирішувати технічні та художні завдання

**Здобувач-модератор:** Як виявляється емоційно-ціннісний потенціал вокального твору?

Запрошений гість 1: Через стійкий інтерес виконавця до даного вокального твору

Запрошений гість 2: Високий ступінь узагальнення музичної мови твору

Запрошений гість 3: Через художньо-акустичну форму взаємодії музичного та поетичного мистецтва

Запрошений гість 4: Через цілісне емоційно-ціннісне уявлення про дійсність, втілене у формі музичного образу

Запрошений гість 5: Через світоглядний досвід співака, який втілюється через розуміння головної художньої ідеї твору

**Здобувач-модератор:** Як необхідно проєктувати цілісну драматургічну лінію вокального заняття на основі кореляції музично-теоретичного та художньо-естетичного контекстів?

Запрошений гість 1: Через актуалізацію музично-теоретичних знань про стиль (епохальний та індивідуальний) та типовість (унікальність) образної сфери творів, що раніше вивчалися – на початку заняття

Запрошений гість 2: Через аналіз засобів музичної виразності та емоційного настрою вокально-технічних вправ – на етапі розспівування голосу

Запрошений гість 3: Через аналіз засобів музичної виразності, музичної форми

та образної сфери вокалізів – на етапі виконання вокалізу

Запрошений гість 4: Через актуалізацію музично-теоретичних знань про стиль (епохальний та індивідуальний) та типовість (унікальність) образної сфери твору, що вивчається за програмою – на етапі виконавського та аналітичного опрацювання вокального твору

Запрошений гість 5: Через актуалізацію історико-теоретичної музикознавчої інформації про твір та естетичного вирішення його образної сфери – на етапі розробки домашнього завдання для самостійної роботи

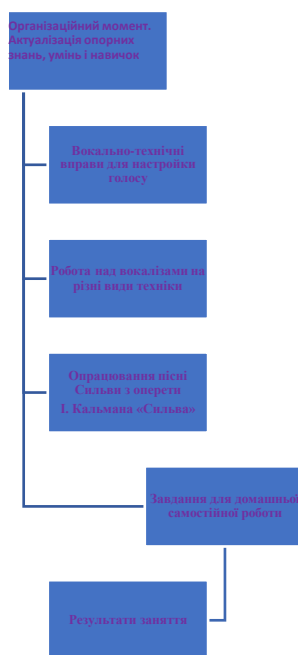
*Таблиця И.1*

**Фрагмент тестових завдань з теми «Організація роботи артикуляційного процесу у мовленні та співі» для самоперевірки теоретичних знань здобувачів**

Артикуляційний апарат це:	джерело звуку	система порожнин, по яким звук проходить до ротового отвору	система органів, яка служить для утворення звуків голосу та мовлення	*система органів, завдяки роботі яких формуються звуки мови
Артикуляція це	спільне виконання	*робота органів мови, необхідна	поділ однієї партії на декілька	органи дихання, голосові складки,

	кількома співаками музичного твору	для вимови звуків		діафрагма, нервова система
Гарне донесення тексту і правильне формування співочого слова є умовою	музичної пам'яті	*професійного співу	високої співацької позиції	музичного слуху
Голосний звук Е в ненаголошеному і наголошеному складі і вимові наближається до	Е	*И	О	не змінюється
Губи, зуби, язик	не приймають участі в формуванні приголосний звуків мови	заважають у формуванні приголосний звуків мови	*обов'язково приймають участі в формуванні приголосний звуків мови	не належать до артикуляційного апарату
Нейтралізація голосних, тривале витримання звуку на голосних та швидка вимова приголосних є	*специфікою співочої дикції	вокальною майстерністю хористів	вадою учасників хору	негативним впливом на голосовий апарат
Органи, що приймають участь в формуванні приголосних звуків мови	гортань, піднебіння, голосові складки	*губи, зуби, язик	легені, діафрагма	центральна нервова система людини
При співі приголосний закритого складу	не вимовляється	використовується як за правилами переносу	*переноситься до наступного	вимовляється приглушено
Сонорний звук Р вимовляється	м'яко	*утовано	приглушено	невимушено
Специфікою співочої дикції є	виразне вимовляння кожного приголосного	голосне протягування голосних і таке ж голосне вимовляння приголосних	*нейтралізація голосних, тривале витримання звуку на голосних та швидка вимова приголосних	точно інтонування музичного тексту та дотримання динамічних відтінків

## Технологічний план-ланцюжок вокального заняття здобувача Оксани Л.



## Технологічна карта вокального заняття здобувача Юлії О.



### Круглий стіл з проблеми концепції вокального заняття.

Рекомендований перелік питань для обговорення:

1. Поетапна структура вокального заняття
2. Загальнодидактичні принципи змісту вокального заняття
3. Професійна термінологія з теми заняття
4. Вокальні методи та прийоми з теми заняття

5. Головна теоретична ідея заняття та взаємодія його етапів
6. Система вправ настроювання голосу
7. Системність вокально-технічної роботи над вокалізами
8. Теоретичні основи системної роботи над народними піснями
9. Теоретичні та практичні засади вивчення пісенно-романсового репертуару
10. Теоретичні та практичні засади опанування оперних арій

**Перелік запитань для брейн-рингу з презентації художньо-дидактичного проєкту змістового модуля та художньо-дидактичної проєктної карти**

1. Що таке змістовий модуль?
2. Якими є критерії структурування освітньої компоненти на змістові модулі?
3. Якими є критерії змісту одного змістового модуля?
4. Яким може бути масштаб одного змістового модуля у кредитах ЄКТС?
5. Наведіть можливі назви змістових модулів з курсу виконавської майстерності
6. Наведіть можливі назви змістового модуля з курсу виконавської майстерності, в якому розкриваються питання роботи над сценічним артистизмом співака
7. Наведіть можливі назви змістових модулів з курсу історії виконавства
8. Наведіть можливі назви лекцій з курсу «Історія виконавства» модуля «Становлення вокального мистецтва»
9. Що таке художньо-дидактична проєктна карта вокального заняття?
10. Який зміст відображений у художньо-дидактичній проєктній карті вокального заняття?
11. Як розподіляються смислові одиниці вокального заняття в його художньо-дидактичній проєктній карті?
12. Назвіть можливі смислові одиниці художньо-дидактичної проєктної карти вокального заняття з теми «Формування навичок вокального звукоутворення та звуковедення»
13. Назвіть можливі смислові одиниці художньо-дидактичної проєктної карти вокального заняття з теми «Методика роботи над вокалізами»
14. Наведіть приклад комплексу педагогічних завдань, що може бути відображений у художньо-дидактичній проєктній карті вокального заняття



Таблиця 8

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за вокально-дидактичним компонентом**

Показники когнітивно-практичного критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37	
		К.с	%	К.с	%	К.с	%	К.с	%
міра художньо-дидактичної грамотності у сфері вокальної педагогіки	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41	4	10,81	7	18,92
	пошуковий (достатній)	6	16,22	6	16,22	6	16,22	24	64,86
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	14	37,84	12	32,43	3	8,11
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	15	40,54	15	40,54	3	8,11
спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	3	8,11	2	5,41	11	29,73
	пошуковий (достатній)	7	18,92	9	24,32	8	21,62	23	62,16
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	12	32,43	14	37,84	2	5,41
	індиферентний (незадовільний)	14	37,84	13	35,13	13	35,13	1	2,7
спроможність до художньо-дидактичного моделювання і проектування вокальних занять	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7	3	8,11	9	24,32
	пошуковий (достатній)	5	13,51	9	24,32	7	18,92	22	59,46
	адаптаційний (початковий)	15	40,54	13	35,13	13	35,13	1	2,7
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	14	37,84	14	37,84	5	13,51
Узагальнені відомості	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41	3	8,11	9	24,32
	пошуковий (достатній)	6	16,22	8	21,62	7	18,92	23	62,16
	адаптаційний (початковий)	13	35,13	13	35,13	13	35,13	2	5,41
	індиферентний (незадовільний)	15	40,54	14	37,84	14	37,84	3	8,11

**Додаток Л****Тренінг зі збагнення задуму власної художньо-дидактичної розробки**  
**Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до обговорення задумів власних художньо-дидактичних розробок упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою винайдення оригінальних задумів бачення художньо-дидактичних розробок
- Здобувач-тренер спрямовує увагу на психологічну розкріпаченість учасників, формулює висновки після усіх етапів тренування

**Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на визначення специфіки розмаїття художньо-дидактичних розробок
- Основні вправи на збагнення та презентації задуму власної художньо-дидактичної розробки

***Перелік підготовчих вправ***

Занурення до специфіки розмаїття художньо-дидактичних розробок

Осмислення наявного власного досвіду створення художньо-дидактичних розробок та їх впровадження

***Перелік основних вправ на збагнення задуму власної художньо-дидактичної розробки***

Вправи на інтуїтивне усвідомлення проблеми вокальної підготовки, мимовільне знаходження художньо-дидактичних правил для її вирішення

Вербалізація короткотривалого поштовху до здійснення задуму власної художньо-дидактичної розробки, його презентація

**Тренінг з усвідомлення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача****Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до обговорення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою винайдення системоутворювальних зв'язків вокальної підготовки та їх відображення у власних художньо-дидактичних розробках
  - Здобувач-тренер спрямовує увагу на узагальнення думок учасників, формулює висновки після усіх етапів тренування

**Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов’язані з налаштуванням аудиторії на визначення системних зв’язків у змісті підготовки співака
- Основні вправи на усвідомлення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні

***Перелік підготовчих вправ***

Занурення до загального змісту дисципліни з постановки голосу

Осмислення наявних уявлень про загальну структуру вокальної підготовки майбутнього викладача, їх відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні

***Перелік основних вправ на усвідомлення загальної структури вокальної підготовки майбутнього викладача, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні***

Вправи на осмислення системи оволодіння основ вокальної техніки, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні

Вправи на осмислення системи оволодіння основами технічно та художньо-досконалого виконання народних пісень, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні

Вправи на осмислення системи оволодіння основами виконавської інтерпретації вокальних творів різних стилів та жанрів, її відображення у власних художньо-дидактичних розробках та їх впровадженні

**Тренінг з осягнення правил оволодіння системою виконавських навичок****Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до демонстрації осягнення системи виконавських навичок та роз’яснення відповідних їй художньо-дидактичних правил упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою осягнення та демонстрації художньо-дидактичного підґрунтя системи виконавських навичок
- Здобувач-тренер спрямовує увагу на осягнення та роз’яснення художньо-дидактичного підґрунтя системи виконавських навичок, формулює висновки після усіх етапів тренування

**Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов’язані з налаштуванням аудиторії на осягнення та пояснення художньо-дидактичного підґрунтя системи виконавських навичок

- Основні вправи на осягнення та роз'яснення художньо-дидактичного підґрунтя системи виконавських навичок

### ***Перелік підготовчих вправ***

Занурення до системи виконавських навичок

Виявлення загального обсягу правил, необхідних для роз'яснення системи виконавських навичок

### ***Перелік основних вправ на осягнення та роз'яснення художньо-дидактичного підґрунтя системи виконавських навичок***

Вправи на осягнення та роз'яснення художньо-дидактичного підґрунтя навичок співацької постави

Демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил нижньореберного-діафрагматичного дихання, м'якої атаки, співацької опори, фіксації дихання, звукоутворення у центральній зоні діапазону

Демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил удосконалення співацького дихання та відчуття опори, розширення діапазону, вирівнювання регістрів, контролю єдинорегістрового звучання, самоаналізу співацького процесу

Демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням доцільних понять вокальної теорії та методики навчання, правил та прийомів щодо автоматизації співацького дихання, опори та атаки звуку, розвитку голосової рухливості, відтворення динамічних нюансів, артикуляційної та декламаційної виразності, розкриття образного змісту

Демонстрація навичок виконання твору з роз'ясненням правил та прийомів формування вокального слуху, автоматизації комплексу вокально-технічних навичок; удосконалення вокальної техніки, відповідної виконавській інтерпретації вокальних творів різних стилів та жанрів.

### **Тренінг з осягнення правил розвитку вокального слуху**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до аналізу правил розвитку вокального слуху упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою винайдення нових ефективних правил розвитку вокального слуху
- Здобувач-тренер спрямовує увагу на теоретичне підґрунтя заняття, формулює висновки після усіх етапів тренування

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на осягнення правил розвитку вокального слуху
- Основні вправи на осягнення правил розвитку вокального слуху

### ***Перелік підготовчих вправ***

Занурення до проблеми вокального слуху як основи виховання співацького голосу

Виявлення загального обсягу правил, необхідних для осягнення правил розвитку вокального слуху

### ***Перелік основних вправ на осягнення правил розвитку вокального слуху***

Вправи на осягнення вокального слуху у зв'язках з розвитком вокальної техніки і голосу

Вправи на осягнення вокально-слухового сприйняття майбутнього викладача вокалу

Вправи на усвідомлення сприйняття власного співу як процесу і результату співставлення суб'єктивного образу власного процесу голосоутворення та співацького еталону

Вправи на алгоритмізованість вокально-слухового аналізу (діагностика, прогноз, корекція процесу голосоутворення)

### **Тренінг з класифікації вокального репертуару різного рівня складності**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до аналізу розроблених учасниками експерименту класифікацій вокального репертуару упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою опанування довершених класифікацій вокального репертуару
- Здобувач-тренер спрямовує увагу на можливі критерії класифікацій вокального репертуару, формулює висновки після усіх етапів тренування

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на демонстрацію класифікацій вокального репертуару
- Основні вправи на вибір критеріїв класифікацій вокального репертуару

### ***Перелік підготовчих вправ***

Занурення до проблеми класифікації вокального репертуару різного рівня складності

Виявлення поширених критеріїв класифікації вокального репертуару різного рівня складності

### *Перелік основних вправ на вибір критеріїв класифікації вокального репертуару*

Репертуарна модель доби добарокової та барокової вокальної музики: зміст та стильова специфіка

Репертуарна модель доби класичної музики: зміст та стильова специфіка

Репертуарна модель доби романтичної музики: зміст та стильова специфіка

Репертуарна модель сучасної музики: зміст та стильова специфіка

Рівні складності репертуару: учні мистецьких шкіл, ЗВО

### **Фрагмент дискусії з ідеалізації досконалого конструювання дидактичних матеріалів з вокальної педагогіки**

**Учасник** Оксана Л. Розмірковуючи про еталони конструювання дидактичних матеріалів з вокальної педагогіки, на які повинні орієнтуватися майбутні викладачі вокалу, хотілося б звернути увагу на важливість їх готовності розробляти будь які художньо-дидактичні матеріали для допомоги у професійній діяльності викладача. Дидактичні розробки різних типів повинні містити виразність мети (наприклад, підготовка майбутніх викладачів вокалу до навчання та виховання учнів мистецьких шкіл шляхом їх залучення до співу дитячих, народних і академічних вокальних творів українського та світового мистецтва), завдань (наприклад, розвиток активного вокального слуху з метою самовдосконалення інтонаційної точності, здатності до творчої комунікації засобами вокального музикування та ін.), апеляцію до загальних та фахових компетентностей, програмних результатів навчання відповідно до ОПП, за якою розробляється художньо-дидактичні матеріали.

**Учасник** Фанянь Л. Мені хотілося б зауважити, що еталоном для створення художньо-дидактичних матеріалів особисто для мене є вичерпність теоретичної інформації, максимальної кількості правил, рекомендованих для етапності становлення співака і викладача, гармонізація специфіки художньої та педагогічної діяльності. Зокрема, у розробці етюдів до тем індивідуальних занять з постановки голосу для студентів бакалаврату я охоплював максимальну кількість творчих завдань та відповідних до них вокально-технічних вправ.

**Учасник** Юлія О. Хочу додати, що для мене ідеальна художньо-дидактична розробка повинна містити осмислення рекомендацій викладачів, науковців з метою винайдення ефективних шляхів щодо розв'язання творчих завдань з постановки голосу та опрацювання творів. Зокрема, мене цікавлять погляди різних викладачів сучасності щодо виправлення вад звукоутворення та звуковедення, які увійшли до моїх методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів з ОК «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування».

## **Тренінг з розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів**

### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників – групи по 5 здобувачів магістратури
- Усі учасники залучаються до розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів упродовж усього тренінгу
- Усі учасники дотримуються культури спілкування, поваги до думок інших учасників з метою опанування досвіду розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів
- Здобувач-тренер спрямовує увагу на можливі критерії ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів, формулює висновки після усіх етапів тренування

### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів
- Основні вправи на розпізнання навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів

### *Перелік підготовчих вправ*

Занурення до проблеми навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів

Виявлення критеріїв навчальної ефективності власних художньо-дидактичних матеріалів

### *Перелік основних вправ на вибір критеріїв класифікацій вокального репертуару*

Розпізнання нових знань у змісті художньо-дидактичних матеріалів

Розпізнання нових навичок та вмінь у змісті художньо-дидактичних матеріалів

Розпізнання перспективи художньо-дидактичного саморозвитку у змісті художньо-дидактичних матеріалів

## **Фрагмент дискусії з проблеми художньо-дидактичного самовдосконалення і саморозвитку**

**Викладач:** Наведіть, будь ласка, Ваші думки щодо художньо-дидактичного самовдосконалення і саморозвитку у контексті професійної підготовки

**Учасник** Цзижун Л. На мій погляд, художньо-дидактичне самовдосконалення і саморозвиток майбутніх викладачів вокалу пов'язані із неперервним формуванням вмінь та навичок розробляти й впроваджувати вокально-педагогічні дидактичні проекти, правила, рекомендації, тести, етюди, пробні заняття тощо на циклі освітніх компонентів фахової підготовки

**Учасник** Ольга С. Я пов'язую художньо-дидактичне самовдосконалення з вміннями поширювати власні художньо-дидактичні напрацювання у

професійному середовищі учнів та сокурсників через власну творчо-педагогічну діяльність на педагогічній практиці, аудиторній, самостійній, науково-дослідній роботі, дистанційних формах діяльності

**Учасник** Фанянь Л. Для мене найбільш важливою категорією є художньо-дидактичний саморозвиток особистості майбутнього викладача вокалу, оскільки він пов'язаний з траєкторією рухання від вокальної художньо-дидактичної грамотності через художньо-дидактичну компетентність майбутнього викладача вокалу до художньо-дидактичної майстерності

### **Тренінг на набуття акмеологічної художньо-дидактичної позиції**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 10-15 магістрантів
- Усі учасники залучаються до активного набуття акмеологічної художньо-дидактичної позиції упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою винайдення власної акмеологічної художньо-дидактичної позиції
- Використовується поєднання творчих завдань з вербалізованими коментарями
- Здобувач-тренер допомагає сформулювати висновки з кожного етапу роботи та після виконання усіх етапів роботи

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на набуття акмеологічної художньо-дидактичної позиції
- Основні вправи з уточнення базових категорій акмеологічної художньо-дидактичної позиції
- Основні вправи з уточнення базових знань про професіоналізм майбутнього викладача вокалу
- Основні вправи з уточнення уявлень про себе як особистість з прагненнями та цілями досягнення художньо-дидактичної самореалізації
- Основні вправи на формування художньо-дидактичної майстерності (впізнавання-відтворення-застосування-творчість)

### **Самопроектувальний тренінг**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники залучаються до активного практичного опрацювання самопроектувальних вправ упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості



- Використовується поєднання самопроектувальних завдань з художньо-дидактичними коментарями
- Здобувач-тренер допомагає здійснювати самоаналіз самопроектувальної роботи після виконання вправ

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на самопроектувальну діяльність
- Вправи на удосконалення та коригування власної навчальної діяльності
- Вправи на автоматизацію умінь та навичок художньо-дидактичної діяльності у нестандартних і складних умовах
- Вправи на поетапність самопідготовки до занять (вибір та опрацювання репертуару, методів, правил)
- Вправи на усвідомлення індивідуалізації змісту вокальної освіти (індивідуальні цілі та індивідуальні освітні завдання)
- Вправи на об'єктивацію власного творчого ресурсу, контроль і самокорекцію художньо-дидактичних знань та навичок у процесі підвищення ефективності навчання
- Вправи на самопроектування художньо-дидактичного дизайну вокальної підготовки

#### **Тренінг з художньо-дидактичного варіювання освітнього процесу**

##### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники злучаються до активного практичного опрацювання індивідуальної конкретизації ідеалізованої інформативної структури вокальної підготовки упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою осмислення власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у контексті варіювання освітнього процесу
- Використовується поєднання комбінаторних завдань з художньо-дидактичними коментарями
- Здобувач-тренер допомагає здійснювати самоаналіз художньо-дидактичної варіативної роботи після виконання вправ

##### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на художньо-дидактичну варіативну діяльність
- Вправи на визначення критеріїв оцінювання індивідуальної значущості структурних елементів вокальної підготовки (інформаційний обсяг експериментальних ОК)
- Вправи на формування вмій визначення особистісно значущих цілей, методів та принципів вокальної підготовки

- Вправи на комбінацію структурних елементів вокальної підготовки (інформаційний обсяг змістових модулів експериментальних ОК), виявлення та добір найкращих варіантів
- Вправи на самоаналіз особистісної ефективності застосованих принципів художньо-дидактичного конструювання
- Вправи на художньо-дидактичну самореалізацію особистості відповідно до власного варіювання освітнього процесу

### **Комунікативний художньо-дидактичний тренінг**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники залучаються до активного опрацювання змісту представлених художньо-дидактичних розробок майбутніх викладачів вокалу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою успішної апробації у середовищі здобувачів-вокалістів власних дидактичних напрацювань учасників експерименту
- Використовується поєднання комунікативних завдань з роз'ясненнями художньо-дидактичних розробок
- Здобувач-тренер допомагає здійснювати самоаналіз комунікативних завдань успішної апробації у середовищі здобувачів-вокалістів власних дидактичних напрацювань учасників експерименту

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на комунікативну діяльність з приводу опрацювання змісту представлених художньо-дидактичних розробок майбутніх викладачів вокалу
- Вправи на узгодженість намірів спільного сприймання дидактичних напрацювань учасників експерименту
- Вправи на єдине сприймання художньо-дидактичних програм комунікантів
- Вправи на спільність комунікативної художньо-дидактичної стратегії комунікантів

### **Фрагмент художньо-дидактичної дискусії з проблеми дикційно-артикуляційного удосконалення голосу співака**

**Учасник** Фанянь Л. Розмірковуючи про мистецтво співу, хочу наголосити на важливій ролі розвиненого голосомовного апарата. Вважається, що саме через мову, як фактор мистецького співу, відбувається спілкування між людьми, розкривається ідейно-художній зміст вокального твору, здійснюється вплив на слухачів. Отже, проблема дикційно-артикуляційного удосконалення голосу співака є важливою складовою вокальної педагогіки. Правильна, чітка вимова слова впливає на тембральність та інтонаційну

виразність вокального звуку, а природність співу визначає вокальну майстерність.

**Учасник** Оксана Л. Мені хотілося б додати, що текст твору потрібно вимовляти чітко, динамічно, осмислено, високопозиційно і темброво високоякісно. Невипадково майстерність співака пов'язують одночасно з якісним вокально-мелодійним інтонуванням і донесенням до слухачів змісту поетичного тексту. З останнім пов'язана робота артикуляційного апарату, робота якого спрямована на утворення звуків і досягнення під час співу правильної дикції.

**Учасник** Ольга С. Хочу наголосити, що чіткість артикулювання голосних, ясність вимови приголосних, виразність фразування забезпечують високохудожнє виконання вокального твору. Саме артикулювання вважається найважливішою частиною вокальної роботи, яка залежить від умінь співака відкривати рот, надавати губам вірного положення, вільно розташовувати в роті язик, уникати напруження нижньої щелепи. Для формування вмій артикуляції та звільнення нижньої щелепи виконують спеціальні співочі вправи.

### **Тренінг на художньо-дидактичний саморозвиток**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 1-5 магістрантів
- Усі учасники залучаються до активного опрацювання вправ на художньо-дидактичний саморозвиток упродовж усього тренінгу
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою підвищення рівня готовності майбутніх викладачів вокалу до художньо-дидактичного саморозвитку
- Використовується поєднання розвивальних завдань з художньо-дидактичними коментарями
- Здобувач-тренер допомагає здійснювати самоаналіз розвивальної художньо-дидактичної роботи після виконання вправ

#### **Класифікація вправ:**

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на саморозвивальну художньо-дидактичну діяльність
- Вправи на постійну активізацію загальної кількості якісних художньо-дидактичних уявлень
- Вправи на постійну активізацію художньо-дидактичної поінформованості
- Вправи на постійну активізацію практичної художньо-дидактичної досвідченості здобувачів

### **Темпоральний художньо-дидактичний тренінг**

#### **Загальні вимоги до тренінгу:**

- Кількість учасників 1-5 магістрантів

- Усі учасники залучаються до активного опрацювання вправ на стратегічний розвиток художньо-дидактичної компетентності у часі
- Дотримання культури спілкування, повага до думок кожного учасника з метою підвищення ефективності процесу досягнення майбутніми викладачами вокалу вершин художньо-дидактичного саморозвитку
- Використовується поєднання стратегічних самокоординувальних завдань з художньо-дидактичними коментарями
- Здобувач-тренер допомагає здійснювати самоаналіз стратегічної самокоординувальної художньо-дидактичної роботи після виконання вправ

#### Класифікація вправ:

- Підготовчі – пов'язані з налаштуванням аудиторії на стратегічну самокоординувальну художньо-дидактичну діяльність
- Вправи на формування індивідуальних художньо-дидактичних цілей
- Вправи на планування індивідуальної художньо-дидактичної стратегії
- Вправи на самоконтроль реалізації індивідуальної художньо-дидактичної стратегії
- Вправи на самоорганізацію індивідуальної художньо-дидактичної стратегії
- Вправи на коригування реалізації індивідуальної художньо-дидактичної стратегії

*Таблиця 9*

#### Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за продуктивно-прогностичним компонентом

Показники творчо-самопроектувального критерію	Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37		Осіб 37	
		К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%	К.с.	%
вміння досконало розробляти і впроваджувати дидактичні матеріали з фахово-орієнтованих дисциплін	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	3	8,11	1	2,7	8	21,62
	пошуковий (достатній)	5	13,51	7	18,92	11	29,73	24	64,86
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	12	32,43	12	32,43	4	10,81
	індиферентний (незадовільний)	17	45,95	15	40,54	13	35,14	1	2,7

міра здатності до результативної апробації власних дидактичних матеріалів у середовищі здобувачів-вокалістів	самореалізаційний (корекційний)	4	10,81	2	5,41	1	2,7	7	18,92
	пошуковий (достатній)	6	16,22	5	13,51	7	18,92	24	64,86
	адаптаційний (початковий)	11	29,73	13	35,13	11	29,73	5	13,51
	індиферентний (незадовільний)	16	43,24	17	45,95	18	48,65	1	2,7
спроможність до самопроекування власної траєкторії досягнення художньо-дидактичної досконалості у сфері вокально-педагогічної діяльності	самореалізаційний (корекційний)	2	5,41	1	2,7	1	2,7	6	16,22
	пошуковий (достатній)	4	10,81	6	16,22	9	24,33	27	72,97
	адаптаційний (початковий)	13	35,13	14	37,84	10	27,03	3	8,11
	індиферентний (незадовільний)	18	48,65	16	43,24	17	45,95	1	2,7
<b>Узагальнені відомості</b>	самореалізаційний (корекційний)	3	8,11	2	5,41	1	2,7	7	18,92
	пошуковий (достатній)	5	13,51	6	16,22	9	24,33	25	67,57
	адаптаційний (початковий)	12	32,43	13	35,13	11	29,73	4	10,81
	індиферентний (незадовільний)	17	45,95	16	43,24	16	43,24	1	2,7

Таблиця 10

**Динаміка зростання рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу (констатувальний і формувальний зрізи)**

Структурні компоненти	Рівні	Констатувальний експеримент		Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Світоглядно-мотиваційний	самореалізаційний (корекційний)	8,11	5,41	5,41	21,62
	пошуковий (достатній)	18,92	18,92	21,62	64,86
	адаптаційний (початковий)	29,73	35,13	32,43	8,11
	індиферентний (незадовільний)	43,24	40,54	40,54	5,41

Вокально-дидактичний	самореалізаційний (корекційний)	8,11	5,41	8,11	24,32
	пошуковий (достатній)	13,51	21,62	18,92	62,16
	адаптаційний (початковий)	32,43	35,13	35,13	5,41
	індиферентний (незадовільний)	45,95	37,84	37,84	8,11
Продуктивно-прогностичний	самореалізаційний (корекційний)	8,11	5,41	2,7	18,92
	пошуковий (достатній)	13,51	16,22	24,33	67,57
	адаптаційний (початковий)	32,43	35,13	29,73	10,81
	індиферентний (незадовільний)	45,95	43,24	43,24	2,7

Таблиця 11

**Узагальнені відомості про рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності 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
Самореалізаційний (корекційний)	8,11	5,41	5,41	21,62
Пошуковий (достатній)	13,51	18,92	21,62	64,86
Адаптаційний (початковий)	32,43	35,13	32,43	8,11
Індиферентний (незадовільний)	45,95	40,54	40,54	5,41

## Додаток М

Як засвідчують отримані результати, на початку формувального експерименту успішність контрольної та експериментальної груп знаходилась приблизно на однаковому рівні (табл.12).

Таблиця 12

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

Рівні/ Критерії	художньо-мотиваційний критерій		когнітивно-праксеологічний критерій		творчо-самопроектувальний критерій	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
індиферентний (незадовільний)	43,24	40,54	40,54	37,84	45,95	43,24
адаптаційний (початковий)	29,73	35,13	35,13	35,13	32,43	35,13
пошуковий (достатній)	18,92	18,92	16,22	21,62	13,51	16,22
самореалізаційний (корекційний)	8,11	5,41	8,11	5,41	8,11	5,41

Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту графічно представлені на рис. 1 для контрольної групи та рис. 2 для експериментальної групи.

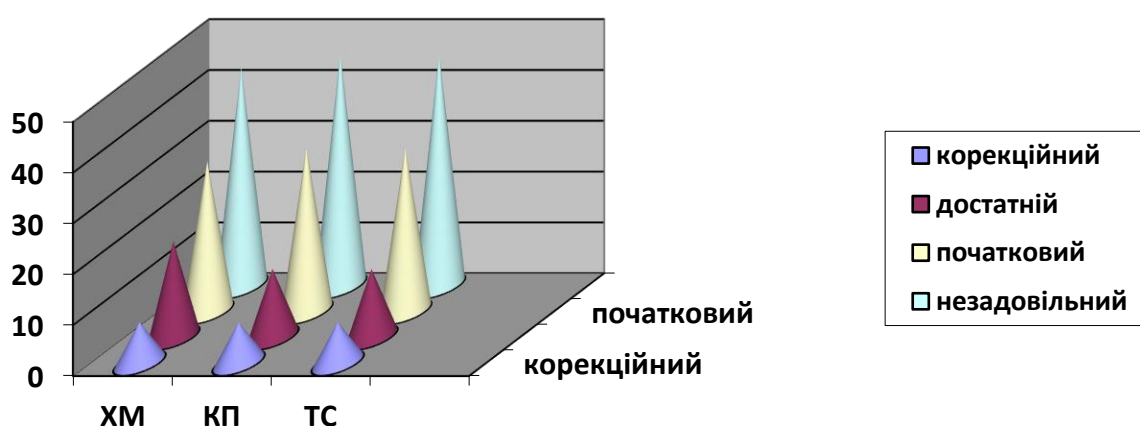


Рис. 1. Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту для контрольної групи

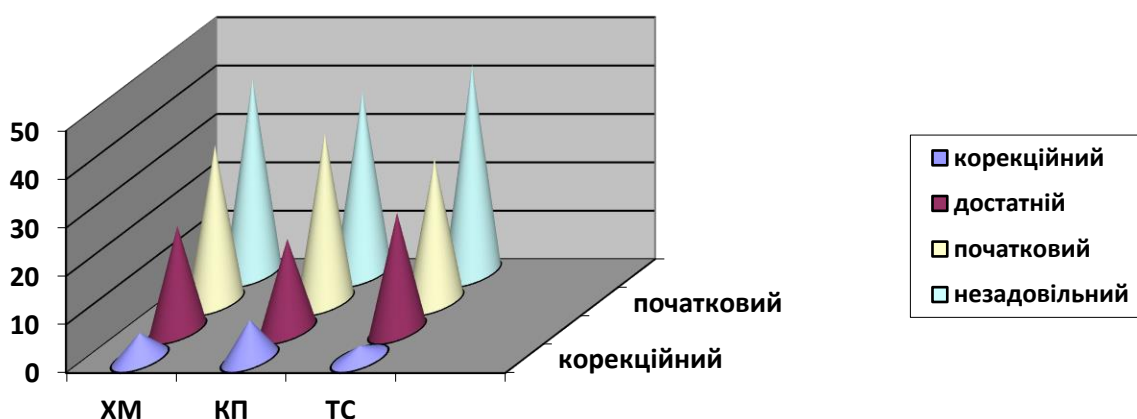


Рис. 2. Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту для експериментальної групи

Розглянемо використання критерію  $\chi^2$  для визначення рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за художньо-мотиваційним критерієм на початку формуального експерименту (табл. 13).

Таблиця 13

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за художньо-мотиваційним критерієм**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	16	15	1	1	0,063
адаптаційний (початковий)	11	13	-2	4	0,363
пошуковий (достатній)	7	7	0	0	0
самореалізаційний (корекційний)	3	2	1	1	0,333
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0,759</b>



Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 0,759$ .

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  $\chi^2_{емп} = 0,759 < 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за художньо-мотиваційним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

Розрахунки рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за критерієм  $\chi^2$  для когнітивно-праксеологічного та творчо-самопроектувального критеріїв подано в табл. 14 та 15.

Таблиця 14

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-праксеологічним критерієм**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	15	14	1	1	0,066
адаптаційний (початковий)	13	13	0	0	0
пошуковий (достатній)	6	8	-2	4	0,666
самореалізаційний (корекційний)	3	2	1	1	0,333
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1,065</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 1,065$ .

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  $\chi^2_{емп} = 1,065 < 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за когнітивно-праксеологічним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

*Таблиця 15*

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за творчо-самопроектувального критерієм**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	17	16	1	1	0,058
адаптаційний (початковий)	12	13	-1	1	0,083
пошуковий (достатній)	5	6	-1	1	0,2
самореалізаційний (корекційний)	3	2	1	1	0,333
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0,674</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 0,674$ .

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  $\chi^2_{емп} = 0,674 < 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп однаковими за творчо-самопроектувальним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту.

Отже, дані розрахунків рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу на початку формувального експерименту за критерієм  $\chi^2$  свідчать, що розподіл отриманих результатів є однаковим. Гіпотеза  $H_0$ , згідно з якою розподіл рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу не відрізняється між собою у контрольній та експериментальній групах на початку формувального етапу експериментального дослідження, є вірною. Необхідно перевірити також гіпотезу  $H$ , згідно з якою розподіл рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу є відмінним.

Для перевірки гіпотези  $H$  необхідно здійснити розрахунки за критерієм  $\chi^2$  наприкінці формувального етапу експерименту та сумарних балів кожного здобувача. Аналіз отриманих результатів, поданих в табл.3.5, засвідчує, що в контрольній та експериментальній групах наприкінці формувального етапу експерименту результати істотно відрізняються.

Таблиця 16

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, %**

Рівні/ Критерії	художньо-мотиваційний критерій		когнітивно-праксеологічний критерій		творчо-самопроектувальний критерій	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
індиферентний (незадовільний)	40,54	5,41	37,84	8,11	43,24	2,7
адаптаційний (початковий)	32,43	8,11	35,13	5,41	29,73	10,81
пошуковий (достатній)	21,62	64,86	18,92	62,16	24,33	67,57
самореалізаційний (корекційний)	5,41	21,62	8,11	24,32	2,7	18,92

Відповідно до логіки нашого дослідження розглянемо використання критерію  $\chi^2$  на етапі визначення рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за аксіологічним критерієм наприкінці формувального експерименту (табл. 17).

Таблиця 17

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за художньо-мотиваційним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	15	8	7	49	3,266
адаптаційний (початковий)	12	24	-12	144	12

пошуковий (достатній)	8	3	5	25	3,125
самореалізаційний (корекційний)	2	2	0	0	0
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>218</b>	<b>18,391</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 18,391$ .

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  $\chi^2_{емп} = 18,391 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп різними за художньо-мотиваційним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального експерименту.

Аналіз отриманих даних за художньо-мотиваційним критерієм за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з корекційним та достатнім рівнями сформованості художньо-дидактичної компетентності за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Розрахунки рівня сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за критерієм  $\chi^2$  для когнітивно-праксеологічного та творчо-самопроектувального критеріїв подано в табл. 18 та 19.

Таблиця 18

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за когнітивно-праксеологічним критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	14	9	5	25	1,785
адаптаційний (початковий)	13	23	-10	100	7,692
пошуковий (достатній)	7	2	5	25	3,571
самореалізаційний (корекційний)	3	3	0	0	0
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>150</b>	<b>13,048</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 13,048$ .

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  $\chi^2_{емп} = 13,048 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп різними за когнітивно-праксеологічним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального експерименту.

Аналіз отриманих даних за когнітивно-праксеологічним критерієм за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з корекційним та достатнім рівнями

сформованості художньо-дидактичної компетентності за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Таблиця 19

**Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за творчо-самопроектувального критерієм наприкінці формувального етапу експерименту**

Рівень сформованості художньо-дидактичної компетентності	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, $(n_i - n_j)^2$	$(n_i - n_j)^2 / n_i$
індиферентний (незадовільний)	16	1	15	225	14,062
адаптаційний (початковий)	11	4	7	49	4,454
пошуковий (достатній)	9	25	-16	256	28,444
самореалізаційний (корекційний)	1	7	-6	36	36
<b>Усього</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>566</b>	<b>82,96</b>

Суму значень  $(n_i - n_j)^2 / n_i$  позначимо  $\chi^2_{емп} = 82,96$ .

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  $\chi^2_{емп} = 82,96 > 5,991 = \chi^2_{кр}$ , то є підстави вважати результати контрольної та експериментальної груп неоднаковими за творчо-самопроектувальним критерієм сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формувального експерименту.

Аналіз отриманих даних за творчо-самопроєктувальним критерієм за кінцевими результатами педагогічного експерименту свідчить, що значно зросла кількість здобувачів з корекційним та достатнім рівнями сформованості художньо-дидактичної компетентності за цим критерієм в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Зростання кількості здобувачів корекційного та достатнього рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності пояснюється трансформацією змісту експериментальних дисциплін, роботою над якістю освітнього процесу, позитивним впливом технологій проєктного моделювання вокальних занять, інсайту, самопроєктування досягнення художньо-дидактичної досконалості на художньо-дидактичний досвід їх діяльності під час навчання.

Графічне зображення рівнів сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу наприкінці формульовального етапу педагогічного експерименту подано на рис. 3 для контрольної групи та рис. 4 для експериментальної групи.

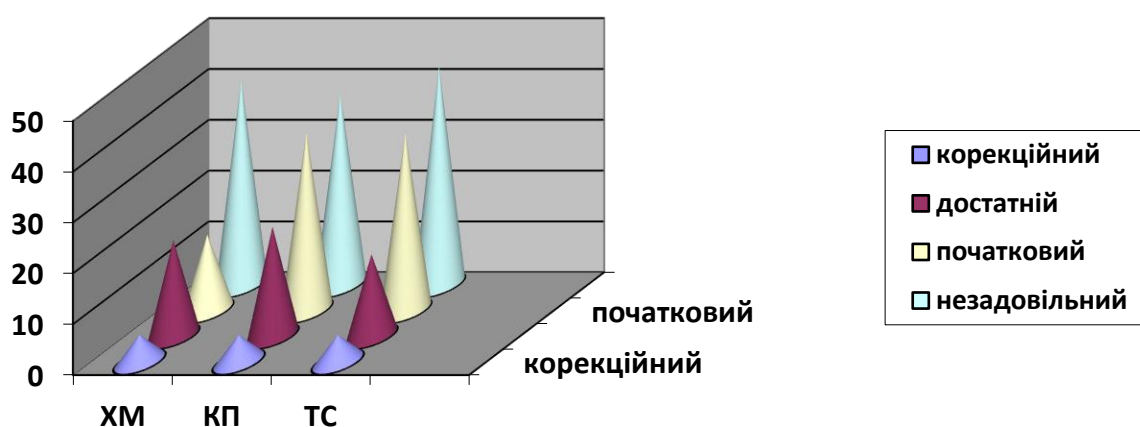


Рис.3. Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за результатами формульовального етапу педагогічного експерименту для контрольної групи



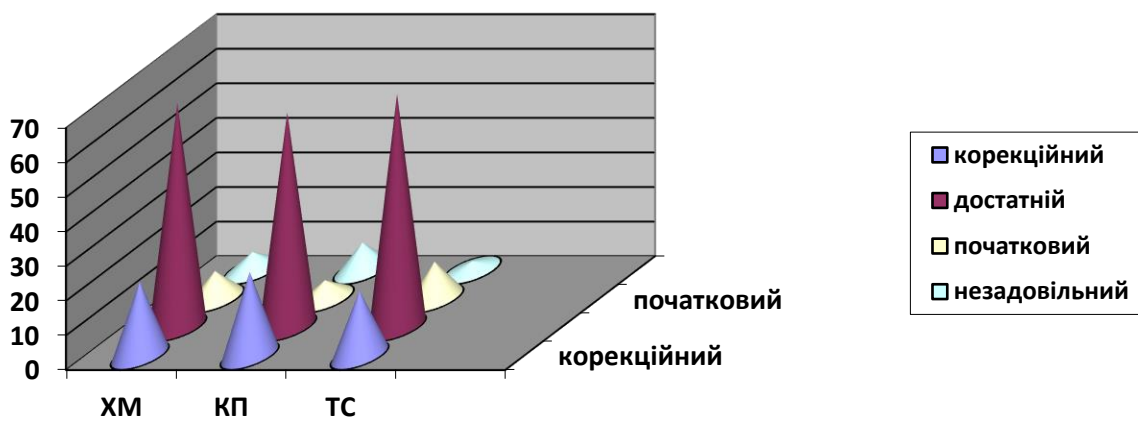


Рис.4. Рівні сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу за результатами формувального етапу педагогічного експерименту для експериментальної групи

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,  
затвердженого МОН України:

1. Го Яньцзюнь (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці у фаховій підготовці магістрантів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, Вип. 2(12), 134-140. URL <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/7340>.

2. Го Яньцзюнь (2021). Формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як музично-педагогічна проблема *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10(114), 221-231. URL <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/26.pdf>.

3. Guo Yanju, Nikolai, H. (2022). Methodological and Methodical Foundations of Studying the Issue of Future Voice Teachers' Artistic-Didactic Competence Formation [Го Яньцзюнь, Ніколаї, Г. (2022). Методологічні та методичні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу]. *Professional Education: methodology, theory and technologies*, Vol 15(2022), 70-91. DOI <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2022-15-70-91>.

### Праці апробаційного характеру

4. Го Яньцзюнь (2019а). Вокальна компетентність майбутніх викладачів музичного мистецтва: компаративний аналіз. *Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи: збірник матеріалів I Всеукр. наук-практ. конф. здобувачів ВО та молодих учених (16 травня 2019 року)*. Кривий Ріг, (сс. 185-188).

5. Го Яньцзюнь (2019б). Вокально-педагогічні концепції викладачів китайських вишів [论不同高校教师的歌唱理念]. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. *Матеріали та тези V*

*Міжнародної конференції молодих учених та студентів (17-18 жовтня 2019 р.)*. Т. 1. Одеса, (сс. 127-128).

6. Го Яньцзюнь (2019в). Особливості китайського національного співу. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 14-15 березня 2019 року)*. Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», (сс. 32-33).

7. Го Яньцзюнь (2019г). Проблема формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічному дискурсі. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»: збірник наукових праць*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., (сс. 56-57).

8. Го Яньцзюнь (2021а). Сутність, структура та зміст художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса 04-05 листопада 2021 р.)*. Т. 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, (сс. 109-110).

9. Го Яньцзюнь (2021в). Формування музично-інструментальної компетентності майбутніх викладачів вокалу. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми)*. Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 41-42).

10. Го Яньцзюнь (2022). Теоретичні аспекти формування вокально-дидактичної компетентності фахівців у галузі музичного мистецтва. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали VI Міжнародної електронної науково-практичної конференції*. Переяслав, (сс. 23-24).

11. Guo Yanjun (2023). Diagnostic apparatus for the study of future vocal teachers' artistic-didactic competence formation [Го Яньцзюнь (2023).

Діагностичний апарат дослідження сформованості художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу]. *IV Міжнародна наукова конференція Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень, 10.02.2023.* Житомир, (сс. 157-159).

<https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/10.02.2023/17>

### **Участь у міжнародних конференціях**

1. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики (м. Переяслав-Хмельницький, 2019, 2022),
2. Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи (м. Одеса, 2019),
3. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (м. Суми, 2019, 2020),
4. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін (м. Суми, 2019, 2020),
5. Молодь, освіта, наука та мистецтво (м. Умань, 2019),
6. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (м. Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022);
7. IV Міжнародна наукова конференція Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень (Житомир, 2023),

### **Участь у Всеукраїнських конференціях**

8. Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи (м. Кривий ріг, 2019),
9. Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти (м. Умань, 2019);
10. Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності (м. Полтава, 2019)