

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Гао Мін

УДК 378.011.3-051:78:792.8

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань

01 Освіта/Педагогіка

за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело Гао Мін Гао Мін

Науковий керівник: **Чинчева Лариса Владиленівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Гао Мін. Формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання.
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання. Оскільки сучасний урок мистецтва є завжди комбінованим, то практичний досвід фахової діяльності має бути накопичений, у першу чергу, у галузі вокально-хорової роботи, а також у галузі організації слухання творів музичного мистецтва, розвитку в учнів музично-творчих здібностей тощо. Практичне провадження різновидів фахової діяльності є неможливим без особистого показу вчителем музичного мистецтва вокальних творів у повному обсязі (під час ознайомлення дітей із піснею, під час демонстрації у процесі слухання тощо) або їх фрагментів (під час відпрацювання чистоти інтонування, роботи над ритмом, текстом вокального або вокально-хорового твору тощо). Тому досвід міждисциплінарного навчання на сучасному етапі є ціннісним.

Проведений розгляд дефініції «досвід особистості», здійснений шляхом історично-ретроспективного методу у філософському, психологічному і педагогічному аспекті дозволив визначити його, як специфічний результат засвоєння вчителем основних надбань у галузі психолого-педагогічної науки минулого й сучасності, власних здобутків, що втілюється у комплексі засвоєних знань, умінь і навичок, який вона набуває в результаті провадження

різноманітних видів діяльності на основі осмислених результатів власної чуттєвої, емоційної, мисленнєвої активності.

Вокально-виконавський досвід нами розглянуто як один з найважливіших різновидів досвіду студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти в якості певної сукупності знань щодо характерних особливостей виконання вокальних творів, вокально-виконавських умінь, що стосуються сценічного втілення музичного образу, поведінки на сцені та перед учнями на уроках мистецтва тощо. Вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв трактується нами як відображення особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, втілених і реалізованих безпосередньо під час вокально-виконавської діяльності.

Процес набуття студентом вокально-виконавського досвіду супроводжується як усвідомленою цілеспрямованістю щодо підвищення рівня власного вокального виконавства, так і створенням особистісної картини процесу фахового навчання у цілому. Особистісна картина освітнього процесу фахового навчання окреслена як складне суб'єктивне уявлення студента про часову послідовність як основних, так і другорядних ситуацій, подій, етапів навчального процесу, яке включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

На специфіку вокально-виконавського досвіду впливає констеляція мотиваційної цілеспрямованості і вокально-виконавського саморозвитку, які втілюються наступним чином: до змістового наповнення багажу вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва особистість залучає лише ті осмислені результати певних подій і розв'язання проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, які входять до найбільш актуальних з позицій мотиваційної цілеспрямованості задач вокального

виконавства, поставлених студентом у конкретний момент фахового навчання; водночас, вирішення означених задач вокального виконавства автоматично впливає на позитивну динаміку процесу вокально-виконавського саморозвитку, зокрема, сприяє психологічній стабільності під час виступу.

Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва, який являє собою складний, інтегрований, комплексно-розгалужений багаж суб'єктивно-особистісних уявлень студента про результати вирішення проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, отриманий в різні часові терміни означеної діяльності включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

Визначено основні підходи до формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: системно-аксіологічний, компетентнісно-смісловий, консолідаційний, конструктивний та праксеологічно-творчий. Педагогічний потенціал процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування вокально-виконавського досвіду визначено в якості комплексу педагогічних можливостей цього процесу, які оперують методичним інструментарієм щодо вмотивованості студентів факультетів мистецтв у систематичному провадженні вокально-виконавської діяльності як основного джерела вокально-виконавського досвіду, а також акумулюють фонд знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку інтелектуально-творчих особистісних якостей, що забезпечують стабільно якісний рівень вокального виконавства.

Основними принциповими положеннями вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання нами визначено: принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через

трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами. Розроблено компонентну структуру вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний, діяльнісно-артистичний.

Визначено функції вокально-виконавського досвіду, а саме: пізнавально-дидактичну, емоційно-гедоністичну, універсально-катарсичну, рефлексивно-корекційну. Пізнавально-дидактична функція вокально-виконавського досвіду спонукає студента до пошуково-пізнавальної діяльності щодо специфічних методів, засобів і прийомів вокального виконавства: інтерпретаційних методів, прийомів артистичного перевтілення, методів і засобів виконавської надійності тощо. Емоційно-гедоністична функція актуалізується через позитивне емоційне супроводження ситуації виконавського успіху, яку вокаліст прагне переживати якомога частіше, що спонукає до систематичної участі у практичних заходах щодо прилюдного виконання вокальних творів, перманентно поглиблюючи вокально-виконавський досвід. Універсально-катарсична функція вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізує одну з найсуттєвіших його констант – кульмінаційну точку, сконцентрований емоційно-позитивний результат естетичного сприймання особистістю співака процесу власного вокального виконавства. Рефлексивно-корекційна функція спрямована на процес самопізнання майбутнім педагогом-музикантом власних емоційно-психологічних станів у процесі вокального виконавства, а також на оцінювання якості своєї вокально-виконавської діяльності з метою її подальшої корекції.

Критерієм пізнавально-технологічного компонента нами визначено міра мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду (показники: наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду; потреба в вокально-

виконавському самовдосконаленні студентів факультетів мистецтв та високоякісної їх презентації); критерієм когнітивно-операційного компонента означено ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв (показники: оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; прояв самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва в процесі інтегрованого навчання).

Критерієм рефлексивно-регулятивного компонента визначена міра здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва (показники: вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів; уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва); критерієм діяльнісно-артистичного компонента нами визначено ступінь творчої спроможності на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності (показники: здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його; уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання).

На констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, досконалий, середній, початковий. У результаті діагностування рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на початковому та середньому рівнях, досконалого рівня досягли лише 4,5% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

міждисциплінарного навчання та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв впродовж чотирьох етапів – адаптивно-аналітичного, змістовно-оцінювального, усвідомлено-продуктивного, творчо-моделюючого. Кожен із етапів дослідження характеризувався відповідними експериментальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Перший етап – адаптивно-аналітичний забезпечував формування пізнавально-технологічного компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та ставив за мету спонукати студентів факультетів мистецтв до засвоєння необхідних теоретико-методичних понять, особистісної пізнавальної вмотивованості щодо набуття ними міцного знаннєвого підґрунтя у царині технології вокального звукоутворення як базису для подальшого формування вокально-технічних, вокально-виконавських умінь і навичок, тощо. На цьому етапі провідними були методи: особистісної зацікавленості, метод асоціативного пошуку, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, оперування художніми образами, мозковий штурм, наукові семінари, тренінги, тощо.

Другий етап – змістовно-оцінювальний сприяв формуванню когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв і був спрямований на оволодіння у них прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій в процесі інтегрованого навчання. Провідними методами даного етапу виявились: метод емоційно-змістовного аналізу, емоційного заряду, самостійного опрацювання даних, розробки слайдів, тренінги, тощо.

Третій етап – усвідомлено-продуктивний був підпорядкований формуванню рефлексивно-регулятивного компоненту формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та передбачав уміння усвідомлено сприймати твори вокально-хорового мистецтва та вміння регулювати власний вольовий стан у вокально-виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: метод вільних асоціацій, проблемно-пошуковий, метод порівняльно-зіставний, адаптації наочних засобів навчання, наукові семінари, ділові ігри, метод активізації творчої уваги, тощо.

Четвертий етап – творчо-моделюючий був направлений на формування діяльнісно-артистичного компонента формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та був спрямований на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності. Цей етап передбачав здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду та вміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання, тощо. Провідними методами цього етапу були: метод ескізного опрацювання музичних творів, проблемно-пошуковий, оперування художніми образами, метод музично-творчих проєктів, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, тощо.

Порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати виконаного дисертаційного дослідження підтвердили практичну доцільність, ефективність запропонованої поетапної методики.

Ключові слова: вокально-виконавський досвід, майбутні вчителі музичного мистецтва, міждисциплінарне навчання, компонентна структура, методична модель, творча трансформація, експеримент.

ABSTRACT

Gao Ming. Formation of vocal performance experience of future music teachers in the process of interdisciplinary education. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). Ukrainian State University named after M.P. Dragomanov. Kyiv, 2023.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the vocal performance experience of future music teachers in the process of interdisciplinary education. Since the modern art lesson is always combined, the practical experience of professional activity should be accumulated, first of all, in the field of vocal and choral work, as well as in the field of organizing listening to works of musical art, developing students' musical and creative abilities, etc. The practical implementation of various types of professional activities is impossible without a personal demonstration by the music teacher of vocal works in full (when introducing children to a song, during a demonstration during the listening process, etc.) or their fragments (when practicing the purity of intonation, working on rhythm, the text of a vocal or a vocal and choral work, etc.). Therefore, the experience of interdisciplinary training at the current stage is valuable.

The examination of the definition of "personal experience", carried out by means of a historical-retrospective method in a philosophical, psychological and pedagogical aspect, made it possible to define it as a specific result of the teacher's assimilation of the main assets in the field of psychological and pedagogical science of the past and the present, his own achievements, embodied in a complex of acquired knowledge, abilities and skills that she acquires as a result of carrying out various types of activities based on meaningful results of her own sensory, emotional, thinking activity.

We have considered vocal performance experience as one of the most important varieties of experience of students of higher educational institutions of art education as a certain set of knowledge regarding the characteristic features of performing vocal works, vocal performance skills related to the stage embodiment of a musical image, behavior on stage and in front of students in classes art etc. The vocal performance experience of students of the faculties of arts is interpreted by us as a reflection of the student's personality of the results of a complex process-integrated dynamic educational path of professional training in general and vocal training in particular, embodied and realized directly during vocal performance activity.

The process of a student's acquisition of vocal performance experience is accompanied by both a conscious purposefulness to improve the level of one's own vocal performance and the creation of a personal picture of the professional training process as a whole. The personal picture of the educational process of professional training is outlined as a complex subjective perception of the student about the time sequence of both the main and secondary situations, events, stages of the educational process, which includes both an idea of the comparative dynamics of one's own intellectual and creative, professional characteristics, and an idea of comparative dynamics of the quality of vocal performance at different stages of the educational process.

The specifics of vocal performance experience are influenced by the constellation of motivational purposefulness and vocal performance self-development, which are embodied as follows: to the meaningful filling of the baggage of vocal performance experience of the future music teacher, the individual involves only those meaningful results of certain events and solutions to problematic situations of vocal performance activities that are among the most relevant from the point of view of motivational purposefulness of the tasks of vocal performance, set by the student at a specific moment of professional training; at the same time, solving the specified tasks of vocal performance automatically affects

the positive dynamics of the process of vocal performance self-development, in particular, promotes psychological stability during the performance.

The vocal performance experience of the future music teacher, which is a complex, integrated, complex and branched baggage of the student's subjective and personal ideas about the results of solving problematic situations of vocal performance activity, obtained in different time periods of the specified activity, includes as an idea of comparative dynamics own intellectual and creative, professional characteristics, as well as an idea of the comparative dynamics of the quality of vocal performance at different stages of the educational process.

The main approaches to the formation of the vocal performance experience of future music teachers in the process of interdisciplinary education are defined, namely: system-axiological, competence-meaningful, consolidation, constructive and praxeological-creative approaches. The pedagogical potential of the process of professional training of future teachers of musical art regarding the formation of vocal-performance experience is defined as a complex of pedagogical possibilities of this process, which operate with a methodological toolkit for the motivation of students of the faculties of arts in the systematic conduct of vocal-performance activities as the main source of vocal-performance experience, as well as accumulate a fund of knowledge, abilities and skills necessary for the development of intellectual and creative personal qualities that ensure a stable high-quality level of vocal performance.

The main principles of the vocal performance experience of students of the faculties of arts in the process of interdisciplinary training are defined by us: the principle of orientation of professional training, which is oriented towards the trajectory of personal development; the principle of reflexivity, which encourages the awareness of thoughts and feelings through the transformation of musical-aesthetic and emotional information; the principle of creative interaction of students of art faculties with their teachers. The component structure of the vocal performance experience of students of the faculty of arts in the process of

interdisciplinary education was developed, namely: cognitive-technological, cognitive-operational, reflexive-regulatory, activity-artistic.

We have defined the main functions of vocal performance experience: cognitive-didactic, emotional-hedonistic, universal-cathartic, reflexive-corrective. The cognitive-didactic function of vocal-performance experience prompts the student to research and cognitive activity regarding specific methods, means and techniques of vocal performance: interpretive methods, techniques of artistic transformation, methods and means of performance reliability, etc. The emotional-hedonistic function is actualized through the positive emotional accompaniment of the situation of performance success, which the vocalist strives to experience as often as possible, which encourages systematic participation in practical activities regarding the public performance of vocal works, permanently deepening the vocal performance experience. The universal-cathartic function of the vocal performance experience of future music teachers actualizes one of its most essential constants - the culminating point, the concentrated emotional and positive result of the singer's personal aesthetic perception of the process of his own vocal performance. The reflexive-corrective function is aimed at the process of self-discovery by the future teacher-musician of his own emotional and psychological states in the process of vocal performance, as well as at evaluating the quality of his vocal-performing activity with the aim of its further correction.

We defined the criterion of the cognitive-technological component as the measure of the music teacher's motivational focus on acquiring vocal-performance experience (indicators: the presence of motivational focus on achieving vocal-performance experience; the need for vocal-performance self-improvement of students of arts faculties and their high-quality presentation); the criterion of the cognitive-operational component is defined as the degree of formation of vocal-performance knowledge, abilities and skills of students of arts faculties (indicators: mastering the techniques of vocal-performance activity in using the possibilities of multimedia and modern computer technologies; manifestation of independence in learning vocal-performance art in the process integrated learning; the criterion of

the reflexive-regulatory component determines the measure of the ability of future music teachers to understand works of vocal and choral art (indicators: the ability to consciously perceive the artistic and musical images of vocal and choral works; the ability to regulate the volitional state in the vocal and performing activities of the future music teacher); we defined the degree of creative ability to achieve high-quality vocal performance as a criterion for the activity-artistic component (indicators: ability to creatively transform vocal-performance experience and the ability to present it; ability to creatively use various artistic means in the process of integrated learning).

At the ascertainment stage of the experimental research, in accordance with the defined criteria and indicators of the formation of the vocal performance experience of students of the faculties of arts, we developed and characterized the levels of the specified phenomenon: high, perfect, average, elementary. As a result of diagnosing the levels of formation of the vocal and performance experience of future music teachers, it was established that most of the students were at the elementary and middle levels, only 4.5% of students reached the perfect level. The obtained results made it possible to ascertain the need for special pedagogical work aimed at forming the vocal performance experience of future music teachers in the process of interdisciplinary training and the development of methodological tools for conducting a formative experiment.

The formative experiment was conducted in accordance with the developed step-by-step methodology, according to the model of formation of vocal performance experience of students of the Faculty of Arts during four stages - adaptive-analytical, meaningful-evaluative, conscious-productive, creative-modeling. Each of the stages of the research was characterized by appropriate experimental tasks using multimedia tools, modern computer technologies, as well as means of pedagogical influence.

The first stage – adaptive-analytical, ensured the formation of the cognitive-technological component of the vocal-performance experience of future music teachers and aimed to motivate students of the faculties of arts to master the

necessary theoretical and methodological concepts, personal cognitive motivation to acquire a solid knowledge base in the field of vocal sound production technology as a basis for the further formation of vocal and technical, vocal and performing abilities and skills, etc. At this stage, the leading methods were: personal interest, the method of associative search, understanding cause-and-effect relationships, working with artistic images, brainstorming, scientific seminars, trainings, etc.

The second stage - content-evaluative contributed to the formation of the cognitive-operational component of the vocal-performance experience of students of the faculties of arts and was aimed at mastering the techniques of vocal-performance activity in the use of multimedia tools and modern computer technologies in the process of integrated learning. The leading methods of this stage were: the method of emotional content analysis, emotional charge, independent processing of data, development of slides, trainings, etc.

The third stage - conscious-productive was subordinated to the formation of the reflexive-regulatory component of the formation of the vocal-performance experience of future music teachers and provided for the ability to consciously perceive works of vocal-choral art and the ability to regulate one's own volitional state in vocal-performance activity. The main methods of this stage were: the method of free association, problem-search method, comparative-comparative method, adaptation of visual teaching aids, scientific seminars, business games, activation of creative attention.

The fourth stage - creative and modeling was aimed at forming the activity-artistic component of the formation of the vocal-performance experience of future music teachers and was aimed at achieving high-quality vocal-performance activity. This stage involved the ability to creatively transform vocal performance experience and the ability to creatively use various artistic means in the process of integrated learning, etc. The leading methods of this stage were: the method of sketching musical works, problem-searching, working with artistic images, the method of musical creative projects, the method of free associations, the method of stimulating creative self-expression, etc.

Comparative analysis of the input and output data of the results of the formative experiment made it possible to identify the positive dynamics of the levels of formation of vocal and performing experience in the process of interdisciplinary training of future music teachers. The results of the performed work confirmed the practical expediency and effectiveness of the proposed step-by-step method.

Key words: vocal performance experience, future music teachers, interdisciplinary education, component structure, methodical model, creative transformation, experiment.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях

1. Гао Мін. Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць за ред. проф. О.Щолокової. Випуск 27. С. 101-106. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.16.

2. Гао Мін. Сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. Зб. наук. праць за ред. проф. Т.Степанової. Випуск 4 (67), грудень 2019 р. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 47-50. DOI 10.33310/2518-7813-2019-67-4-47-50.

3. Гао Мін. Системно-компетентнісний підхід до формування практичного досвіду студентів факультету мистецтв. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 32. С. 76-84. К.:

Стаття у зарубіжному виданні

4. Гао Мін. Функції вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. KELM № 4 (32), vol. 1. 2020. Knowledge, Education, Law, Management. Nauka. Oswiata. Prawo. С. 27-31. ISSN 2353-8406. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.4.1.5>.

Статті апробаційного характеру

5. Гао Мін. Специфіка вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 211-213.

6. Гао Мін. Конструктивний підхід до співацької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 130-131.

7. Гао Мін. Когнітивно-операційний конструкт вокально-виконавського навчання студентів факультетів мистецтв на міждисциплінарному рівні. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 188-190.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	17
ВСТУП	19
РОЗДІЛ I НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	27
1.1. Сутність та характерні особливості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв (міждисциплінарний аналіз)	27
1.2. Фахове навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як джерело формування вокально-виконавського досвіду	45
Висновки до першого розділу	65
Перелік використаних джерел до першого розділу	73
РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ВОКАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	83
2.1. Основні принципові положення та структура вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв	83
2.2. Методична модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва	105
Висновки до другого розділу	131
Перелік використаних джерел до другого розділу	136
РОЗДІЛ III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	143
3.1. Діагностичне дослідження сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової навчання	143

3.2. Формувальний експеримент з перевірки моделі формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв	159
Висновки до третього розділу	195
Перелік використаних джерел до третього розділу	198
ВИСНОВКИ	205
ДОДАТКИ	213

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні вимоги до прискорення змінності освітньо-мистецького простору, яке відбувається в умовах все більш тісної інтеграції національних освітніх процесів, зокрема, у царині вокальної педагогіки та виконавства, залишає стабільно незмінною важливість проблематики набуття майбутніх учителів музичного мистецтва практичного досвіду вокально-виконавської діяльності як основи успішності їх фахового навчання, а у подальшому – ефективності їх професійної діяльності. У цьому зв'язку набуває актуальності проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання.

Дефініція «досвід» завдячує своїм виникненням філософській науковій думці, яка спочатку опосередковано а потім безпосередньо оперувала цим поняттям, поступово розвивала й збагачувала його, починаючи з античної філософії (Аристотель, Демокрит, Парменід, Платон, Сократ та ін.), філософії Доби Середньовіччя та Відродження (Ф.Аквінський, Еріугена, Л. да Вінчі, Н.Макіавеллі та ін.). Дефініція «досвід» віднайшла своє яскраве відображення у філософській думці Нового часу (Ф.Бекон, Г.Гельвецій, Т.Гоббс, Р.Декарт, Д.Дідро, Дж.Локк, Б.Спіноза, Г.Лейбніц та ін.). У німецькій класичній філософії трактування змісту цієї дефініції було всебічно розвинено й поглиблено Г.Гегелем, І.Кантом, Й.Г.Фіхте, Шеллінг) та ін.). Велика кількість векторів філософського осмислення значення досвіду особистості охоплювала такі напрями, як емпіризм, сенсуалізм, раціоналізм, скептицизм, прагматизм, релятивізм тощо. В українській національній філософській традиції проблема «досвіду» розглядалася Г.Сковородою, Д.Чижевським, П.Юркевичем та ін.

Наукові ідеї та концепції осмислення поняття «досвід особистості» складав предмет дослідження багатьох учених-психологів, зокрема розгляд цього феномена було викладено у наукових працях А.Адлера, В.Вундта, Н.Ланге, Дж.Дьюї, Дж. Келлі, Дж.Міда, К.Роджерса, Л.Солонько,

Р.Фрейджера, А.Фурмана та ін. Аналіз психологічних досліджень у галузі досвіду особистості представляє це поняття як одне з джерел особистісної активності, яке акумулює процес відкриття нових фактів, створення нових цінностей.

У педагогічній науці досвід розглядається як сукупність одержаних на практиці знань, умінь і навичок сформованих у процесі навчання, виховання, професійного становлення й безпосередньої педагогічної діяльності (А.Алексюк, С.Гончаренко, І.Зязюн, Г.Костюк, Т.Крижановська, Ю.Кучерява, І.Лернер, І.Лялюк, Н.Ничкало, В.Орлов, О.Отіч, Павлова, ОВ.Роменець, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Солонько, Г.Сотська, Т.Титаренко, Г.Троцько, Б.Федоришин, Н.Чепелева, В.Ярошовець та ін.).

Проблематика досвіду мистецького виконавства була досліджена в наукових працях М.Біленької, А.Бондаренко, Л.Бочкарьова, Т.Гринченко, Н.Гребенюк, М.Давидова, О.Дем'янчук, Т.Завадської, Л.Котової, Л.Лабінцевої, Д.Лісун, О.Мельник, М.Михаськової, Г.Нейгауза, Г.Ніколаєвої, О.Олексюк, Т.Підварко, О.Реброва, О.Ростовського, О.Рудницької, І.Сипченко, М.Ткаченко, М.Ткач, О.Хлебнікової, О.Шевнюк, О.Щолокова, Д.Юника, В.Юрчака, Б.Яворського та ін.

Актуальність обраної проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання посилюється необхідністю розв'язання існуючих у теорії та практиці певних протиріч, а саме:

- між вимогами сучасної освітньої парадигми щодо актуалізації інтегративної складової вищої мистецької освіти та недостатньою її реалізацією в практичному мистецькому навчанні;
- між певною розрізненістю викладання студентам факультетів мистецтв музичних дисциплін та комплексно-інтегративної міждисциплінарної підготовки до їх практичного застосування;
- між значущістю формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного

навчання та засобами і прийомами їх практичного використання у виконавській діяльності.

Потреба в уточненні специфіки, змісту та структури вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, розроблення педагогічних умов, методичної моделі та створення методики його цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку «Вдосконалення музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти». Тему дисертації затверджено Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №6 від 28 лютого 2018 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – методика формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

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

1. Виявити сучасний стан розробки проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

2. Визначити наукові підходи та структурні компоненти вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

3. Розробити принципові положення, функції, методичну модель та методику формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання.

4. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання на основі створеної методичної моделі.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії (Ф.Аквінський, Аристотель, Демокрит, Л. да Вінчі, Н.Макіавеллі, Парменід, Платон, Сократ та ін.), філософська думка Нового часу (Ф.Бекон, Г.Гегелем, Г.Гельвецій, Т.Гоббс, Р.Декарт, Д.Дідро, І.Кантом, Дж.Локк, Б.Спіноза, Г.Лейбніц, Й.Г.Фіхте, Шеллінг та ін), українська філософська традиція (Г.Сковорода, Д.Чижевський, П.Юркевич та ін.). Наукові ідеї та концепції, а саме: А.Адлера, В.Вундта, Н.Ланге, Дж.Дьюї, Дж. Келлі, Дж.Міда, К.Роджерса, Л.Солонько, Р.Фрейджера, А.Фурмана та ін. Педагогічні дослідження (А.Алексюк, С.Гончаренко, І.Зязюн, Г.Костюк, Т.Крижановська, Ю.Кучерява, І.Лернер, І.Лялюк, Н.Ничкало, В.Орлов, О.Отич, В.Роменець, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Солонько, Г.Сотська, Т.Титаренко, Г.Троцько, Б.Федоришин, Н.Чепелева, В.Ярошовець та ін.). Наукові праці мистецького спрямування М.Біленької, А.Бондаренко, Л.Бочкарьова, Т.Гринченко, Н.Гребенюк, М.Давидова, О.Дем'янчук, Т.Завадської, А.Козир, Л.Котової, Л.Лабінцевої, Д.Лісун, О.Мельник, М.Михаськової, Г.Нейгауза, Г.Ніколаєвої, О.Олексюк, Т.Підварко, О.Реброва,

О.Ростовського, О.Рудницької, І.Сипченко, М.Ткаченко, М.Ткач, О.Хлебнікової, О.Шевнюк, О.Щолокова, Д.Юника, В.Юрчака та ін.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних етапах був використаний комплекс взаємно доповнених дослідницьких методів: *теоретичних*: аналіз, синтез, ретроспективний аналіз порівняння, конкретизація, узагальнення відомостей із наукових джерел із досліджуваної проблеми з метою визначення сутності базових понять дослідження, з'ясування змісту, структури, критеріїв і показників сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання; *моделювання* для створення методики формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання; *емпіричних*: анкетування, бесіда, тестування, спостереження, педагогічний експеримент – для виявлення особливостей організації процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв, діагностування рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання, перевірки ефективності впровадженої методики; *статистичних*: методів математичної обробки й аналізу одержаних даних для порівняння їх із вихідними положеннями дисертаційного дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: здійснено дослідження формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарної діяльності; розкрито сутність поняття «вокально-виконавський досвід», яке в дослідженні розглядається як складний, інтегрований, комплексно-розгалужений багаж суб'єктивно-особистісних уявлень студента про результати вирішення проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, отримані в різні часові терміни означеної діяльності, що включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-

творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу; сутність цього поняття полягає: у комплексному відображенні та консолідації особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання, надійності вокального виконавства, здатності до оцінювання, рефлексивного аналізу, засвоєння та накопичення результатів власної вокально-виконавської діяльності, що базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації процесу вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як персонально значущі, а також спроможності до врахування й коригування допущених помилок; у здатності до опосередкованого осмислення, аналізу, оцінювання, засвоєння та накопичення результатів власного вокально-виконавської діяльності інших осіб. Обґрунтовано структуру вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, що включає: пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-артистичний компоненти. Розроблено методику формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання на засадах системно-аксіологічного, компетентнісно-сміслового, консолідаційного, праксеологічно-творчого, конструктивного підходів, в основу якої покладено окреслені педагогічні умови.

Визначено критерії та показники сформованості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання. Розроблено рівні сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв, яким надано кількісні та якісні характеристики.

Подальшого розвитку й конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів у закладах вищої освіти; методологічні підходи й відповідні до них загально-дидактичні та специфічні принципові положення формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва

вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання; методи й форми фахового навчання студентів факультетів мистецтв.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці методів формування вокально-виконавського досвіду, які можуть екстраполюватися в різні види фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовану та експериментально перевірену методику формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховому навчанні можливо впроваджувати в освітній процес під час вивчення дисциплін «Методика музичної освіти», «Постановка голосу», «Теорія і методика вокального навчання», «Науковий семінар», на заняттях із науково-педагогічної практики.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2023), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2023); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2024); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2020); III, IV, V, VII, VIII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2019-2021; 2023-2024); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2019-2021; 2022-2024 рр.).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 173 від 17.10. 2024 р.), Рівненського

державного гуманітарного університету (довідка 01-12-/51 від 16.06. 2025 р., Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 772 від 17.06. 2025 р.)).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв розроблених методичних рекомендацій.

Публікації. Основні теоретичні положення й результати дослідження знайшли відображення в 7 авторських публікаціях, з них – 3 у провідних фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні, 3 – праці апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг тексту дисертації складає 225 сторінок, з них 187 сторінок основного тексту. Робота містить 32 таблиці та 24 рисунки.

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутність та специфічні особливості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв (міждисциплінарний аналіз)

На сучасному етапі поглиблення структурних реформ мистецької вищої школи, постійного оновлення змісту світових освітніх процесів у напрямку підвищення якості навчання з метою надання майбутнім фахівцям все більшої кваліфікованості, роботодавці бажають працевлаштовувати таких молодих фахівців, які вже із студентської лави отримали певний досвід професійної діяльності. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України основним завданням вищої освіти є підвищення рівня фахової підготовки педагогічних кадрів, що передбачає набуття студентами у закладів вищої освіти означеного досвіду.

Це у повній мірі стосується й директорів сучасних закладів повної середньої освіти, що бажають працевлаштувати такого вчителя музичного мистецтва, який здатен на належному рівні провадити із учнями вокально-хорову роботу, очолювати різні форми організації колективного музикування школярів (шкільні хорові колективи, вокальні ансамблі тощо), за допомогою яких шкільні святкові заходи набувають творчого забарвлення, а також здатен вести власну просвітницьку вокально-виконавську діяльність. Відповідати означеним вимогам може тільки такий випускник музично-педагогічного ЗВО, який вже має власний досвід вокально-виконавської діяльності.

Оскільки сучасний урок мистецтва є завжди комбінованим, то практичний досвід фахової діяльності має бути накопичений, у першу чергу,

у галузі вокально-хорової роботи, а також у галузі організації слухання творів музичного мистецтва, розвитку в учнів музично-творчих здібностей тощо. Характерним для всіх наведених вище різновидів діяльності вчителя музичного мистецтва є те, що і якісна вокально-хорова робота, і належна організація слухання творів музичного мистецтва, і ефективний розвиток в учнів музично-творчих здібностей потребують накопиченого досвіду вокально-виконавської діяльності. Адже практичне провадження цих різновидів фахової діяльності є неможливим без особистого показу вчителем музичного мистецтва вокальних творів у повному обсязі (під час ознайомлення дітей із піснею, під час демонстрації у процесі слухання тощо) або їх фрагментів (під час відпрацювання чистоти інтонування, роботи над ритмом, текстом вокального або вокально-хорового твору тощо). Тому досвід міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв на сучасному етапі є ціннісним.

Дослідження поняття «досвід вокально-виконавської діяльності» доцільно починати із звернення до різних аспектів наукового розгляду й опрацювання дефініції «досвід», словникове трактування якої висвітлює означену дефініцію як віддзеркалення в свідомості особистості законів об'єктивно існуючої реальності, обумовлене практичними сукупними результатами пізнання цієї реальності [60]. Існують численні визначення сутності та змісту дефініції «досвід», розроблені науковцями, що працюють у найрізноманітніших галузях наукової думки – філософської, психолого-педагогічної, музикознавської, музично-виконавської, вокально-виконавської тощо.

Дефініція «досвід» завдячує своїм виникненням, як і багато інших сучасних дефініцій, філософській науковій думці, яка спочатку опосередковано а потім безпосередньо оперувала цим поняттям, поступово розвивала й збагачувала його, починаючи з античної філософії (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ та ін.), філософії Доби Середньовіччя та Відродження (Ф.Аквінський, Еріугена, Л. да Вінчі, Н.Макіавеллі та ін.).

Дефініція «досвід» віднайшла своє яскраве відображення у філософській думці Нового часу (Ф.Бекон, Г.Гельвецій, Т.Гоббс, Р.Декарт, Д.Дідро, Дж.Локк, Б.Спіноза, Г.Лейбніц та ін.). У німецькій класичній філософії трактування змісту цієї дефініції було всебічно розвинено й поглиблено (Г.Гегель, І.Кант, Й.Г.Фіхте та ін.). Велика кількість векторів філософського осмислення досвіду людини охоплювала такі напрями, як емпіризм, сенсуалізм, раціоналізм, скептицизм, прагматизм, релятивізм та ін.

Зокрема, емпіризм (від грецького ἐμπειρία) як один з найважливіших напрямів філософської думки (Ф.Бекон, П.Гассенді, Дж.Локк, Дж.-С. Мілль та ін.) виводить поняття «досвід людини» на п'єдестал першочергового й найважливішого значення його феномену для розвитку особистості й людського суспільства у цілому. Емпіризм встановлює пряму залежність між чуттєвим досвідом людини і її здатністю до пізнання оточуючого світу, потрактовуючи саме досвід як основний критерій вірогідності знань і їх джерело [7].

Причому філософи-емпіристи відводили особливу роль розумові людини у формування досвіду. Ця роль розуму полягала у виконанні функцій координації, моделювання, поєднання інформації, отриманої в результаті пізнання й відкладеної у багаж набутого досвіду. Водночас філософи-емпіристи вважали досвід особистості тим підґрунтям, на якому можна розбудовувати як моральні, так і матеріальні абрисы суспільства, а також розвивати теорію й практику наукового пізнання.

Тісно пов'язаним із філософським напрямом емпіризму є філософський напрям сенсуалізму. Філософи, які осмислювали й науково поглиблювали зміст поняття «досвід людини» з позицій сенсуалізму (Дж.Локк, Дж. Берклі, Д.Юм, В.Джемс та ін.), детермінували свої дослідження теорією пізнання, виводячи на перше за значущістю місце у формуванні досвіду відчуття людини і її здатність сприймати оточуючий світ. Філософи сенсуалісти визначали саме особистісні відчуття джерелом досвіду людини, який

здобувається за рахунок процесу пізнання оточуючої дійсності, самопізнання тощо.

Протилежна філософська течія, розроблена філософами раціоналістами (Р.Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц та ін.), виводить на перший план процесу пізнання розум людини. Філософський раціоналізм утверджує пріоритетність людського розуму, здатності до логічного мислення як засадничих феноменів не тільки пізнавальних процесів, але й процесів практичної професійної діяльності особистості, ставлячи під сумнів першозначущість чуттєвого досвіду як головного критерію достовірності людського знання.

Українська філософська думка не залишилась осторонь висвітлення проблематики досвіду особистості, зокрема, з позицій філософського раціоналізму, притаманного епосі Просвітництва. Як було нами зазначено раніше, «...традиції української філософської школи закладені, починаючи ще з XVII століття, блискучою плеядою філософів-просвітників Києво-Могилянської академії, до яких належать Л.Баранович, І.Галятовський, І.Гізель, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, П.Могила, Ф.Прокопович, Д.Ростовський, Ст.Яворський та ін. Незважаючи на приналежність до вищої православної ієрархії, ці філософи у контексті раціоналізму опрацьовували проблеми натурфілософії, які торкались, у тому числі, проблематики досвіду особистості, зокрема, у зв'язку із актуалізацією інтересу до пізнання людини, її мислення, її ролі в творенні оточуючого світу, у пізнанні Всесвіту, природних процесів тощо. Г.Сковорода, П.Юркевич, які продовжили й розвинули філософську науку просвітництва, визначали досвід особистості також з позицій раціоналізму в якості основи людського пізнання, критерієм істинності якого є ретельність проведеного мисленого аналізу» [13, 47]; [7].

Німецька класична філософія підняла на принципово новий рівень дослідження проблематики досвіду особистості (Г.В.Ф.Гегель, І.Кант, Й.-Г. Фіхте, Шеллінг). Зокрема І.Кант, осмислюючи цю проблематику в контексті його гносеологічної теорії суджень, стверджує про такі різновиди знання особистості, як апостеріорне, що ґрунтується на людському досвіді, і

апріорне, що не залежить від нього. Але важливість досвіду, на думку філософа, полягає у тому, що будь-які когнітивні процеси розпочинаються саме з досвіду, зокрема, з просторової й часової форм чуттєвого досвіду особистості [38], [39].

Г.В.Ф.Гегель потрактовував поняття «досвід» у річищі розробленої ним теорії самосвідомості, що склала основу для сучасних гносеологічних філософських досліджень (Г.Волинка, Л.Воробйова, В.Іванов, В.Кебуладзе, М.Мінаков, О.Мозгова, О.Павлова, Т.Снегирьова, Ю.Швалб, І.Якименська та ін.), в яких було поглиблено зміст означеного поняття.

На думку М.Мінакова, який поглиблював дослідження поняття «досвід», вивчаючи й аналізуючи праці представників філософської школи трансцендентальної німецької філософії, потужними чинниками, що спричинили поштовх та активізацію наукового інтересу до цього феномену, стали методологічно-рефлексивний і метатеоретичний підходи, залучені до його сутнісно-змістового аналізу [38].

Проблематика взаємодії розуму й досвіду під час когнітивних процесів, розвинена школою німецької класичної філософії, віднайшла продовження у XX столітті у працях філософського прагматизму (У.Джеймс, Дж. Дьюї, Ч.Пірс), яка спирається на принцип результативної практики. Саме цей принцип філософського прагматизму виводить досвід особистості на новий щабель значущості в якості певного критерію істинності тих чи інших положень. У цьому сенсі Г.Волинка наводить таку позицію Ч.Пірса: «... «внесення розуму» в ірраціональну дійсність відбувається через практичний досвід суб'єкта, даючи змогу встановлювати умови верифікації (перевірки суджень), раціоналізувати світ і тим самим повідомляти йому статус реальності» [7, 515].

Вельми цінним внеском філософської течії прагматизму у дослідженнях досвіду особистості є наукова позиція щодо співмірності етичної й універсальної сторін його характеру під час осмислення і передбачення щодо втілення результатів будь-якої творчої,

експериментальної, інноваційної діяльності. До прикладу, філософське вчення прагматизму передбачає застосування досвіду особистості у царині інновацій таким чином, що цей досвід стає надбанням усього суспільного загалу, але водночас з урахуванням як етичних засобів, так і етичної сторони наслідків після досягнення результатів. Тобто наше розуміння наукової позиції етичного прагматизму передбачає прагматичний спосіб провадження діяльності, інтегрований із позитивістськими основами когнітивних процесів таким чином, що набутий досвід знаходиться у руслі універсальної для існуючого соціуму системи етичних цінностей.

Із сучасних тлумачень трактування досвіду особистості нам імпонує визначення, розроблене В.Івановим, який осмислює цю дефініцію як суб'єктивну форму освоєння світу, визначальною властивістю якої постає здатність асимілювати явища буття як факти життєдіяльності. Ш.Шугуан визначає досвід особистості в процесуальному аспекті в якості результату процесу взаємообумовленості й взаємовпливу особи й об'єктивно існуючого оточуючого світу. Науковець стверджує про взаємозалежність багатоплановості впливу оточуючого світу і рівня персональної досвідченості людини, здатності до розвитку й коригування власних якостей і характеристик тощо [73].

Підсумовуючи філософський аспект розгляду дефініції «досвід особистості», доречно зазначити, що в цьому аспекті ми розуміємо сутність цього поняття в якості багаторівневого фонду знань та переконань, умінь та навиків, який людина як член соціуму набуває в результаті провадження різноманітних видів діяльності в залежності від виконання тої чи іншої суспільної ролі (у родині, під час навчання, виконання фахових обов'язків та ін.) згідно до універсальної для суспільства системи етичних цінностей.

Поняття «досвід особистості» складав предмет дослідження багатьох учених-психологів. Наукові ідеї та концепції осмислення цього феномену у психологічному аспекті було викладено у наукових працях А.Адлера, В.Вундта, Н.Ланге, Дж.Дьюї, Дж. Келлі, Дж.Міда, К.Роджерса, Л.Солонько,

Р.Фрейджер, А.Фурман та ін. Аналіз психологічних досліджень у галузі досвіду особистості «...представляє це поняття як одне з джерел особистісної активності, яке акумулює процес «переробки» незнайомих об'єктів оточуючого світу у знайомі, формує для особистості певну скарбничку знань і умінь» [13, 48].

Зокрема, А.Адлер розглядає психологічний аспект досвіду особистості через призму індивідуальної психології. А.Фурман, який досліджував творчий доробок цього психолога у галузі досвіду особистості, наводить сім позицій психологічної теорії, розроблених А.Адлером, до яких належать: «...відчуття неповноцінності і компенсація, прагнення до досконалості, стиль життя, соціальний інтерес, творче «Я», порядок народження, фікційний фіналізм» [63, 81]. Згідно до цих позицій «...змістова основа досвіду в психологічній конституції людини наявна сукупністю чуттєвих сприймань, емоційних переживань, освоєних знань, норм, умінь і навичок, цінностей і смислів, що вказують на її найвизначальнішу роль у формуванні зрілої особистості» [63, 92].

Р.Фрейджер аналізує феномен досвіду особистості у контексті її мотиваційної цілеспрямованості. Дослідник наполягає на тому, що процес набуття будь-якого досвіду підпорядковується завжди певній персональній меті, яка складає екзистенційний сенс існування особистості у конкретний період життя. Причому, на думку дослідника, отриманий особистістю досвід генерує проміжні цілі, які цілком вкладаються в річище генеральної мети і ґрунтуються на вироблених попереднім досвідом психологічних установках, поведінкових моделях тощо [61, 17].

Л.Солонько демонструє оригінальний погляд на психологічний аспект дослідження досвіду особистості, зазначаючи про синестезійний характер цього феномену. Зокрема психолог стверджує, що «...його перебіг супроводжується активізацією всіх модальностей сприйняття. Переживаючи цей досвід, людина одночасно чує, бачить, відчуває запах, відчуває на кінестетичному рівні значення тих інтуїцій, які дані їй у досвіді» [51, 58].

Отже, підсумовуючи психологічний аспект розгляду, можна стверджувати, що в цьому аспекті ми визначаємо поняття «досвід особистості» в якості синтезованого емоційно-інтелектуального багажу, сформованого на основі осмислених результатів власної чуттєвої, емоційної, мисленнєвої та ін. активності, який забезпечує у свідомості особистості комплексність таких психологічних процесів, як сприймання і засвоєння нових об'єктів, а потім їх трансформацію і розпізнавання як вже знайомих. Характер набутого досвіду обумовлюється мотивацією й цілепокладанням людини у певний період її життя й особистісного розвитку.

Педагогічний аспект розуміння поняття «досвід особистості» поданий С.Гончаренком в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику», який висвітлює означену дефініцію в цьому аспекті як «...сукупність одержаних на практиці умінь, навичок і прийомів виховання і навчання», «...результат творчого пошуку ..., який відкриває нові педагогічні факти, створює нові педагогічні цінності..., який істотно модифікує ... існуючі форми, методи і прийоми навчально-виховної роботи» [13, 140].

І.Лернер, розглядаючи педагогічний аспект досвіду особистості, вказує на інтегрованість мотиваційного, діяльнісного та операційного складників у змісті цього феномена. Ю.Кучерява визначає педагогічний досвід в якості однієї з провідних умов педагогічної творчості [29]. Т.Крижановська окреслює педагогічний досвід як «...результат педагогічної діяльності, в тому числі й професійно освітньої, яка насамперед стосується студентів», як «сукупність знань і навичок, набутих на основі та в процесі безпосередньої педагогічної діяльності», як «...форму засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності» [27, 81]. Авторка викладає також власний погляд на фаховий досвід учителя музичного мистецтва, який, на її думку, є «...системою загальнопедагогічних та спеціальних (мистецьких і методичних) компетенцій, зумовлених метою музичного виховання школяра» [27, 81].

Розгляд музично-педагогічного аспекту дослідження формування досвіду вокального виконавства під час фахового навчання є також важливим для нашого дослідження, оскільки процеси фахового навчання загалом і вокального навчання зокрема є освітньо-педагогічними процесами, протягом яких майбутній вчитель музичного мистецтва здобуває вокально-виконавський досвід як певну сукупність знань щодо характерних особливостей виконання вокальних творів, вокально-виконавських умінь, що стосуються сценічного втілення музичного образу, поведінки на сцені та перед учнями на уроках мистецтва тощо.

Проблематику вокально-виконавського досвіду логічно, на нашу думку, висвітлювати у контексті розгляду музично-виконавського досвіду вчителів музичного мистецтва. Адже вокально-виконавська діяльність є складовою музично-виконавської діяльності, яку педагог-музикант має провадити в закладах середньої освіти як під час комбінованих уроків мистецтва, так і під час позаурочної діяльності.

Проблематика досвіду музичного виконавства була досліджена в наукових працях А.Бондаренко, Л.Бочкарьова, Т.Гринченко, Н.Гребенюк, М.Давидова, О.Дем'янчук, Т.Завадської, Л.Котової, Л.Лабінцевої, О.Мельник, М.Михаськової, Г.Нейгауза, Г.Ніколаєвої, О.Ростовського, О.Рудницької, І.Сипченко, М.Ткаченко, О.Хлебнікової, Д.Юника, Б.Яворського та ін. [6; 14; 15; 20; 30; 36; 40; 47; 49; 55; 64; 76].

Кожен з означених науковців, практикуючих педагогів у своїх працях наполягав на важливості для формування досвіду музичного виконавства як засвоєння теоретично-пізнавальних аспектів музично-виконавської діяльності, так і реальних відпрацьованих умінь прилюдного виконання музичних творів. Причому осмислення і теоретично-пізнавальних, і практично-виконавських результатів музично-виконавської діяльності є необхідним фактором сформованості досвіду музичного виконавства.

Зокрема, наукове бачення музично-виконавського досвіду, запропоноване А.Бондаренко, представляє його як сукупність набутих знань,

умінь і навиків, які здійснюють вплив на продуктивність процесу компетентного й фахового провадження виконавської діяльності, що є, у свою чергу, запорукою набуття музично-виконавської майстерності [6].

Нам імпонує також методичне розроблення критеріального аналізу, проведеного Л.Лабінцевою під час конструювання методики формування досвіду музично-виконавської діяльності, яке включає теоретично-знаннєві та практично-виконавські характеристики означеного феномену. Під час формулювання критеріїв авторка спирається не тільки на необхідність наявності у студентів музично-теоретичних знань, які уможливорюють необхідний для якісного музичного виконавства аналіз творів, що виконуються, але й на необхідність опанування студентами практичними уміннями музичного виконавства, які забезпечують належний рівень виконавської майстерності, артистизму тощо [30, 50].

Переходячи до безпосереднього дослідження сутності дефініції «вокально-виконавський досвід», розглянутого у працях Н.Гребенюк (контекст вокально-виконавської творчості), О.Єрошенко, Н.Кравцової (контекст вокально-виконавської культури), Л.Лабінцевої (контекст музично-виконавської діяльності), О.Матвєєвої (контекст виконавської надійності), О.Шевченко (контекст консолідаційного підходу), І.Швець (контекст вокально-виконавської культури) та ін. [15; 18; 30; 69], важливо, на нашу думку, окрім філософського, психологічного, педагогічного та музично-педагогічного аспектів досліджуваного феномену розглянути також поняття «вокальне виконавство», яке являє собою один з різновидів музичного виконавства. Ці поняття складали предмет численних наукових досліджень, охоплюючи багатогранні аспекти розгляду, зокрема:

- феноменологічно-мистецтвознавчі аспекти проблематики музичного виконавства як одного з найважливіших сегментів музичного мистецтва (І.Бичков, Н.Говорухіна, М.Каган, А.Лосєв, О.Олексюк, А.Щербаков);

- психолого-педагогічні аспекти музичного виконавства (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Н.Відінєєв, О.Матвєєва, Б.Теплов, Д.Юник, Т.Юник та ін.);

- історичну ретроспекцію вокального виконавства у контексті розвитку вокального мистецтва (З.Анікєєва, Д.Аспелунд, В.Багадуров, Б.Гнидь, Н.Гребенюк, Д. Євтушенко, Т.Михайлова, В.Морозов, І.Назаренко, О.Стахевич, П.Троніна, А.Яковлева та ін.),

- різноманітні процесуальні аспекти характерних особливостей вокального виконавства (В.Антонюк, О.Бандрівська, Л.Василенко, Л.Горелік, Л.Деркач, Л.Дмитрієв, М.Донець-Тессейр, Т.Жигінас, О.Єрошенко, Г.Котляр, Є.Наумова, Ф.Шаляпін, С.Яковенко та ін.).

Н.Гребенюк потрактовує вокальне виконавство під кутом зору творчої музичної діяльності, визначаючи цей феномен як втілення «...об'єктивації світосприйняття співака», як «...єдність світоглядних та індивідуальних творчих особливостей співака», що «...формує специфічний, навіть унікальний кут зору на світ, який втілюється в інтерпретації виконуваного твору» [15, 7]. Дослідниця зазначає також про «...взаємовплив і взаємопроникнення загальних і специфічних властивостей вокально-виконавської діяльності», у процесі провадження якої «...творчість виконавця накладається на стильові особливості музичного твору, які й обумовлюють конкретні цілі та завдання всієї вокально-виконавської творчості співака» [15, 9]. До специфічних властивостей вокального виконавства авторка відносить можливість «... відбивати водночас навколишню дійсність і емоційне ставлення вокаліста-виконавця до світу» [15, 8].

О.Єрошенко характеризує процес вокального виконавства у відповідності до таких позицій: вокальне виконавство як вид музичного мистецтва, що інтегрує, з одного боку, миттєву плинність, а, з іншого боку, здатність до нескінченного оновлення; вокальне виконавство як процес художнього творення [18].

Аналіз науково-теоретичної літератури з проблематики вокального виконавства дозволив окреслити характерні особливості цього процесу, серед яких:

- естетично-аксіологічний характер, що включає оволодіння під час підготовки до вокального виконавства естетичними цінностями вокального мистецтва;

- інтерпретаційна спрямованість, що сполучає як інтелектуально-аналітичні (аналіз музичного й поетичного матеріалу, засобів музичної й літературної виразності тощо), так і безпосередньо музично-творчі можливості виконавця-вокаліста (творчу фантазію, виконавський артистизм тощо).

- суб'єктивістсько-активний характер, що передбачає обов'язкову особистісно-творчу активність виконавця-вокаліста під час переосмислення й втілення на сцені музичного й поетичного матеріалу, створеного авторами вокального твору;

- консолідуючо-вольовий характер, що виявляється у необхідності концентрації й консолідації вольових зусиль студента піз час вокально-виконавської діяльності.

Специфіка процесу вокального виконавства детермінується суто особистісними чинниками студента, серед яких:

- індивідуальні особливості фізіологічної будови голосового апарату виконавця-вокаліста, які обумовлюють основні характеристики співацького голосу;

- психологічні, нейрофізіологічні характеристики особистості виконавця, які обумовлюють тип його поведінки під час співу на сцені;

- персональний рівень розвиненості емпатії як запоруки індивідуального емоційного внеску у процес вокального виконавства.

О.Шевченко, яка дослідила проблематику вокально-виконавського досвіду з позицій консолідаційного підходу, окреслює це поняття як «...усвідомлені ним способи відтворення музичних образів з метою

донесення їх до слухацької аудиторії, що вбирають в себе музичні враження й переживання, музикознавчі, виконавсько-інтерпретаційні та методичні знання та вміння, набуті в процесі вокальної діяльності» [69, 274].

І.Швець осмислює вокально-виконавський досвід студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у контексті формування в них вокально-виконавської культури. Дослідниця доводить залежність рівня сформованості вокально-виконавської культури від рівня сформованості досвіду вокального виконавства, зокрема, від здатності майбутнього фахівця до стимулювання «... потреб в вокально-виконавській практиці, аналізу і оцінки власного виконавського досвіду та досвіду інших, спроможності самостійно вирішувати технічні та художні завдання вокального виконавства» [71, 449]. Авторка також конкретизує феномен вокально-виконавського досвіду в якості одної із складових вокально-виконавської культури [71, 448].

Вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі інтегрованого навчання ми розуміємо як певне відображення особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, втілених і реалізованих безпосередньо під час вокально-виконавської діяльності.

Так само, як загальний життєвий досвід набувається в результаті руху людини власним життєвим шляхом, практичний досвід вокального виконавства формується лише у процесі проходження студентом персонального освітнього шляху, коли майбутній педагог-музикант провадить вокально-виконавську діяльність, оволодіваючи багатьма навчальними курсами інтегрованого навчання, необхідними для набуття фаху вчителя музичного мистецтва.

До прикладу, навчальні курси «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Методика музичної освіти», «Виробнича педагогічна практика» уможливлють набуття

студентами факультету мистецтв досвіду вокального виконавства, необхідного для провадження на уроках мистецтва і в позаурочній діяльності, зокрема, під час роботи із шкільними хоровими колективами й вокальними ансамблями, вокально-хорової роботи, що передбачає обов'язковий особистий показ вчителем вокального та вокально-хорового музичного матеріалу. Поточна й підсумкова атестація студентів факультетів мистецтв з означених курсів базується на прилюдній вокально-виконавській діяльності й забезпечує набуття певного досвіду в цій галузі.

Водночас, інші навчальні курси, такі, як «Сольфеджіо», «Концертмейстерський клас», «Акомпанемент та імпровізація», «Народознавство та музичний фольклор України» також володіють педагогічним потенціалом щодо формування досвіду вокального виконавства: під час співу «з листка» на заняттях із «Сольфеджіо», під час імпровізаційного опрацювання вокальних мелодій під час вивчення курсу «Акомпанемент та імпровізація», під час демонстрації фольклорних зразків на заняттях з «Народознавства та музичного фольклору України» тощо. До питання, наскільки ефективно використовується педагогічний потенціал названих вище курсів для формування досвіду вокального виконавства в студентів, ми повернемося пізніше. Але зараз доцільно зауважити, що сукупність цих та інших навчальних курсів, які утворюють процес фахового навчання студентів вищих музично-педагогічних ЗВО, забезпечує цей *процесуально-інтегрований* динамічний освітній шлях, проходження якого уможливорює набуття вокально-виконавського досвіду.

Контекст формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розуміння складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання як історію особистісного становлення й розвитку студента фахівця-музиканта, який залучає вокальне виконавство майже у всіх видах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Якщо осмислювати процесуально-інтегрований динамічний освітній шлях фахового навчання не просто як перебіг за розкладом занять з навчальних курсів, складання модулів, заліків та іспитів із залученням вокально-виконавської діяльності, а як перманентне самостійне розв'язання студентом проблемних ситуацій навчального процесу загалом і вокального виконавства зокрема (спеціально змодельованих професорсько-викладацьким складом, а також таких, що виникли спонтанно), то набуття студентом факультету мистецтв вокально-виконавського досвіду можна осмислювати як результат творчої активності під час проходження власним професійно-освітнім шляхом, який дозволяє удосконалити не тільки фахові уміння вокального виконавства, але й розвинути власні музично-творчі можливості.

Причому процес набуття студентом вокально-виконавського досвіду супроводжується як усвідомленою цілеспрямованістю щодо підвищення рівня власного вокального виконавства, так і створенням особистісної картини процесу фахового навчання у цілому. Особистісна картина освітнього процесу фахового навчання являє собою складне суб'єктивне уявлення студента про часову послідовність як основних, так і другорядних ситуацій, подій, етапів навчального процесу, яке включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

Проблематика вокально-виконавського досвіду зокрема і музично-виконавського досвіду загалом набуває особливого значення у контексті осмислення й дослідження різноманітних, іноді абсолютно протилежних (очікуваних і неочікуваних, кризових, сприяючих успіхові, стресових, тощо), проблемних ситуацій та подій, якими почасти супроводжується музично-виконавський процес і для подолання яких має бути задіяно цілеспрямоване формування в студентів виконавської надійності, виконавської стабільності тощо (Л.Котова, О.Матвєєва, О.Шевченко, Д.Юник, Т.Юник та ін.). У

випадку стикання студента факультету мистецтв із будь-якою проблемною ситуацією або подією під час виконавської діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва опиняється перед необхідністю усвідомлення негативного або позитивного явища і переосмислення вже набутого попередньо досвіду вокального виконавства.

Зазначені вище проблемні ситуації та події, які можуть настати під час прилюдного виконання музичних творів, виконують ілюстративну роль у процесі набуття досвіду вокального виконавства і у такий спосіб дозволяють особистості виконавця усвідомити подальші перспективи (позитивні й негативні) власної вокально-виконавської діяльності. Водночас, слід зауважити, що набуття досвіду вокального виконавства може відбуватись у трьох основних площинах:

- у площині власної вокально-виконавської діяльності, що базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації, події, моменти вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як такі, що мають якесь особливе персональне значення;

- у площині опосередкованого осмислення й оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності, які можна проаналізувати після безпосереднього слухання вокальних творів, які прозвучали у виконанні інших студентів, фахових вокалістів тощо; переживанням, музичним вправлінням та ін.;

- у площині дослідження наукових напрацювань видатних дослідників у галузі вокальної педагогіки та виконавства, вивчення результатів вокально-виконавської діяльності видатних співаків-виконавців, провідних педагогів-вокалістів тощо.

Тобто, перефразовуючи відомий крилатий вислів, вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва може формуватися на основі «роботи над помилками»: як власними, так і чужими.

Важливу специфічну особливість вокально-виконавського досвіду складає його перспективна спрямованість не просто на практичний результат

вокально-виконавської діяльності, а орієнтація на його покращення, на досягнення нової, більш високої якості вокального виконавства. Таким чином, цілком логічним є твердження, що специфіку вокально-виконавського досвіду утворює констеляція мотиваційної цілеспрямованості і вокально-виконавського саморозвитку, які втілюються наступним чином:

- до змістового наповнення багажу вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва особистість залучає тільки ті осмислені результати певних подій і розв'язання проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, які входять до найбільш актуальних з позицій мотиваційної цілеспрямованості задач вокального виконавства, поставлених студентом у конкретний момент фахового навчання;

- водночас, вирішення означених задач вокального виконавства автоматично впливає на позитивну динаміку процесу вокально-виконавського саморозвитку, зокрема, сприяє психологічній стабільності під час прилюдного виступу.

Зокрема, В.Крицький стверджує про позитивний розвиваючий вплив досвіду музичного виконавства, зазначаючи, що «... у процесі музично-виконавської підготовки спеціальні знання, уміння та навички формуються опосередковано-побіжно, а художньо-творчий розвиток відбувається в ході накопичення музично-виконавського досвіду...» [28, 200].

Також важливою специфічною особливістю вокально-виконавського досвіду ми вважаємо констеляцію музичного сприймання, художньо-естетичного переживання під час втілення творчого задуму авторів вокального твору та вокального вправлення.

Не менш важливим, на нашу думку, для характеристики особливостей вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів є, як ми вже зазначали раніше, здатність особистості до детального, об'єктивного рефлексивного аналізу успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності, вокально-виконавської діяльності інших вокалістів, а також науково-педагогічного доробку

дослідників у цій галузі. Такий аналіз успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності має проводитись на системній основі одразу ж після кожного прилюдного виступу разом із викладачем. Причому бажано зосередитися не тільки на констатації успіхів та невдач, а й на причинно-наслідкових зв'язках, які призвели до тих чи інших результатів вокального виконання, а головне – на нагальному виправленні недоліків [13, 9].

Таким чином, проведене у філософському, психологічному, музично-педагогічному, вокально-виконавському аспектах дослідження дефініції «досвід» дозволило розробити й сформулювати авторське уточнення визначення поняття «вокально-виконавський досвід» майбутнього вчителя музичного мистецтва, його сутності та специфіки.

На нашу думку, вокально-виконавський досвід являє собою складний, інтегрований, комплексно-розгалужений багаж суб'єктивно-особистісних уявлень студента про результати вирішення проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, отримані в різні часові терміни означеної діяльності, що включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

Сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як однієї з найважливіших особистісно-фахових характеристик їх професійної компетентності полягає:

- у комплексному відображенні та консолідації особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, втілених і реалізованих безпосередньо під час вокально-виконавської діяльності на базі синтезу знань, умінь і навиків у царині вокального виконавства, зокрема, щодо художньої інтерпретації вокальних творів, надійності вокального виконавства, виконавського артистизму тощо;

- у здатності до оцінювання, рефлексивного аналізу, засвоєння та накопичення результатів власної вокально-виконавської діяльності, що

базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації процесу вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як персонально значущі, а також спроможності до врахування й коригування допущених помилок;

- у здатності до опосередкованого осмислення, аналізу, оцінювання, засвоєння та накопичення результатів вокально-виконавської діяльності інших осіб (студентів, фахових виконавців) після безпосереднього слухання виконаних ними вокальних творів;

- у здатності до дослідження, осмислення, аналізу, оцінювання, засвоєння та накопичення результатів наукових напрацювань видатних дослідників у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також зафіксованих результатів вокально-виконавської діяльності видатних співаків-виконавців, провідних педагогів-вокалістів тощо.

До специфічних особливостей вокально-виконавського досвіду належать: констеляція мотиваційної цілеспрямованості та вокально-виконавського саморозвитку, констеляція музичного сприймання, художньо-естетичного переживання під час втілення творчого задуму авторів вокального твору та вокального вправлення, а також спроможність до аналітичних дій.

1.2. Фахове навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як джерело формування вокально-виконавського досвіду

Повноцінне набуття практичного досвіду фахової діяльності студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів загалом і вокально-виконавської діяльності зокрема, можливе лише у тому випадку, якщо практична вокально-виконавська діяльність буде «вмонтованою» у процес фахового навчання як невід'ємний і засадничий його сегмент. Адже педагогічна проблематика формування вокально-виконавського досвіду була,

є і буде актуальною, оскільки означений досвід є необхідним для ефективної урочної і позаурочної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процес фахового навчання є основним джерелом формування досвіду вокального виконавства для тих майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються на денних відділеннях факультетів, інститутів мистецтв педагогічних університетів і внаслідок того, що навчальний процес потребує «левої долі» часу протягом дня, не мають змоги працювати за фахом.

Якщо навчання особистості є «цілеспрямованим процесом передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини», який «...виконує центральну функцію в розумовому розвитку», і зміст якого «...зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства» [13, 303], то фахове навчання особистості виконує основну функцію щодо теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця до грамотного, ефективного виконання професійних обов'язків на своєму робочому місці.

Студенти заочних відділень музично-педагогічних ЗВО, які працюють вчителями музичного мистецтва у закладах повної середньої освіти, керівниками хорових колективів, викладачами вокалу в музичних школах, школах мистецтв тощо, як правило, мають практичний вокально-виконавський досвід, який отримують під час виконання фахових обов'язків. Водночас, на заочних відділеннях музично-педагогічних ЗВО навчаються студенти, які викладають гру на музичних інструментах, музично-теоретичні дисципліни керують оркестровим музикуванням школярів в музичних школах та школах мистецтв, у різноманітних музичних студіях та гуртках. Такі студенти-заочники на жаль не мають змоги на роботі отримати досвід вокального виконавства. Отже для цієї групи студентів заочних відділень музично-педагогічних ЗВО основним джерелом формування досвіду вокального виконавства є, так само, як і для студентів денних відділень, є процес фахового навчання.

Доцільно у цьому випадку послатись на визначення поняття «фах», сформульоване у «Словнику української мови», як «...вид заняття, трудової

діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [32, 570]. Доречно навести також енциклопедичне визначення поняття «фах», розтлумачене як «...сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [50, 146].

Отже, виходячи з наведених визначень, поняття «фах» може розглядатись у безпосередньому зв'язку із поняттями:

- «спеціальність», що означає «...вид трудової діяльності, яка здійснюється на основі відповідної профільованої теоретичної і практичної підготовки» [13, 437];

- «професія», що являє собою конкретний «...вид трудової діяльності..., володіє комплексом спеціальних знань і практичних навичок, набутих у процесі навчання...» [13, 386].

Отже, логічним є те, що, оскільки фах вчителя музичного мистецтва містить сукупність різних видів діяльності, то процес фахового навчання передбачає одночасне провадження різних видів підготовки до цих видів діяльності педагога-музиканта. Зокрема, процес фахового навчання включає:

- провадження диригентсько-хорової підготовки («Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичної освіти», «Виробнича педагогічна практика» тощо) – для вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності;

- провадження вокальної підготовки («Постановка голосу», «Вокал», «Камерний спів», «Спецкурс з постановки голосу» тощо) – для вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності, для організації художньо-педагогічного аналізу, для забезпечення слухання музичних творів;

- провадження музично-інструментальної підготовки («Основний інструмент», «Додатковий інструмент». «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас» тощо) - для інструментального супроводу під час вокально-хорової роботи із учнями на уроках музичного мистецтва і під

час позакласної діяльності, для організації різних видів колективного музикування учнів на уроках музичного мистецтва і під час позакласної діяльності, для організації художньо-педагогічного аналізу, для забезпечення слухання музичних творів;

- провадження музично-теоретичної підготовки («Сольфеджіо», «Гармонія», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Імпровізація та акомпанемент» тощо) – для надання школярам знань з основ музичної грамоти, музичної літератури;

- провадження психолого-педагогічної підготовки («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Загальна психологія», «Вікова психологія» тощо) – для успішного розв'язання проблемних ситуацій, притаманних будь-якому навчально-виховному процесу в освітньому закладі тощо.

Проблематика фахового навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва була досліджена у наукових працях таких провідних вітчизняних науковців, як Б.Асаф'єв, Б.Гершунський, Н.Гузій, І.Зязюн, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, Я.Пономарьов, М.Рибніков, О.Рудницька, М.Ткаченко, Т.Ткаченко, О.Щолокова та ін.

М.Ткаченко, яка досліджувала педагогічний процес підготовки фахівців-музикантів педагогічного профілю, визначила його як «...процес і результат оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприяє засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої професійної діяльності» [55, 11].

Підсумовуючи вищесказане зазначаємо, що провідними підходами формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв визначаємо: *системно-аксіологічний, компетентнісно-смісловий, консолідаційний, конструктивний, праксеологічно-творчий.*

Системно-аксіологічний підхід націлений на створення аксіологічного освітнього середовища у соціокультурній та професійній діяльності. Поняття

«система» трактується науковцями (В.Афанасьєв, І.Блауберг, М.Каган, В.Кузьмін, О.Кустовська, В.Лекторський, Б.Ломов, В.Садовський, Е.Юдін та ін.), як сукупність елементів, що знаходяться у взаємозв'язках, взаємовідповідності у відношеннях завдяки чому утворюється їх єдність, цілісність, системність. Необхідно нагадати, що системний підхід визначено, як спрямування методології дослідження, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи та сприяє:

- адекватній постановці проблеми;
- орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта;
- сприяє виявленню типів багатоманітних зв'язків об'єкта;
- забезпечує цілісність теоретичного спрямування (проблеми, об'єкта).

Згідно визначенням вчених, саме системно-цілісний підхід дозволяє «вивчати об'єкт у цілісній множині елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними», де об'єкт розглядається система [89].

Значення системно-аксіологічного підходу в процесі даного наукового дослідження забезпечує максимальне охоплення предмету дослідження дозволяє знайти ефективні шляхи у вирішенні проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на основі аналізу, синтезу, трансформації знань і виявлення нового тощо, саме так відбувається збір інформації й утворюється система знань про досліджене явище, завдяки чому зберігається цілісність, циклічність системність, та виключається невиправдане нехтування вже існуючими уявленнями та знаннями, які доповнюються та утворюють так звану тезаурусну цілісність. Звідси, обраний системно-аксіологічний підхід у науковому дослідженні, де цілісність конкретного об'єкта виступає генеральною ознакою удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

На думку вітчизняних учених [21; 41; 53; 59], «основними напрямками здійснення системно-аксіологічного підходу до навчально-виховного процесу є: цілеспрямоване формування ціннісної свідомості студентів, закріплення в них системи соціально значущих знань, переконань ціннісного

плану; розвиток емоційно-чуттєвої та вольової сфер студентів, їх особистісних якостей згідно з гуманістичними принципами; формування у студентів умінь-цінностей ключових компетенцій, звичок ціннісного характеру, забезпечення набуття ними досвіду практичної поведінки, здійснення вчинків, що узгоджуються із засвоєними на теоретичному рівні цінностями» [21, 47].

Проблеми навчання та виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов'язані з формуванням ієрархічної системи цінностей, вдосконалення шляхів формування основ ціннісних орієнтацій молоді, і, насамперед, у студентів вищих навчальних закладів, як майбутніх фахівців освітньої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку.

Метою аксіологізації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у аспекті даного дослідження є результат – професійна реалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва – вокаліста-виконавця, ретранслятора культурних цінностей, де культурними цінностями виступають вокальні твори українських композиторів-класиків, а вчитель музичного мистецтва – ретранслятор та одночасно новатор, особистість з набутими креативно-ціннісними особистісними якостями, без яких неможливий акт творчості, самостійної діяльності особистості в досягненні високих результатів, значущих цілей життя, професійного зростання.

У контексті системно-аксіологічного підходу відносно самостійні елементи розглядають не ізольовано, за цілком очевидними взаємозв'язками, в динаміці розвитку та руху, виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в елементів, що становлять систему. М.Каган, вважає що предметний аспект системного дослідження передбачає вирішення двох взаємопов'язаних завдань: з'ясування того, з яких елементів (компонентів, підсистем) складається аналізована система; визначення того, як ці елементи між собою пов'язані.

Згідно дослідженням О.Кустовської до основних аспектів системно-аксіологічного підходу різні науковці відносять: цілісність, структурність, ієрархічність, множинність, системність, інтеграцію, синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта (А.Холл); адекватний засіб дослідження й розроблення не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим (С.Оптнер); вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розроблення (В.Садовський); широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінювань, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта (Д.Бурчфільд).

На думку Е.Юдіна, системно-аксіологічний підхід є фундаментальним у загальнонауковій методології, адже методологічна ефективність системного підходу, як і будь-якої загальнонаукової методології, вимірюють тим, наскільки він спроможним до конструктивної ролі у вибудові, розвитку конкретних предметів дослідження. Відмінними особливостями системного підходу виступають: достатньо чітке й різке визначення меж об'єкта, яке є підставою для відділення об'єкта від середовища й розмежування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; виявлення й аналіз системотворчих зв'язків об'єкта та способу їх реалізації; встановлення механізму життя, динаміки об'єкта, тобто способу його функціонування або розвитку».

Компетентісно-смісловий підхід виступаючи в якості основного джерела вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва вказує на пряму залежність сформованості в студентів професійної компетентності як мети й кінцевого результату фахового навчання від рівня фахової навченості майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає наявність у студентів-випускників певного досвіду у галузі вокальної педагогіки та виконавства. Доцільно також додати, що під час визначення сутності вокально-виконавського досвіду ми окреслювали його як одну з особистісно-фахових характеристик професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Розуміння професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складного інтегрованого комплексу компетентностей, необхідних для ефективного провадження різних видів фахової діяльності (диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, виховної, просвітницької тощо) під час комбінованого уроку музичного мистецтва і у позаурочній діяльності, обумовлює необхідність формування у процесі фахового навчання компетентностей, відповідних означеним видам діяльності. Отже, важливим, на нашу думку, є застосування компетентнісно-сміслового підходу для такої організації фахового навчання, яка б уможливила повноцінне формування досвіду вокального виконавства.

Про важливість організації процесу фахового навчання вчителів з позицій компетентнісного підходу з метою набуття професійної компетентності студентів педагогічних університетів було написано в наукових працях таких провідних дослідників у галузі педагогіки вищої школи, як В.Байденко, Г.Белицька, Л.Берестова, В.Биков, М.Головань, С.Гончаренко, Н.Гришанова, І.Зимня, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Ледньов, В.Пономаренко, І.Родигіна, Ю.Спірін, Ю.Татур, Н.Хомський, К.Хоружий, В.Шадриков та ін. Вчені, як спеціалізуються у галузі теорії та методики мистецької освіти, вокальної педагогіки та виконавства, диригентсько-хорової підготовки, методики музичного виховання тощо, серед яких О.Єременко, А.Зайцева, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Рудницька, О.Хоружа, Г.Щолокова та ін. [17; 24; 45; 47; 74; 75], також не обійшли увагою проблематику компетентнісного підходу, формування компетентностей педагога-музиканта.

Така активізація проблематики компетентнісно-сміслового підходу є цілком логічною, зокрема, для європейського освітнього простору, оскільки Рада Європи «вустами» Ради Культурної Кооперації при ЄС визнала компетентнісний підхід як базове підґрунтя для освітніх процесів у Європі. Водночас із цією активізацією поняття «компетентність» у європейському

освітньому просторі набуло певного термінологічно-уніфікаційного значення [50].

Застосування компетентнісно-смислового підходу, «...визначальними категоріями» якого «...в освіті є поняття компетенції та компетентності» [12], який обумовлює формування в майбутніх педагогів-музикантів професійної компетентності саме як цілісної системи, а не як сукупності окремих елементів знань, вмінь тощо, яка дозволяє людині стати компетентним фахівцем до такої організації фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, у процесі якого формування вокально-виконавського досвіду буде цілеспрямованим і ефективним, передбачає формування вокально-виконавської компетентності як важливого елементу професійної компетентності.

Спираємось на «Глосарій термінів Європейського фонду освіти», який, ставлячи знак рівності між дефініціями «компетентність» та «компетенція», визначає їх як сукупність певних спроможностей особистості, що включає:

- здатність щодо ефективного виконання фахової діяльності;
- відповідність людини тим вимогам, які висунуті керівництвом того можливого місця працевлаштування, на яке претендує особа;
- спроможність щодо виконання особою покладених на неї функцій трудової діяльності.

На прямий безпосередній зв'язок між сформованістю досвіду особистості у галузі фахової діяльності та професійною компетентністю вказує енциклопедичне визначення, яке окреслює професійну компетентність як «...інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності» [13, 383].

Отже, екстраполюючи подане визначення на професійну компетентність вчителя музичного мистецтва, набуття якої становить одну з провідних цілей фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, можна стверджувати, що вона відображує

належний рівень знань, умінь і досвіду у царинах наведених вище видів фахової діяльності – диригентсько-хорової, вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної, виховної, просвітницької тощо, здатність до комплексного ефективного провадження яких уможливорює повноцінне проведення комбінованих уроків музичного мистецтва і позаурочної діяльності.

Водночас, набуття студентами у процесі фахового навчання конкретних системних, фундаментальних знань, умінь і досвіду з цих видів фахової діяльності уможливорює формування відповідних компетентностей, які складають зміст професійної компетентності й серед яких вокально-виконавська компетентність відіграє одну з ключових ролей. Формулюючи це твердження, ми погоджуємось із ідеєю Н.Болубаша, який під час розгляду змісту професійної компетентності, стверджував, що цей феномен являє собою сукупність ключових компетентностей, число, зміст та характер яких обумовлено цілями та задачами фахової діяльності спеціаліста, що мають бути ефективно досягнуті й розв'язані під час праці, уможлививши успіх фахівця на займаній ним посаді а також визначається завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішними на конкретній посаді [5].

М.Головань, визначаючи взаємозв'язок компетентності й досвіду особистості, розглянув цей феномен у «... трьох сенсах:

- 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі, тощо);
- 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт;
- 3) як соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері» [12].

Учений конкретизує означений феномен у контексті «...позначення інтегрованої характеристики якості випускника», як «...категорію результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності,

зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій» [12].

Екстраполюючи це визначення на проблематику вокально-виконавського досвіду, доцільно зазначити про вокально-виконавську компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як про інтегровану характеристику студентів музично-педагогічних ЗВО, яка є результатом їх фахового навчання у вигляді набутого сукупного вокально-виконавського досвіду, який інтегрує:

- досвід як продукт когнітивної діяльності про зміст і характерні особливості вокального виконавства, зафіксованого у відповідних знаннях;
- досвід, накопичений безпосередньо у процесі прилюдного співу на сцені, в класі на уроці мистецтва, у вокальному або хоровому колективі перед учнями тощо, трансформованого у вокально-виконавські уміння;
- досвід вокально-виконавської надійності, який виражається у здатності ефективного розв'язання проблемних ситуацій прилюдного вокального виступу;
- досвід, що існує у формі особистісних орієнтацій, завдяки яким успішність вокально-виконавської діяльності набуває для майбутнього учителя музичного мистецтва значущості особистісного смислу.

З огляду на вищезазначене, застосування компетентнісно-сміслового підходу дозволяє потрактовувати фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в якості процесу, за допомогою якого майбутні вчителі музики мають змогу здобути й акумулювати сукупний досвід вокального виконавства, що, у свою чергу, уможливорює формування в них вокально-виконавської компетентності як важливої складової професійної компетентності.

Наступним методологічним підходом для розгляду проблеми формування вокально-виконавського досвіду у процесі фахового навчання є

консолідаційний підхід. Саме консолідаційний підхід, за визначенням О.Єременко, дозволяє організувати фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів таким чином, щоб забезпечити «...взаємодію виконавсько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування [17, 4].

Сутність дефініції «консолідація» (від лат. consolidatio – зміцнення, об'єднання тощо) означає здатність до згуртування, концентрації, збирання до купи, укріплення будь чого для підсилення зусиль під час досягнення поставлених цілей [60]. Ця дефініція використовується в економічній науці, правознавстві, державному управлінні, у суспільних науках тощо. У нормативно-правових актах ЮНЕСКО (UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) також використовується дефініція «консолідація». Вона залучається для характеристики консолідованої інформації, представленої сукупністю розгалужених, але системно інтегрованих інформаційних ресурсів, які утворюють певну інформаційну модель.

Стратегію процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з позицій консолідаційного підходу «...характеризує трактовка цілого, що складається із рівно значущих, функціонально детермінованих елементів. Консолідована взаємодія... визначає ... не підпорядковане поєднання компонентів підготовки, а паритетний аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність за такого підходу визначається не порядковою залежністю компонентів, а тлумаченням їх як функціонально цілісної єдності» [17, 4-5]. Тобто застосування консолідаційного підходу до процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує «...цілісність системи

підготовки ...на основі функціональної виваженості кожного з визначених напрямів – дослідницького, педагогічного, виконавського» [17, 5].

Дослідження вокально-виконавського досвіду з позицій консолідаційного підходу було здійснено О.Шевченко. Дослідниця зазначає, що «вагомою ланкою забезпечення ефективності формування вокально-виконавського досвіду виступає реалізація консолідаційного підходу», який «...виступає теоретичною основою забезпечення єдності пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої діяльності майбутніх фахівців» і є, незважаючи на «специфічність кожного з різновидів діяльності», «фундаментом у досягненні внутрішньої цілісності навчальних дій» [69, 274-275].

Отже, зміст і організація процесу фахового навчання як джерела формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій консолідаційного підходу передбачають сукупність навчально-методичних заходів, які уможливлюють тандем різновидів навчальної діяльності згідно до безпосередньо виконавського, педагогічного і дослідницького напрямів. Об'єднання всіх видів навчальної діяльності в означеному тандемі забезпечується загальною спрямованістю на формування досвіду вокального виконавства.

Виконавський напрям передбачає систематичні організацію й проведення максимальної кількості прилюдних вокальних (сольних та ансамблевих) виступів студентів. Адже, як показує спостереження під час проведення поточної й підсумкової атестації з вокальних курсів «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Вокал», «Камерний спів», «Ансамблевий спів» тощо, для набуття позитивного вокально-виконавського досвіду студентам недостатньо тільки брати участь у модулях, заліках та екзаменах з означених курсів. Причому виступи не мають бути обмеженими стінами університетів.

Педагогічний напрям формування вокально-виконавського досвіду студентів у процесі фахового навчання передбачає, на нашу думку, цілісний

розгалужений комплекс методів, засобів і форм мистецького навчання, зокрема, вокально-педагогічних, спрямованих на набуття студентами системних знань у галузі вокального виконавства, без яких формування відповідних умінь є неможливим. Означені знання студент має отримувати під час індивідуальних та групових занять із викладачем з вокальних курсів як безпосередньо під час підготовки навчально-педагогічного репертуару, так і у процесі обговорення результатів прилюдних виступів.

Дослідницький напрям вносить свій важливий внесок у формування вокально-виконавського досвіду студентів під час фахового навчання. Цей напрям передбачає проникнення проблематики досвіду вокального виконавства у тематику гуртків і проблемних груп НТТСМ, наукових статей студентів, а також курсових і дипломних робіт. Саме науково-дослідна робота студентів з проблематики вокально-виконавського досвіду забезпечує усвідомленість студентами її важливості, сприяє відповідальному ставленню до якості власного вокального виконавства, обумовлює мотиваційну цілеспрямованість щодо вокального навчання у цілому.

Саме консолідаційний підхід передбачає збереження, доповнення, трансформацію та активне використання набутих знань, умінь, навичок, на які ми спираємось у нашому дисертаційному дослідженні, для вдосконалення вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, вокаліста-виконавця в різноманітних навчальних та практично-реалізаційних умовах. Окрім того, враховуючи, що консолідація підтримується й синтезом, (наприклад, синтезом різних видів мистецтв, або синтезом виразних засобів у одному мистецькому напрямку), саме вокально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, вважаємо, що цей підхід передбачає інтеграцію у вокальне виконавство студента факультету мистецтв сформованість вокально-виконавського досвіду (формовживання й формотворення) удосконалюючого фактора фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Конструктивний підхід є одним із важливих у цілеспрямованій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності. Саме конструктивність музичного навчання націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на систематичність й цілеспрямованість у роботі з учнями, на успішний розвиток їх музичних здібностей. У процесі формування музичних здібностей учнів доцільно використовувати усі види мистецтва, що взаємодіють та комплексно впливають на розвиток не лише музичних здібностей, але й уяви, творчої активності, цілеспрямованості тощо. Але слід вказати на те, що особливе значення в музичному і творчому розвитку школярів має найбільш доступний вид дитячої творчості – спів.

Адже у всі часи мистецтво співу вважалося найбільш близьким до самої природи людини. Людський голос – найбільш досконалий музичний інструмент. Відомо, що у своїй роботі «Книга пісень» Конфуцій указував на зв'язок характеру людини або її настрою з типом голосу під час співу, пояснюючи це тим, що звук під час співу «йде зсередини людини». У зв'язку з цим доцільно зазначити, що проблема художнього, інтелектуального становлення особистості вивчається у сучасних музично-педагогічних дослідженнях Л.Арчажникової, А.Козир, В.Муцмахера, Г.Падалки, В.Ражникова, О.Рудницької, Г.Ципіна, О.Щолокової де зазначається, що це становлення є результатом втілення творчих можливостей, активізації мисленнєвих процесів під час інтелектуальної та емоційно-творчої діяльності, вивчення та виконання музичних творів.

У роботах з теорії та методики музичного навчання (Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, Л.Каменецька, О.Матвєєва, І.Парфентьєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Саїк, З.Софроній, Л.Тоцька, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Цзінь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкритті питання методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями. У цих роботах деталізуються питання взаємодії вокального і методичного компонентів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями, формування

їх вокальної культури й виконавської уваги, вокально-виконавської надійності та розвитку вокального слуху майбутніх фахівців, розвитку художньо-образного мислення студентів.

У наукових і методичних працях Є.Алмазова, О.Апраксіної, В.Багадунова, О.Пастушенко, Р.Скалецького, О.Ростовського, Л.Хлебнікової та інших є чимало теоретичних узагальнень і практичних порад щодо виховання дитячих голосів, методики проведення уроків співів і стан загальної вокальної роботи в школі. Вчені відзначають, що спів не лише доставляє співаку задоволення, але й вправляє і розвиває його слух, дихальну систему, яка тісно пов'язана з серцево-судинною системою, отже він мимоволі, займаючись дихальною гімнастикою, зміцнює власне здоров'я. Спів тренує також артикуляційний апарат, без активної роботи якого мова людини стає нечіткою, неясною, до слухача не доходить її зміст, правильна мова характеризує і вірне мислення. Тому, в багатьох дослідженнях (Є.Алмазов, А.Зіміна, М.Грачева, В.Петров, Л.Хлебнікова, Ю.Юцевич та ін.) особлива роль відводиться фізіологічній стороні співу, адже жоден музичний інструмент не можна порівняти з голосом – цим чудовим даром природи, який з дитинства необхідно оберігати і відповідним чином виховувати. Щоб процес навчання співу носив ефективний і творчий характер, а виховання дитячого голосу відбувалося послідовно та поступово, необхідно врахувати вікові особливості всебічного розвитку дітей та особливості розвитку їх співацького апарату.

Наступним методологічним підходом, за допомогою якого доцільно розглядати проблематику формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання є *праксеологічно-творчий*. Адже на сьогоднішній день дуже активно постали суспільні виклики як до системи вищої освіти у цілому, так і до мистецької освіти зокрема щодо розроблення методичного забезпечення, яке уможливить максимальне наближення теорії фахового навчання студентів до практичних умов роботи педагога-музиканта.

Застосування праксеологічно-творчого підходу до формування вокально-виконавського досвіду у повному обсязі розкриває потенційний ресурс цього підходу. Адже вокально-виконавський досвід є необхідним вчителю музичного мистецтва не тільки для окремих випадків святкових шкільних заходів для учнів, батьків, вчителів тощо, а для повсякденної роботи на комбінованих уроках музичного мистецтва, оскільки систематичного вокального виконавства потребує обов'язковий сегмент уроку, присвячений розучуванню пісенного репертуару.

Проблематика праксеологічно-творчого підходу цікавила багатьох дослідників, філософів, вчених у галузі економічної теорії, педагогів, психологів, соціологів тощо, серед яких А.Еспінас, П.Зуєв, І.Колеснікова, Т.Котарбінський, К.Куроода, Л.Ляшенко, Л. фон Мізес, В.Поліщук, М.Ротбарт, М.Сацков, Є.Слущкий та ін.

Поняття «праксеологія», на якому базується праксеологічно-творчий підхід, було уведено в науковий обіг французьким теоретиком-економістом А.Еспінасом. Це поняття має грецьке походження. У граматичному сенсі це складне за будовою слово, бо містить дві граматичні основи: «пракс» (від грецького *πράξις*), що означає «дія», та «лог» (від грецького *λογία*), що означає «вчення».

Т.Котарбінський – один з основоположників праксеології як науки визначив цю дефініцію як «..типову модель організаційної науки, спрямовану на напрацювання практичних порад, з асиміляцією й систематизацією даних з різних наук під кутом зору завдань цієї сфери діяльності» [25, 18]. Трактуючи цим дослідником праксеологічний підхід окреслює цей підхід в якості специфічного способу аналізу діяльності особистості, за допомогою якого ця діяльність має бути розглянута з позицій того, наскільки вона відповідає поставленим цілям, наскільки є раціональною та ефективною [25].

На думку П.Зуєва, застосування праксеологічного підходу дозволяє:

- раціонально проаналізувати основні норми й принципи організації ефективної діяльності особистості;

- визначити зміст і та характерні властивості, розбудувати структуру організації ефективної діяльності;
- з'ясувати умови оптимізації й підвищення рівня ефективності виконуваної діяльності;
- розв'язати проблеми щодо зміни соціального середовища з метою адаптації діяльності, що провадиться;
- виконати завдання щодо власного самовдосконалення й саморозвитку шляхом зміни суб'єкта діяльності;
- вирішити проблему щодо гармонійного об'єднання теорії й практики у процесі провадження діяльності [19, 9].

Екстраполюючи подані вище наукові позиції П.Зуєва [19], на процес формування вокально-виконавського досвіду, який здійснюється під час фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, доречно зазначити, що застосування праксеологічно-творчого підходу уможлиблює:

- ретельно проаналізувати основні методичні засади організації процесу фахового навчання студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів з позицій ефективності й результативності формування вокально-виконавського досвіду;
- окреслити змістове наповнення, специфічні особливості та цілеспрямовану побудову вокально-виконавської діяльності, які детермінують формування вокально-виконавського досвіду у процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва;
- теоретично обґрунтувати та визначити оптимальні умови щодо удосконалення вокально-виконавської діяльності студентів, покращення її результатів з метою накопичення студентами інтелектуально-емоційного багажу вокально-виконавського досвіду;
- внести зміни у навчальне середовище студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, які забезпечують адаптацію цілеспрямованої

навчальної діяльності з формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва;

- озброїти майбутніх фахівців спеціальними методами самопізнання, за допомогою яких студенти спроможні з'ясувати й осмислити власні творчо-виконавські здібності, позитивні й негативні риси власної інтелектуально-емоційної сфери; створити методичне забезпечення щодо оптимального застосування теоретичних знань, засвоєних студентами у галузі вокального виконавства, у практичній вокально-виконавській діяльності з метою накопичення позитивного вокально-виконавського досвіду.

Таким чином, доцільно зауважити, що залучення праксеологічно-творчого підходу як до виявлення змісту й структури вокально-виконавського досвіду, що буде розглянуто у наступному розділі дослідження, так і до виявлення потенціалу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва як до джерела формування досліджуваного феномену, дозволяє встановити основні закономірності, напрями руху й спеціальні умови збільшення результативності вокально-виконавської діяльності, що обумовлює її успішність, формуючи в майбутніх учителів музичного мистецтва практичний досвід саме успішного вокального виконавства.

З методологічних позицій праксеологічно-творчого підходу для майбутніх учителів музичного мистецтва це означає наступне:

- володіння студентами методичним фондом методів, засобів і прийомів самоаналізу, самооцінювання вокально-виконавської діяльності, на базі яких майбутні фахівці здатні об'єктивно виявити й усвідомити свої як позитивні, так і негативні риси й властивості власного емоційно-інтелектуального потенціалу, що розкривається під час вокального виконавства;

- сформованість на основі встановлення й осмислення позитивних і негативних властивостей власного емоційно-інтелектуального потенціалу відповідного фонду умінь самоконтролю, саморегулювання, самокорекції тощо, на базі якого студенти здатні за допомогою професорсько-викладацького складу розбудувати свою особистісну стратегію успішного

вокального виконавства, що й слугуватиме підґрунтям для ефективного формування вокально-виконавського досвіду;

- сформованість фонду специфічних знань і практичних умінь вокально-виконавської діяльності щодо здатності орієнтуватися в проблемних ситуаціях процесу вокального виконавства й оперативно їх розв'язувати;

- засвоєння виконавських стратегій провідних науковців у галузі музичної, вокальної педагогіки, практикуючих педагогів, виконавців-вокалістів.

Таким чином, залучення й реалізація праксеологічно-творчого підходу в процесі фахового навчання з метою формування в них вокально-виконавського досвіду обумовлює набуття й засвоєння студентами факультетів мистецтв сукупності системних фундаментальних знань, детермінованих фаховою вокально-виконавською діяльністю вчителя музичного мистецтва, а також практичних вмінь вокального виконавства, що є пріоритетним фактором успішності цієї діяльності, на основі осмисленого вибору виконавських стратегій, форм методів і прийомів, які уможливлюють ефективність вокально-виконавської діяльності.

Аналіз фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, здійснений під кутом зору формування в них вокально-виконавського досвіду з позицій системно-аксіологічного, компетентнісно-смислового, консолідаційного, конструктивного і праксеологічно-творчого підходів, дозволив окреслити педагогічний потенціал означеного процесу. Таким чином, ми визначаємо педагогічний потенціал процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування вокально-виконавського досвіду в якості комплексу педагогічних можливостей цього процесу, які оперують методичним інструментарієм щодо вмотивованості студентів у систематичному провадженні вокально-виконавської діяльності як основного джерела вокально-виконавського досвіду, а також акумулюють фонд знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку інтелектуально-творчих

особистісних якостей, що забезпечують стабільно якісний рівень вокального виконавства.

З огляду на вищезазначене, комплексне застосування системно-аксіологічного, компетентнісно-сислового, консолідаційного, конструктивного та праксеологічно-творчого підходів до розгляду процесу міждисциплінарного навчання як джерела формування вокально-виконавського досвіду утворює ґрунт як для подальшого визначення складових досліджуваного феномену, так і для проектування методичної моделі його формування, спрямованої на максимально результативні методичні заходи в умовах актуально функціонуючого сучасного навчального процесу.

Висновки до першого розділу

Дослідження науково-теоретичних основ формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання, визначення його сутності та специфічних властивостей уможливило формулювання наступних висновків:

- проведений розгляд дефініції «досвід особистості», здійснений шляхом історично-ретроспективного методу у філософському аспекті дозволив зазначити, що в цьому аспекті ми розуміємо сутність цього поняття в якості багаторівневого фонду знань та переконань, умінь та навиків, який людина як член соціуму набуває в результаті провадження різноманітних видів діяльності в залежності від виконання тої чи іншої суспільної ролі (у родині, під час навчання, виконання фахових обов'язків та ін.) згідно до універсальної для суспільства системи етичних цінностей. Психологічний аспект розгляду цієї дефініції дозволив стверджувати, що в цьому аспекті «досвід особистості» доцільно осмислювати в якості синтезованого емоційно-інтелектуального багажу, сформованого на основі осмислених результатів власної чуттєвої, емоційної, мисленнєвої та ін. активності, який забезпечує у

свідомості особистості комплексність таких психологічних процесів, як сприймання і засвоєння нових об'єктів, а потім їх трансформацію і розпізнавання як вже знайомих. Характер набутого досвіду обумовлюється мотивацією й цілепокладанням людини у певний період її життя й особистісного розвитку. Педагогічний аспект розуміння цього поняття висвітлює його означену дефініцію в цьому аспекті як специфічний результат засвоєння педагогом основних надбань у галузі педагогічної науки минулого й сучасності, власних здобутків у цій галузі, що втілюється у комплексі засвоєних знань і умінь тих, кого цей педагог навчає;

- здійснений розгляд музично-педагогічного аспекту досвіду, який здобувається майбутніми вчителями музичного мистецтва під час фахового навчання, дозволив окреслити вокально-виконавський досвід як один з найважливіших різновидів досвіду студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів в якості певної сукупності знань щодо характерних особливостей виконання вокальних творів, вокально-виконавських умінь, що стосуються сценічного втілення музичного образу, поведінки на сцені та перед учнями на уроках мистецтва тощо. Вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів потрактовано нами як відображення особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, втілених і реалізованих безпосередньо під час вокально-виконавської діяльності;

- встановлено, що контекст формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розуміння складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання як історію особистісного становлення й розвитку студента фахівця-музиканта, який залучає вокальне виконавство майже у всіх видах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. Осмислення динамічного освітнього шляху фахового навчання як перманентного безперервного процесу самостійного розв'язання студентом проблемних ситуацій фахового

навчання загалом і вокального виконавства зокрема (спеціально змодельованих професорсько-викладацьким складом, а також таких, що виникли спонтанно) уможлиблює розуміння вокально-виконавського досвіду в якості результату творчої активності, виявленої студентом на власному професійно-освітньому шляху, який дозволяє удосконалити не тільки фахові уміння вокального виконавства, але й розвинути власні музично-творчі можливості;

- доведено, що процес набуття студентом вокально-виконавського досвіду супроводжується як усвідомленою цілеспрямованістю щодо підвищення рівня власного вокального виконавства, так і створенням особистісної картини процесу фахового навчання у цілому. Особистісна картина освітнього процесу фахового навчання окреслена як складне суб'єктивне уявлення студента про часову послідовність як основних, так і другорядних ситуацій, подій, етапів навчального процесу, яке включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

- констатовано, що набуття досвіду вокального виконавства може відбуватись у трьох основних площинах: у площині власної вокально-виконавської діяльності, що базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації, події, моменти вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як такі, що мають якесь особливе персональне значення; у площині опосередкованого осмислення й оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності, які можна проаналізувати після безпосереднього слухання вокальних творів, які прозвучали у виконанні інших студентів, фахових вокалістів тощо; переживанням, музичним вправлінням та ін.; у площині дослідження наукових напрацювань видатних дослідників у галузі вокальної педагогіки та виконавства, вивчення результатів вокально-виконавської діяльності видатних співаків-виконавців, провідних педагогів-вокалістів тощо;

- встановлено, що на специфіку вокально-виконавського досвіду впливає констеляція мотиваційної цілеспрямованості і вокально-виконавського саморозвитку, які втілюються наступним чином: до змістового наповнення багажу вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва особистість залучає тільки ті осмислені результати певних подій і розв'язання проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, які входять до найбільш актуальних з позицій мотиваційної цілеспрямованості задач вокального виконавства, поставлених студентом у конкретний момент фахового навчання; водночас, вирішення означених задач вокального виконавства автоматично впливає на позитивну динаміку процесу вокально-виконавського саморозвитку, зокрема, сприяє психологічній стабільності під час виступу. Визначено специфічні особливості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики, серед яких: перспективна спрямованість не просто на практичний результат вокально-виконавської діяльності, а орієнтація на його покращення, на досягнення нової, більш високої якості вокального виконавства; констеляція музичного сприймання, художньо-естетичного переживання під час втілення творчого задуму авторів вокального твору та вокального вправляння; здатність особистості до детального, об'єктивного рефлексивного аналізу успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності, вокально-виконавської діяльності інших вокалістів, а також науково-педагогічного доробку дослідників у цій галузі;

- сформульовано авторське уточнення поняття «вокально-виконавський досвід» майбутнього вчителя музичного мистецтва», який являє собою складний, інтегрований, комплексно-розгалужений багаж суб'єктивно-особистісних уявлень студента про результати вирішення проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, отримані в різні часові терміни означеної діяльності, що включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу;

- конкретизовано сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як однієї з найважливіших особистісно-фахових характеристик їх професійної компетентності, що полягає: у комплексному відображенні та консолідації особистістю студента результатів складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, втілених і реалізованих безпосередньо під час вокально-виконавської діяльності на базі синтезу знань, умінь і навиків у царині вокального виконавства, зокрема, щодо художньої інтерпретації вокальних творів, надійності вокального виконавства, виконавського артистизму тощо; у здатності до оцінювання, рефлексивного аналізу, засвоєння та накопичення результатів власної вокально-виконавської діяльності, що базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації процесу вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як персонально значущі, а також спроможності до врахування й коригування допущених помилок; у здатності до опосередкованого осмислення, аналізу, оцінювання, засвоєння та накопичення результатів вокально-виконавської діяльності інших осіб (студентів, фахових виконавців) після безпосереднього слухання виконаних ними вокальних творів; у здатності до дослідження, осмислення, аналізу, оцінювання, засвоєння та накопичення результатів наукових напрацювань видатних дослідників у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також зафіксованих результатів вокально-виконавської діяльності видатних співаків-виконавців, провідних педагогів-вокалістів тощо;

- визначено основні підходи до формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: системно-аксіологічного, компетентісно-сміслового, консолідаційного, конструктивного та праксеологічно-творчого підходів. Використання системно-аксіологічного підходу пов'язано з формуванням у студентів факультетів мистецтв ієрархічної системи цінностей, вдосконалення шляхів формування основ ціннісних орієнтацій молоді. Аксіологізація

процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як вокаліста-виконавця, є ретрансляцією культурних цінностей, національних традицій. Учитель музичного мистецтва – ретранслятор та одночасно новатор, особистість з набутими креативно-ціннісними особистісними якостями, без яких неможливий акт творчості, самостійної діяльності особистості в досягненні високих результатів, значущих цілей життя, професійного зростання, що є одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку. Застосування компетентнісно-сміслового підходу дозволило окреслити вокально-виконавську компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегровану характеристику студентів музично-педагогічних ВНЗ, яка є результатом їх фахового навчання у вигляді набутого сукупного вокально-виконавського досвіду, що включає: досвід як продукт когнітивної діяльності про зміст і характерні особливості вокального виконавства, зафіксований у відповідних знаннях; досвід, накопичений безпосередньо у процесі прилюдного співу на сцені, в класі на уроці мистецтва, у вокальному або хоровому колективі перед учнями тощо, трансформований у вокально-виконавські уміння; досвід вокально-виконавської надійності, який виражається у здатності ефективного розв’язання проблемних ситуацій прилюдного вокального виступу; досвід, що існує у формі особистісних орієнтацій, завдяки яким успішність вокально-виконавської діяльності набуває для майбутнього учителя музичного мистецтва значущості особистісного смислу. Застосування компетентнісно-сміслового підходу дозволило трактувати фахове навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в якості процесу, за допомогою якого майбутні вчителі музики мають змогу здобути й акумулювати сукупний досвід вокального виконавства, що, у свою чергу, уможливорює формування в них вокально-виконавської компетентності як важливої складової професійної компетентності. Використання консолідаційного підходу обумовило визначення змісту процесу фахового навчання як джерела формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що

передбачає організацію сукупності навчально-методичних заходів, які уможлиблюють тандем різновидів навчальної діяльності згідно до виконавського, педагогічного і дослідницького напрямів. Об'єднання всіх видів навчальної діяльності в означеному тандемі забезпечується загальною спрямованістю на формування досвіду вокального виконавства. Виконавський напрям передбачає систематичні організацію й проведення максимальної кількості прилюдних вокальних (сольних та ансамблевих) виступів студентів, які є справжньою творчою майстернею для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх педагогів-музикантів. Педагогічний напрям передбачає цілісний розгалужений комплекс методів, засобів і форм мистецького навчання, зокрема, вокально-педагогічних, спрямованих на набуття студентами системних знань у галузі вокального виконавства, без яких формування відповідних умінь є неможливим. Дослідницький напрям вносить свій важливий внесок у формування вокально-виконавського досвіду студентів під час фахового навчання. Цей напрям передбачає проникнення проблематики досвіду вокального виконавства у тематику гуртків і проблемних груп НТТСМ, наукових статей студентів, а також курсових і дипломних робіт. Саме науково-дослідна робота студентів з проблематики вокально-виконавського досвіду забезпечує усвідомленість студентами її важливості, сприяє відповідальному ставленню до якості власного вокального виконавства, обумовлює мотиваційну цілеспрямованість щодо вокального навчання у цілому. Застосування конструктивного підходу збагатило процес формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв. Саме конструктивність музичного навчання націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на систематичність й цілеспрямованість у роботі з учнями, на успішний розвиток їх музичних здібностей. У процесі формування музичних здібностей учнів важливо використовувати усі види мистецтва, що взаємодіють та комплексно впливають на розвиток не лише музичних здібностей, але й уяви, творчої активності, цілеспрямованості тощо. Але слід

вказати на те, що особливе значення в музичному і творчому розвитку школярів має найбільш доступний вид дитячої творчості – спів. Використання праксеологічно-творчого підходу до формування вокально-виконавського досвіду дозволило встановити основні закономірності, напрями руху й спеціальні умови збільшення результативності вокально-виконавської діяльності, що обумовлює її успішність, формуючи в майбутніх учителів музичного мистецтва практичний досвід саме успішного вокального виконавства. З методологічних позицій праксеологічно-творчого підходу для майбутніх учителів музичного мистецтва це означає наступне: володіння студентами методичним фондом методів, засобів і прийомів самоаналізу, самооцінювання вокально-виконавської діяльності, на базі яких майбутні фахівці здатні об'єктивно виявити й усвідомити свої як позитивні, так і негативні риси й властивості власного емоційно-інтелектуального потенціалу, що розкривається під час вокального виконавства; сформованість на основі встановлення й осмислення позитивних і негативних властивостей власного емоційно-інтелектуального потенціалу відповідного фонду умінь самоконтролю, саморегулювання, самокорекції тощо, на базі якого студенти здатні за допомогою професорсько-викладацького складу розбудувати свою особистісну стратегію успішного вокального виконавства, що й слугуватиме підґрунтям для ефективного формування вокально-виконавського досвіду; сформованість фонду специфічних знань і практичних умінь вокально-виконавської діяльності щодо здатності орієнтуватися в проблемних ситуаціях процесу вокального виконавства й оперативно їх розв'язувати; засвоєння виконавських стратегій провідних науковців у галузі музичної, вокальної педагогіки, практикуючих педагогів, виконавців-вокалістів. Отже, залучення й реалізація праксеологічно-творчого підходу у процесі фахового навчання студентів з метою формування в них вокально-виконавського досвіду обумовлює набуття й засвоєння студентами сукупності системних фундаментальних знань, детермінованих фаховою вокально-виконавською діяльністю вчителя музичного мистецтва, а також практичних вмінь

вокального виконавства, що є пріоритетним фактором успішності цієї діяльності, на основі осмисленого вибору виконавських стратегій, форм методів і прийомів, які уможливають ефективність вокально-виконавської діяльності;

- визначено педагогічний потенціал процесу фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування вокально-виконавського досвіду в якості комплексу педагогічних можливостей цього процесу, які оперують методичним інструментарієм щодо вмотивованості студентів факультетів мистецтв у систематичному провадженні вокально-виконавської діяльності як основного джерела вокально-виконавського досвіду, а також акумулюють фонд знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку інтелектуально-творчих особистісних якостей, що забезпечують стабільно якісний рівень вокального виконавства;

- узагальнено, що комплексне застосування системно-аксіологічного, компетентнісно-сміслового, консолідаційного, конструктивного та праксеологічно-творчого підходу до розгляду процесу фахового навчання як джерела формування вокально-виконавського досвіду утворює ґрунт як для подальшого визначення складових досліджуваного феномену, так і для проектування методичної моделі його формування, спрямованої на максимально результативні методичні заходи в умовах актуально функціонуючого сьогодні навчального процесу.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.

3. Білецька М., Підварко Т. Артистизм як необхідна складова музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Молодь і ринок №9 (164), 2018. С. 17 – 21.

4. Бичко І.В. Прагматизм. Історія філософії. Словник /за заг. ред. В.І. Ярошовця. 2-ге вид., перероб. Київ : Знання України, 2012. С. 792-799.

5. Болюбаш, Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. Наукові праці: науково-методичний журнал, 2009. Вип 99. С.88-95.

6. Бондаренко, А. О., Ніколаєва, Г. О. Музично-виконавська майстерність як педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2015. № 17 (22). С. 12-14.

7. Волинка Г.І. Вступ до філософії: історико-філософська пропедевтика: Підручник /Г.І. Волинка, В.І. Гусєв, І.В. Огороднік, Ю.О. Федів; За ред. Г.І.Волинки. Київ: Вища шк., 1999. – 624 с.

8. Гаєр Манфред. Світ Канта. Пер. з німецької Лесі Харченко. Київ: видавництво «Юніверс», 2007. 336 с.

9. Гао Мін. Специфіка вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта. Матеріали II Міжнародних читань пам'яті Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 211-213.

10. Гао Мін. Сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. №4 (67). С. 47-49.

11. Гао Мін. Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія

і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С. 101-105.
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/27694/1/Gao%20Ming.pdf>

12. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. №3. С. 23-30.

13. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

14. Гринченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 20 с.

15. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2000. 28 с.

16. Дічек Н.П. Джон Дьюї. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України /гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 245-248.

17. Єременко О. Консолідаційний підхід: особливості реалізації в хореографічно-педагогічній освіті. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2017, № 8 (72). С. 3-12.

18. Єрошенко О.В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники. Культура України. Вип 36.: зб. наук. пр. Харків: Харк. держ. акад. культури ХДАК, 2012, С. 252-261.

19. Зуев П.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения. Педагогическое образование и наука. 2008. №3. С. 7–15.

20. Завадська Т.М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 23 с.

21. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості: монографія /за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2011.

22. Історія філософії. Словник /за заг. ред. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., перероб. Київ : Знання України, 2012. 1087 с.

23. Кебуладзе В. Феноменологія до предикативного досвіду. Філософська думка, 2011. №5, С.24-39.

24. Козир А.В. Методичні рекомендації з формування основ фахової майстерності (для магістрів інститутів мистецтв педагогічних університетів). Київ: Логос, 2006. 58 с.

25. Котарбинський Т. Развитие праксиологии. Польское обозрение. 1962. №12. С.15-27.

26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.

27. Крижановська Т. Формування педагогічного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті творчості М.В. Лисенка. Нова педагогічна думка. 2017, № 2 (90), С. 80-83.

28. Крицький В.М. Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія /під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с., С. 199-202.

29. Кучерява Ю.В. Педагогічна творчість вчителя в контексті його інноваційної педагогічної діяльності. Народна освіта. Випуск №2(14), 2011.

30. Лабінцева, Л.П. Досвід музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2016. № 20 (25). С. 50-54.

31. Леві-Строс Клод. Первісне мислення /пер. з фран., вступне слово та примітки С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2000. 324 с.

32. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика XX століття: Навч. посіб. Київ: Либідь, 1997. 224 с.

33. Лю Шаохуй. Особистісно зорієнтований аспект формування музично-артистичного досвіду студентів факультетів мистецтв. Педагогічні

науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: Сум.ДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. № 6 (120). С. 143-152.

34. Лялюк І. М. Формування індивідуального досвіду розв'язування мислительних задач у студентів вищого педагогічного закладу: автореф. дис. ... канд. психолог. наук 19.00.07. Київ, 2002. 23 с.

35. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

36. Мельник О.П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 22 с.

37. Мінаков М.А. Історія поняття досвіду: монографія. К.: ПАПАН, 2007. 380 с.

38. Мінаков М.А. Проблема досвіду в філософії Канта. Мультиверсум. Філософський альманах. К.: Центр духовної культури, 2006. № 52. 187 с.

39. Мироненко О.М. Кант Іммануїл. Енциклопедія історії України. Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, 2007. Т. 4 : Ка Ком. С. 82-528 с.: іл. — ISBN 978-966-00-0692-8.

40. Михаськова М.А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія /за наук. ред. І.М. Шоробури. Хмельницький: ФОП Стрихар А. М., 2020. 521 с.

41. Олексюк О.М. Ткач М.М. Музична педагогіка: навч. посіб. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.

42. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія /за заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.

43. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва :

монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 248 с.

44. Павлова О.Ю. Естетичний досвід як онтологічна проблема: автореф. дис. д-ра філос. наук. Київ, 2009. 35с.

45. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

46. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За заг. ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

47. Пономаренко В.С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні: монографія. Харків: ВД "ІНЖЕК", 2012. 327 с.

48. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.

50. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 25 с.

50. Словник української мови /[ред. П. Горещького]. Київ: Наукова думка, 1970. 635с.

51. Солонько Л. Феноменологія буттєвого досвіду. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк: вид-во Східноєвропейського нац. університету ім. Лесі Українки, 2004. № 16. С. 57-61.

52. Сотська Г.І. Естетичний досвід – основа художньо-творчої діяльності викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчального закладу. Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. /редкол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. Умань : Жовтий О. О., 2012. Вип. 12. Ч. 1. С. 288-294.

53. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник /за заг. ред. В.П.Андрущенко, М.І. Горлача. Київ-Харків: ВМП «Рубікон», 1997. 396с.
54. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. 2-е вид. Київ: Каравела, 2013. 372 с.
55. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. Харків, 2016. С. 46–49.
56. Тофтул М.Г. Кант Іммануїл. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
57. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи у школі. Харків: Основа, 1995. 241с.
58. Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладення: зб. наук. статей /редактор-упорядник А.В. Козир. К.: НПУ, 1998. 44 с.
59. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 1996. 36 с.
60. Філософський енциклопедичний словник /Гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, Київ: Абрис, 2002. 742 с.
61. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост (4-е изд.) /Р.Фрейджер, Дж.Фейдимен. М.: Мир, 2004. 295 с.
62. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ, [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
63. Фурман А. Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера. Історія психології. 2012. Вип. 3, С.78-94.
64. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 22 с.

65. Хмелюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. О: ПДПУ, 1998. 48с.
66. Чужа Н. П. Формування естетичного досвіду молодших школярів засобами українських народних паремій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 273 с.
67. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. 232 с.
68. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 22с.
69. Шевченко О. Методичне забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього музиканта-педагога. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Випуск 27 (2–2019). С.273-278.
70. Шевченко Т.И. Психофизиологические методы в подготовке музыканта-исполнителя. Одесса, 1990. 21с.
71. Швець І. Організаційно-методична модель формування вокально-виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки». 2019. -№.4 (19). С. 440-454.
72. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. К.: ДАКККиМ, 2008. 240с.
73. Шугуан Шугуан. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування виконавського досвіду майбутнього вчителя музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2012. Вип. 13. С. 67-73.
74. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ, 1996. 172 с.
75. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 35-39.

76. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКиМ, 1993. С.17-23.

77. Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя: метод. рек. для викл. мист. ф-тів пед. ун-тів. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 44 с.

78. Boss, Medard. Existential Foundations of Medicine and Psychology. New York: Jason Aronson, Inc. 1977. 303 p.

79. Binswanger, Ludwig. Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. Zürich (3rd ed., München/Basel, 1962).

80. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.

81. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamis theory. Y: Intern Un. Pr., 1997. 456 p.

82. Kluczowe dane o edukacji w Europe. Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. 261 s.

83. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.

84. Lewin, Kurt. A Dynamic Theory of Personality. New York: McGraw-Hill, 1935.

85. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.

86. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. Vilnius, 2001. 128 p.

87. Nierman G.E. The role of private music instruction in the development of high school music student's ability to describe musical events. Bull. Council Res. Music Education. 1983. №73. P.15-27.

88. Rogers, Carl. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson, 2016. 432 p.

89. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

90. Tkachenko T., Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147.

91. Wundt, Wilhelm. An Introduction to Psychology. Read Books, 2008. 216p.

92. Saracevic T. Course in information consolidation : a hand book for education an dtraining in analysis, syn the sisandre packaging of information (preliminary version) Paris: Unesco. 1986. 128 p.

93. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

Основні матеріали розділу опубліковані в таких працях [9; 10; 11].

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ВОКАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Основні принципові положення та структура вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв

Основні принципові положення до діяльності вчителя музичного мистецтва, що витікають із загальних закономірностей, є принципами (від лат. «principium» - першооснова). Принципи виражають нормативні основи мистецького навчання, що характеризують способи використання закономірностей відповідно поставленій меті. Принципами навчання є основні вихідні теорії навчання, що ґрунтуються на: «принципах зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності, наочності доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей нахилів» [23, 376].

Сучасні українські вчені (А.Алексюк, В.Андрущенко, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Коваль, Г.Костюк, Ю.Кучерява, Л.Масол, Н.Мойсеюк, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Т.Титаренко, М.Ткач, М.Фіцула [1; 2; 6; 22; 33; 36; 41; 42; 43] та ін.) пропонують власну класифікацію принципів навчання та виховання як за якісними, так і за кількісними показниками, але їх об'єднує спільна гуманістична мета – спрямованість на розв'язання проблеми, пов'язаної з всебічним та гармонійним розвитком особистості у процесі навчання і виховання.

На думку вчених у галузі мистецької освіти (А.Болгарського, Т.Дорошенко, О.Еременко, А.Козир, В.Орлова, Г.Падалки, В.Ражникова, Т.Рейзенкінд, О.Рудницької, О.Ростовський, В.Шульгіної, О.Щолокової,

Д.Юника та ін.) [8; 26; 30; 31; 48; 49; 51; 61], принципові положення відіграють велику роль, бо вказують вчителю, як потрібно діяти в типові навчальній ситуації. К.Ушинський так охарактеризував цей процес: існуючи принципи можна помістити «на одній друкованій сторінці або скласти з них декілька томів. Це вже говорить про те, що головним є не вивчення правила, а вивчення тих наукових основ, з яких правила витікають» [54, 36].

Наразі у науково-педагогічному дискурсі не існує єдиної класифікації педагогічних принципів. Так, розглядаючи принципи професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва Т.Рейзенкінд зазначала, що виокремлювати їх можливо за такими ознаками: «принцип наочності, що базується на сприйнятті об'єктивно існуючих образів, коли формування знань здійснюється на основі чуттєвих уявлень; принцип індивідуального підходу до учнів, що надає можливості кожній особистості вирішувати завдання власним шляхом; принцип емоційності навчання, пов'язаний із забезпеченням у процесі пізнавальної діяльності певного емоційного стану; принцип гуманістичної цілеспрямованості, який реалізується в процесі навчання й виховання; він передбачає наявність вихідної базисної функції на основі розвитку цілісної творчої особистості, здатної до самоактуалізації, створення оригінальних неповторних продуктів творчої діяльності, розуміння ситуацій, що виникають, синтезу нових знань, оволодіння засобами творчої діяльності, готовності до діалогу на основі взаємодії різних культур, самовизначення й самореалізації в системі відношень «людина-світ»; принцип співпраці викладачів, студентів, учнів, родини, студентського колективу; принцип свідомого й активного в умовах керівної ролі викладача» [48, 25-26].

У теорії та практиці мистецької педагогіки проходить процес постійних пошуків і уточнення принципових положень. Більшість з перерахованих принципів мають широке узагальнююче значення, тому за визначенням О.Рудницької, можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто виконувати роль своєрідної

алгоритмічної настанови. З позицій «нового педагогічного мислення доцільним варіантом таких положень можна вважати: принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження» [51, 92].

Розглядаючи принципи мистецького навчання як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, які органічно пов'язують окремі елементи в єдину цілісну систему, Г.Падалка з-поміж найголовніших визначає такі: «цілісності, що орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня; культуровідповідності, що передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури; естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання учнів у процесі мистецького навчання до осягнення, перш за все, естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини; індивідуалізації, що означає піклування про виявлення і збереження здатності до своєрідного, притаманного саме цьому учню сприймання мистецтва, його оцінювання, розвиток спроможності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості; рефлексивності, який спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших» [44, 9].

Серед принципів, на які спирається мистецька освіта як підсистема системно-організованої вищої педагогічної освіти, виокремимо ряд принципів, у яких реалізується специфічна сутність, мета та завдання формування професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Враховуючи основні чинники, що спонукають мистецьку освіту реалізувати визначені принципи та проектуючи пріоритетні напрями подальшого її розвитку А.Козир серед провідних виокремила наступні принципи: національної спрямованості; соціокультурної відповідності; інтенсифікації; інтегративності, яка забезпечує фахову цілісність; індивідуалізації; проективності та акмеологічності [30].

Основними принциповими положеннями вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв нами визначено: *принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами.*

Принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку забезпечує активну позицію студентів факультетів мистецтв, стремління до особистісної самоорганізації, самооцінювання, самоактуалізації тощо. Вітчизняні вчені (С.Коновець, В.Орлов, О.Отич, та ін.) [42; 43], наголошують на такій організації навчальної діяльності, що враховує індивідуальні потреби учня, ставлення до нього як до свідомого суб'єкта навчальної взаємодії. Траєкторія особистісного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає становлення та постійне зростання, інтеграцію й реалізацію в педагогічній праці.

Цей важливий принцип припускає перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що призводять до принципово нового стану і способу життєдіяльності. Розуміння професійного розвитку як саморозвитку вчителя вимагає всебічного розкриття особливостей об'єкту розвитку, передумов і

джерел, механізмів й умов, що дає можливість реалізувати себе в пізнанні, в навчальній діяльності з опорою на свої інтереси та здібності, ціннісні орієнтації, суб'єктивний досвід та сформовану «Я-концепцію». Учитель музичного мистецтва повинен мати чіткі уявлення щодо мотиваційно-смыслових пріоритетів власного саморозвитку, стратегії життя, відношення до світу і самого себе. А в художньо-творчих видах діяльності, як і у педагогічній діяльності, роль особистості є неповторною і незамінною.

Визначаючи сутність цього принципу І.Зязюн зазначає, що принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку полягає у всебічному розвитку особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті активної реалізації власної системи цінностей. Цей принцип направлений на розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця та його становлення з врахуванням індивідуальних особливостей [70]. Виявлено, що процес конструктивного саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва є формою найвищої активності вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів та засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчальної діяльності.

Центральною ланкою гуманістичної теорії А.Маслоу [37] є концепція самореалізації та самоактуалізації, в якій творчість є універсальною функцією особистості, яка властива всім людям від народження. К.Роджерс, який поділяв погляди А.Маслоу, вважав, що провідним мотивом у житті людини є самоактуалізація – як одне з найважливіших джерел життєвої енергії. Учений зазначає, що важливо знайти, підтримати, розвинути людину в людині та закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної, взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [65].

Підкріплюючи цей принцип науковою теорією К.Роджерса, доцільно зазначити, що він характеризує його як осмислене, самостійно ініційоване,

спрямоване на засвоєння життєвих сенсів як елементів особистісного досвіду. На підставі багатомірних досліджень К.Роджерс довів, що найпродуктивнішою моделлю навчання є досвід стимуляції. Вчений дає опис таких установок учителя-фасилітатора: відвертість своїм власним думкам, відчуттям, переживанням [50].

У цілому, принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує створення умов для прояву особистісних якостей, активізації творчої активності, ініціативності, навичок самовдосконалення упродовж життя.

Принцип рефлексивності, що спонукає до усвідомлення думок і почуттів студентів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації є вкрай необхідним майбутньому вчителю музичного мистецтва, адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організовувати свою фахову діяльність постійно спрямовуючи її в акмеологічне русло. Постійний розвиток педагогічної рефлексії обумовлює готовність майбутнього фахівця до професійного росту, оволодіння прийомами самореалізації у рамках професії. Фахова самосвідомість і педагогічне мислення виявляються в усвідомленні соціальної значущості професії вчителя музики, компетентнісному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії.

Рефлексія в процесі мистецького навчання відіграє роль засобу формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розвиток усвідомлювати почуте, здатність сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту музичного твору стає могутнім педагогічним засобом формування життєвих позицій та світоглядних орієнтирів учителя музичного мистецтва. Оволодіння прийомами педагогічної рефлексії дозволяє сформувати вокально-хорові засоби репетиційної роботи, готовність до ансамблевого співу, співвіднесення

переживань особистісного «Я» з мистецькими оцінками художньо-музичного твору, вміння проводити глибокий структурний аналіз вокальних творів.

На думку сучасних дослідників у сфері вокального мистецтва [13; 21; 32; 38; 40; 47], вокальна мова є засобом «трансформації музично-естетичної та емоційної інформації від виконавця до слухача й відрізняється від розмовної мови значно більшою гучністю, динамічною експресією, довготою звучання голосних, особливостями тембру, характерними модуляціями висоти основного тону, наявністю вібрато, особливою роллю високої співацької форманти, специфікою фізіологічних механізмів голосотворення (дихання, гортані, резонаторів)» [38].

Принцип рефлексивності пов'язаний з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Мистецька рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, яке спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттів. Осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності основне завдання рефлексії. Мистецька рефлексія, на думку Г.Падалки, це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [44, 158-159]. Під час рефлексивного сприймання мистецьких образів, сприйняття художньо-музичних творів виникають питання, пов'язані з особистісними цінностями, які представлені у цих творах. Здатність зануритись у художній образ музичного твору, усвідомити його естетичну цінність, розвиває глибоке розуміння творів мистецтва.

Рефлексивне ставлення особистості до власної діяльності є однією з найважливіших умов її усвідомлення, аналізу й удосконалювання. Майбутній вчитель музичного мистецтва повинен свідомо трактувати самого себе одночасно і як об'єктом рефлексії («Я – виконавець»), і як її суб'єктом («Я –

контролер»). Важливо зазначити, що здатність особистості рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з учнями, коли вчитель намагається зрозуміти їх думки та дії, лише тоді у нього розвивається здатність рефлексивно ставитися до самого себе.

На особливу роль рефлексія у процесі мистецької діяльності вказує В.Орлов. Учений розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ «власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності» [42, 192]. Тому без рефлексивності мистецької діяльності бути не може.

Принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами є домінантним у мистецтві, адже він оснований на демократичних засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування. Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів та викладачів відбувається з метою засвоєння фахових знань, формування певних умінь, навичок, задля саморозвитку особистості, її становлення як суб'єкта діяльності. Цінним для нашого дослідження є наукова позиція О.Отич, згідно якої важливість створення у процесі взаємодії викладача і студентів проблемних ситуацій з використанням творів мистецтва, сприяє перетворенню навчання на сферу їхнього самоствердження, актуалізацію їхніх творчих сил і становленню їх як самостійних суб'єктів власного професійного та особистісного розвитку [43].

Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є виховання творчої особистості, що полягає в умінні адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі творчої взаємодії. Найбільш рельєфно професійна майстерність майбутнього фахівця проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність вчителя, яка

пов'язана з невинним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі [30]. Комунікативність керівника студента факультету мистецтв повинна передбачати гнучкість, мобільність, вміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у вчителя є одним із основних елементів його професійної придатності, тому, що від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат у колективі та результат його художньо-музичної діяльності.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні риси, що визначають модель комунікативності вчителя, це: загальні універсальні якості особистості вчителя: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість. Та спеціальні (специфічні) якості вчителя, які характеризують внутрішню структуру його комунікативності: пізнавальні якості (дають змогу особистості сприймати, розуміти й вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, тощо; експресивні якості – виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають утримувати увагу інших людей, підтримують прагнення до правдивості й щирості у стосунках, тощо; управлінські, або ж допоміжні – впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль, тощо.

До спеціальних якостей комунікативності вчителя також належать: комунікативні знання — узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях; комунікативні навички — автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі

педагогічної комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності; комунікативні навички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – головні якості, властивості особистості, що виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у відношеннях до навколишнього світу, до інших людей, до себе, тощо.

Науковці визначають комунікацію, як процес передавання інформації між людьми за допомогою знакових систем (сигналів) [3; 7; 9; 31; 47; 49]. Зокрема, Є.Проворова розглядає комунікацію як переклад тексту з мови «я» на мову «ти», спрямовуючи увагу на того, хто передає інформацію: трансляція інформації потребує певних умінь та навичок, зокрема досконалого знання «мови» реципієнта й практичного вміння перекладати текст з мови свого «я» на мову твого «ти» [47].

Таким чином, спираючись на визначені нами принципи (принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами), розробляємо компонентну структуру вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв у процесі міжпредметного навчання, а саме: пізнавально-технологічний, компетентісно-операційний, рефлексивно-регулятивний, діяльнісно-артистичний.

Дослідження компонентної структури вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, детермінованого змістовим наповненням фахового навчання в контексті теорії і практики цього процесу, доцільно розпочинати із розгляду поняття «структура». Філософський аспект дослідження цього поняття, розкритий в енциклопедичному словнику з філософії, визначає його як «...спосіб закономірного зв'язку між складовими

..., сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь» [55, 611].

Педагогічно-освітній аспект цього поняття, представлений С.Гончаренком, потрактовує поняття «структура» у контексті «...розуміння головних складових... відповідно двох ракурсів структурованого аналізу...» - цілеспрямовано-процесуального і соціально-інституціонального [23, 443].

О.Хоружа, аналізуючи поняття «структура» у контексті мисленнєвої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язує це поняття із логікою взаєморозташування і взаємодії елементів цілісності [57, 121]. Авторка також наводить наукову позицію І.Подласого, у відповідності до якої будь-яка структура базується на абстрагованих за окресленим критерієм компонентах, які є взаємопов'язаними між собою [58, 69-70].

Визначення змістової структури вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає абстрагування компонентних складових досліджуваного феномена, виявлення взаємозв'язків між ними, а також різноманітних аспектів їх взаємного розміщення та взаємодії. Тобто під компонентом ми розуміємо певний конкретизований та абстрагований підрозділ, елемент структури, який тим чи іншим чином контактує із іншими її підрозділами, елементами тощо.

Отже, з метою визначення змісту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно встановити та конкретизувати структурні компоненти цього феномена і синтезувати їх у єдину цілісність, а саме: пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-артистичного компонентів.

Характеризуючи й визначаючи сутність вокально-виконавського досвіду вчителя музичного мистецтва, ми наполягали на значущості пізнавально-знаннявого аспекту для формування цього феномену, що актуалізується в особистій цілеспрямованості щодо набуття комплексу знань у галузі теорії, методики та практики постановки голосу, будови голосового

апарату, особливостей вокального звукоутворення тощо.

Тобто формування вокально-виконавського досвіду в майбутніх педагогів-музикантів передбачає, у першу чергу, особистісної пізнавальної вмотивованості щодо набуття ними міцного знаннєвого підґрунтя у царині технології вокального звукоутворення як базису для подальшого формування вокально-технічних, вокально-виконавських, інтерпретаційних умінь і навиків. З огляду на зазначене вище, доцільно виокремити у змісті вокально-виконавського досвіду такий структурний компонент, як *пізнавально-технологічний*.

Водночас, осмислюючи досвід вокального виконавства як одну з найістотніших характеристик професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, доцільно зупинитись на розумінні означеної професійної компетентності як на сукупному результаті пізнавальної навчальної діяльності, що віднаходить своє відображення в окреслених вище знаннях з теорії та методики вокального виконавства, а також у сформованих на підґрунті цих знань однойменних уміннях та навиках. Таким чином, якщо пізнавально-технологічний компонент відповідає в структурі досвіду вокального виконавства за сегмент вмотивованості студентства щодо засвоєння сукупності знань у галузі побудови голосового апарату, знань у царині правильного вокального звукоутворення, фізико-акустичних, інтерпретаційних та інших знань, необхідних для оволодіння технологією професійного співу, то за сегмент щодо накопиченого на базі означених знань багажу практичних умінь і навиків вокального виконавства у структурі досліджуваного феномену також має відповідати окремий компонент.

Зокрема, в основі формування розгалуженого багажу практичних умінь і навиків вокального виконавства, необхідних для сформованості професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, знаходиться повторення сукупності певних операцій, як суто мисленнєвих, так і операцій вокального відтворення музичної інформації. За визначенням Д.Юника, «повторення – це неодноразове приховане або відкрите відтворення інформації виконавцями

[61, 128]. Таким чином, у структурі вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно конкретизувати *когнітивно-операційний* компонент, який відповідає за сформованість розгалуженого багажу практичних умінь і навиків вокального виконавства.

Продовжуючи розгляд змістової структури досвіду вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва, доцільно звернутись до розробленого у першому розділі визначення сутності досліджуваного феномена, однією з характеристик якого є спроможність до мистецької рефлексії, що втілюється у здатності до аналітично-оцінювальних дій, спрямованих на удосконалення результатів власного фахового навчання загалом і вокально-виконавської підготовки, зокрема.

Водночас, професійна компетентність вчителя музичного мистецтва передбачає не тільки здатність до рефлексивного аналізу й оцінювання вокально-виконавської діяльності, але й спроможність до корекційно-регулятивних актів як безпосередньо у процесі вокального виконавства, так і після прилюдного співу перед будь-якою аудиторією слухачів (перед учнями на уроках музичного мистецтва, перед вчителями, батьками й учнями під час шкільних відкритих заходів, просвітницьких концертів тощо). Отже доречно визначити у структурі вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва *рефлексивно-регуляційний компонент*, який відповідає за здатність студента до накопичення особистісного багажу щодо рефлексивного оцінювання й аналізу як успіхів, так і помилок вокально-виконавської діяльності, а також щодо методів і засобів її саморегулювання й самокорекції.

Для того, щоб позитивно налаштувати школярів на цілісне сприймання та ретельне опрацювання вокального або вокально-хорового твору, майбутній вчитель музичного мистецтва має накопичити багаж творчих умінь як щодо втілення музичних образів, так і щодо гнучкого перевтілення, необхідного під час зміни художнього змісту, активуючи у процесі вокального виконавства діалогічну взаємодію учнів із музичним твором. Оскільки означені уміння

можна окреслити як артистичні, то доцільним є визначення у структурі вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва *діяльнісно-артистичний компонент*. Цей компонент є вкрай важливим у структурі формування вокально-виконавського досвіду, тому що досвід вокального виконавства відкриває шляхи до трансформації знань, умінь та навичок у свідомості студентів факультетів мистецтв.

Розглянемо структурні компоненти більш детально. З метою дослідження пізнавально-технологічного компонента в структурі досвіду вокального виконавства майбутніх учителів музичного мистецтва, що ґрунтується на вмотивованості щодо пізнання технології вокального звукоутворення, оволодіння якою вимагає сукупності вокально-методичних, музично-теоретичних, фізико-акустичних, інтерпретаційних та інших знань, необхідно зазначити про важливість усвідомленого бачення студентами однієї з важливих цілей фахового навчання – сформованості вокально-виконавського досвіду.

Саме усвідомлення цієї цілі дозволяє інтегрувати пізнавальні потреби й інтереси в єдиний вектор мотиваційної спрямованості, який не тільки концентрує й консолідує пізнавальну активність студентства, але й уможливорює встановлення й адекватне оцінювання коефіцієнту власних пізнавальних зусиль у галузі технології вокального виконавства, які треба актуалізувати у процесі фахового навчання для набуття вокально-виконавського досвіду. Сформованість означеного вектору віддзеркалює персональну мотиваційну спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва не просто на провадження вокально-виконавської діяльності, а на накопичення у цій галузі позитивного досвіду.

Ряд дослідників у галузі музичної педагогіки, теорії та практики фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, теорії та методики постановки голосу (А.Болгарський, А.Бондаренко, Л.Василенко, Н.Голубицька, А.Козир, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Рудницька, В.Сластьонін, О.Хоружа та ін.) [8; 10; 13; 30, 31; 44; 47; 51; 58] розглядають мотиваційну

спрямованість майбутнього фахівця-музиканта в якості інтегрованого особистісно-фахового утворення свідомості, що актуалізує осмислену й забарвлену позитивними емоціями орієнтацію на набуття фаху вчителя музичного мистецтва.

Тобто мотиваційна спрямованість студентів факультетів мистецтв на набуття досвіду вокального виконавства включає в себе не тільки чітку постановку цілі щодо накопичення такого досвіду, але й усвідомлення власних пізнавальних потреб щодо набуття знань у галузі технології вокального звукоутворення, а також на підґрунті засвоєних знань – перманентного вокально-виконавського самовдосконалення. Усвідомлення означених пізнавальних потреб виконує роль активної спонуки для систематичної пізнавальної діяльності щодо набуття сукупності таких знань, як:

- знань щодо фізіологічної побудови й особливостей голосового апарату дорослих та дітей різних статей та вікових категорій;
- знань у галузі гігієни та профілактики імовірних захворювань співацького голосу дорослих та дітей різних статей та вікових категорій;
- розгалужених знань у галузі теорії та методики постановки голосу щодо правильного вокального звукоутворення на основі розуміння сутності високої співацької позиції, різновидів співацького дихання, головних та грудних резонаторів, чіткої артикуляції вокальних текстів, формування голосних та приголосних у процесі співу тощо;
- знань у галузі акустики вокального звукоутворення.

Отже, мотиваційна спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва під час формування пізнавально-технологічного компоненту являє собою усвідомлений і чітко окреслений особистісно-орієнтаційний вектор на набуття вокально-виконавського досвіду, що стимулює пізнавальну активність студентів у галузі технології вокально-виконавської діяльності, теорії та методики постановки голосу шляхом системного засвоєння і консолідації окреслених вище знань на підґрунті осмислення необхідності їх набуття для формування вокально-виконавського досвіду, а також емоційної

привабливості вокального виконавства.

З огляду на вищезазначене, *критерієм сформованості пізнавально-технологічного компоненту доцільно визначити міру мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського досвіду.*

Продовжуючи дослідження змістової структури вокально-виконавського досвіду, слід зазначити, що після критеріального аналізу пізнавально-технологічного компонента, відповідального за мотиваційну спрямованість студентів на набуття фізіологічних знань з побудови голосового апарату, вокально-методичних знань з постановки голосу, музично-теоретичних знань щодо засобів музичної виразності, музичної драматургії вокальних творів, необхідних для інтерпретаційної діяльності тощо, доцільно перейти до розгляду критерію *когнітивно-операційного* компоненту, відповідального за формування вокально-виконавської компетентності, що ґрунтується на ефективному застосуванні набутих знань у процесі формування багажу вокально-виконавських умінь та навичок.

Логіка дослідження когнітивно-операційного компоненту досвіду вокального виконавства передбачає опору на розроблене у розділі I визначення вокально-виконавської компетентності. Згідно до цього визначення під час аналізу змісту когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду доречно враховувати інтегративний характер феномену вокально-виконавської компетентності, який обумовлює інтеграційну взаємодію наступних елементів у творчо-виконавському багажі студента, а саме:

- елементу, відповідального за когнітивно-знаннєву сферу творчого багажу студента як базис для розбудови на ньому вокально-виконавських умінь і навиків, оскільки будь яке вокальне уміння ґрунтується на відповідному знанні або сукупності взаємопов'язаних знань з теорії та методики вокального навчання;

- елементу, відповідального за практично-виконавську сферу творчого

багажу студента, набутого безпосередньо під час особистих сценічних виступів, що існує у вигляді сукупності сформованих практичних умінь і навиків вокального виконавства;

- елементу, відповідального за інформаційно-аналітичну сферу творчого багажу студента щодо систематичного ознайомлення із новою інформацією у галузі вокально-виконавської діяльності провідних солістів-вокалістів, видатних педагогів-методистів у галузі теорії та практики вокального навчання, аналізу цієї інформації, а також її використання для удосконалення власних вокально-виконавських умінь;

- елементу, відповідального за сферу надійності прилюдного вокального виконавства у творчому багажу студента.

Таким чином, критерієм сформованості когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду, що охоплює елементи, відповідальні за когнітивно-знаннєву, практично-виконавську, інформаційно-аналітичну сфери, а також за сферу надійності прилюдного вокального виконавства у творчого багажі студентів, доречно визначити *ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв.*

Якщо підійти до взаємозв'язків окреслених вище сфер, зокрема, когнітивно-знаннєвої та практично-виконавської, з позицій нерозривних взаємозв'язків фізіологічних і психологічних факторів вокального звукоутворення, то ефективна реалізація цих взаємозв'язків під час вокально-виконавської діяльності відбувається на основі повної усвідомленості складного процесу вокальної фонації. Інакше кажучи, у підґрунті осмисленого фахового вокального виконавства знаходяться системні знання як щодо будови голосового апарату, так і щодо особливостей його застосування під час виконання вокальних творів.

Нам імпонує наукова позиція Тянь Лінь, яка метою формування вокальних умінь називає спроможність майбутнього вчителя музики щодо професійного здійснення вокально-виконавської діяльності. Авторка

класифікує означені уміння згідно до 3 груп, серед яких:

- група технологічно-позиційних умінь;
- група комунікативно-виражальних умінь;
- група інтерпретаційно-втілюючих умінь [53].

Отже перебіг у реальному часі прилюдного вокального виконавства можна представити як безперервний процес варіативного застосування вокальних умінь з усіх наведених вище груп. Водночас, для ефективного формування когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду вельми важливе значення відіграє здатність студентів факультетів мистецтв до оволодіння конкретними прийомами провадження вокального виконавства шляхом доцільного застосування наведених вище умінь.

У сучасних умовах соціально-суспільної нестабільності, тривалих складнощів щодо систематичного аудиторного проведення індивідуальних та групових занять з курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Виконавський практикум» тощо, найбільш дієвим та інформативним є ознайомлення із прийомами вокально-виконавської діяльності за допомогою мультимедійних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій.

На думку В.Бикова, інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі можна окреслити як одну із складових тієї чи іншої педагогічної технології. Така складова «...представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [7, 141].

Необхідність забезпечення сталості, систематичності провадження фахового навчання студентів факультетів мистецтв в умовах воєнного стану, епідеміологічних карантинів тощо підняла планку вимог до формування вокально-виконавської компетентності за рахунок обов'язкового оволодіння студентами мультимедійними засобами та інформаційно-комунікаційних технологій.

Однією з найбільш поширених інформаційно-комунікаційних технологій доречно вважати технологію колаборативно-віртуального навчання, яка уможливорює колективну співпрацю, творчу взаємодію й наукове спілкування [27, 112-124.].

Інформаційно-комунікаційна технологія колаборативно-віртуального навчання у процесі вокальної та вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва уможливорює оволодіння прийомами вокального виконавства за допомогою мультимедійних, комп'ютерних форм та засобів мистецького навчання, забезпечуючи творчу й науково-методичну комунікацію студентства із професорсько-викладацьким складом і провідними вокалістами-виконавцями в діджитально-мистецькому середовищі.

Під час застосування інформаційно-комунікаційної технології колаборативно-віртуального навчання найбільш активно у процесі вокально-виконавської навчальної роботи використовуються такі форми, як:

- віртуальні заняття з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Методики музичної освіти» (в групах);
- віртуальні тренінги щодо відпрацювання надійності вокального виконавства (в групах);
- віртуальні екзамени та заліки з курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Виконавський практикум» та ін.;
- віртуальні науково-практичні конференції, семінари, присвячені проблематиці формування вокально-виконавського досвіду;
- віртуальні вокальні та вокально-хорові концерти, форми, фестивалі тощо;
- мультимедійні інтернет-презентації провідних солістів вокалістів;
- віртуальні майстер-класи професорсько-викладацького складу та провідних солістів-вокалістів.

Подальший розгляд змістової структури вокально-виконавського досвіду вимагає переходу до встановлення змісту наступного структурного

компоненту – *рефлексивно-регулятивного*, який відповідає за рефлексивний аналіз та оцінювання результатів вже проведеної вокально-виконавської діяльності, за усвідомлення динаміки власного розвитку як виконавця-вокаліста та подальших перспектив у цій галузі, за спроможність до саморегулювання безпосередньо під час прилюдного виконання вокальних творів, що складає міцне підґрунтя надійності вокального виконавства.

До дослідження рефлексивно-регулятивних процесів у контексті досвіду мистецької діяльності звертались такі дослідники, як А.Болгарський, А.Зайцева, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, І.Парфентьева, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хоружа та ін. [8; 30; 31; 44; 45; 49; 51; 58]. Розглядаючи рефлексивні аспекти діяльності вчителя музичного мистецтва, дослідники трактують їх з позицій педагогіки творчості, якій притаманні, з однієї сторони, «...принципова новизна, оригінальність, цінність створеного та прогресивний характер творчого продукту» [45, 287], а з іншої сторони – повна усвідомленість власних музично-виконавських дій, а також музичних образів, на розкриття яких спрямовані ці дії у процесі провадження мистецької діяльності.

Оскільки одним з важливих напрямків музичної комунікації, обумовлених комунікативно-творчим характером вокально-виконавської діяльності, є напрямок - «виконавець-вокаліст – музичний твір», то вельми значущим для формування рефлексивно-регулятивного компоненту вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання є усвідомлене ставлення до творів вокально-хорового мистецтва в аспекті усвідомленості майбутніми вчителями музичного мистецтва доцільності обраних творів для позитивної динаміки формування досліджуваного феномена.

Таке усвідомлення передбачає рефлексивний аналіз і оцінювання вокальних та вокально-хорових творів з навчально-педагогічного репертуару щодо їх педагогічно-мистецького потенціалу для ефективного формування досвіду вокального виконавства. З огляду на вищезазначене, критерієм сформованості рефлексивно-регулятивного компоненту вокально-

виконавського досвіду доречно визначити *міру здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва*.

Продовжуючи дослідження рефлексивно-регулятивного компоненту вокально-виконавського досвіду, доречно в цьому контексті також й поглибити розгляд проблематики усвідомленого ставлення студентів факультетів мистецтв до вокально-хорового репертуару, зокрема, в частині їх художньо-образного змісту.

Під час дослідження змісту попереднього когнітивно-операційного компоненту було розглянуто інтерпретаційні аспекти вокально-виконавського досвіду. Спираючись на функціонування взаємозв'язків і взаємовпливів між структурними компонентами, доцільно зазначити, що удосконалення інтерпретаційних умінь, їх накопичення у скарбниці досвіду вокального виконавства (когнітивно-операційний компонент) залежить від здатності спочатку чітко й усвідомлено сприймати, а потім конкретизувати й вербалізувати художньо-образний та ідейний зміст вокальних та вокально-хорових творів (рефлексивно-регулятивний компонент).

Доцільно зауважити, що ефективність відпрацювання у практичній вокальній та вокально-хоровій роботі із студентами основних напрямків самостійної інтерпретаційної роботи студентства, окреслених під час попереднього дослідження когнітивно-операційного компоненту, залежить, у першу чергу, від сформованих і відпрацьованих умінь студентів усвідомлено підходити до власного сприймання художньо-музичних образів вокально-хорових творів.

Інакше кажучи, спочатку студент факультету мистецтв має усвідомити, який саме художній образ знаходиться в основі творчого задуму авторів вокального або вокально-хорового твору, встановити та визначити його характер. А вже потім створювати власну інтерпретаційну версію, визначаючи у процесі аналізу засобів музичної виразності, як саме їх застосовували композитор і автор літературного тексту для створення означеного художнього образу.

Аналіз природи вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у цілому і *діяльнісно-артистичного* змістового компоненту зокрема передбачає усвідомлення динамічності як усієї структури цього феномену, так і її окремих складових. Це означає, що під час цілеспрямованого формування досвід вокального виконавства є відкритим до кількісних змін, тобто до накопичення, а також до якісних змін, тобто до його трансформації у свідомості студентів.

Процес трансформації вокально-виконавського досвіду під час його формування можна охарактеризувати, як складний, оскільки в процесі цієї трансформації відбувається послідовна зміна суб'єктивно-особистісних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва про результативність власної вокально-виконавської діяльності, презентовану перед слухачами упродовж різних часових періодів фахового навчання. Інакше кажучи, результат концертного виступу, сценічно презентований на I курсі мистецького навчання, який вважався відмінним тоді, вже на III курсі не буде оцінений студентом, як позитивний.

З огляду на вищезазначене, критерієм сформованості діяльнісно-артистичного змістового компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно визначити *ступінь творчої спроможності на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності*.

Доречно констатувати, що компонентна структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на інтеграції у своєму змісті взаємопов'язаних між собою пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-артистичного структурних компонентів. Динаміка формування кожного з цих структурних компонентів, а також феномена вокально-виконавського досвіду в цілому детермінується сукупністю взаємопов'язаних (пізнавально-дидактичної, емоційно-гедоністичної, універсально-катарсичної та рефлексивно-корекційної) функцій.

2.2. Методична модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

Метою цього підрозділу є опис методичної моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання. Важливою складовою методичної моделі є педагогічні умови. Для того, щоб нам визначити педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання, необхідно здійснити процесуально-функціональний аналіз. Перехід до функціонального аналізу поняття «вокально-виконавський досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» потребує безпосереднього з'ясування сутності вокального виконавства. Як один із різновидів музичного мистецтва трактує це поняття О.Матвєєва. Вчена визначає його як процес, який здійснює мистецьку комунікацію з аудиторією слухачів на основі майстерного володіння співацьким голосом [38]. Вокальне виконавство залежно від кількості учасників може бути як сольним, коли вокаліст виконує вокальні твори одноосібно, так і ансамблевим, хоровим, коли вокальні твори виконуються колективно.

Вокальне мистецтво є комунікативно-діалоговим процесом, детермінований часовими межами відтворення вокального твору, що здійснюється за допомогою засобів співацької виразності. Процес формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики у процесі міжпредметного навчання є необхідним для набуття ними професійно-педагогічної культури, сприяючи реалізації отриманих у процесі вокальної підготовки знань, умінь і навичок. Водночас означені знання, уміння і навички удосконалюються під час проведення вокально-виконавської діяльності.

Вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв формується переважно у процесі вокального та вокально-хорового навчання.

Накопичення вокально-виконавського досвіду відбувається не лише безпосередньо під час прилюдної діяльності, що здійснюється студентами факультетів мистецтв на концертах, конкурсах, екзаменах, заходах із «Постановки голосу», на уроках мистецтва в закладах середньої освіти, під час індивідуальних і групових занять із вокальних і вокально-хорових дисциплін тощо.

Накопичення вокально-виконавського досвіду відбувається також опосередковано під час прослуховування, сприйняття й оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності студентів, викладачів, артистів-вокалістів. О.Матвєєва проводить паралель між набуттям студентами факультетів мистецтв вокально-виконавського досвіду і розвитком здатності до стабільної сценічної поведінки, до подолання панічних станів під час прилюдних виступів, до умінь щодо концентрації волевих зусиль у процесі вокально-виконавської діяльності [38].

Не менш важливим для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є детальний, об'єктивний рефлексивний аналіз успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності. Такий аналіз має проводитися на системній основі одразу ж після кожного прилюдного виступу разом із викладачем, причому бажано зосередитися не лише на констатації успіхів і невдач, а й на причинно-наслідкових зв'язках, які призвели до тих чи інших результатів вокального виконання, а головне – на нагальному виправленні недоліків.

Проведений розгляд поняття «досвід» у контексті вокально-виконавської діяльності дозволяє перейти до проведення функціонального аналізу, що уможлиблює всебічне дослідження його змістового наповнення у контексті актуалізації набутих під час фахового навчання знань, умінь і навичок, здатності до сприймання, осмислення й оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності інших вокалістів, а також детального рефлексивного аналізу успіхів і невдач власної вокально-виконавської діяльності корегуванням допущених помилок. Нами визначено, що

основними функціями вокально-виконавського досвіду є: *пізнавально-дидактична, емоційно-гедоністична, універсально-катарсична, рефлексивно-корекційна*.

Пізнавально-дидактична функція сприяє поглибленню досвіду вокально-виконавської діяльності майбутнім учителем музичного мистецтва без активації отриманих у процесі фахового навчання знань, умінь і навичок у галузі теорії й методики постановки голосу, вокальної педагогіки й виконавства. Як ми зазначали в нашій публікації «Функції вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва» таку активацію забезпечує *пізнавально-дидактична* функція вокально-виконавського досвіду, яка також спонукає студента до пошуково-пізнавальної діяльності щодо специфічних методів, засобів і прийомів вокального виконавства: інтерпретаційних методів, прийомів артистичного перевтілення, методів і засобів виконавської надійності тощо.

Саме на провідному значенні свідомого оволодіння майбутніми педагогами-музикантами специфічним методичним інструментарієм надійного вокального виконавства наполягає О.Матвєєва, визначаючи вокально-виконавський досвід засадничим чинником формування виконавської надійності майбутніх фахівців [38, 78-82]. Дидактична функція досвіду вокально-виконавської діяльності уможлиблює не тільки його поглиблення, але й паралельно розвиває творчо-інтелектуальні можливості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Оскільки якісна вокально-виконавська діяльність завжди апелює до естетичної насолоди, яку отримує не тільки слухацька аудиторія в якості споживача результатів цієї діяльності, але й вокаліст-виконавець в якості особи, яка дарує означену естетичну насолоду, то однією з функцій вокально-виконавського досвіду доцільно визначити гедоністичну функцію. За енциклопедичним визначенням гедонізм є «філософсько-етичним вченням, за яким найвищим благом, до якого прагне людина у своїй діяльності і яке визначає її орієнтацію, є насолода (духовна чи чуттєво-матеріальна)» [23, 91].

Емоційно-гедоністична функція актуалізується через позитивне емоційне супроводження ситуації виконавського успіху, яку вокаліст прагне переживати якомога частіше, що спонукає до систематичної участі у практичних заходах щодо прилюдного виконання вокальних творів, перманентно поглиблюючи вокально-виконавський досвід. Водночас специфічний характер естетичної насолоди, отриманої в процесі діалогічного спілкування із твором вокального мистецтва під час прилюдного виступу, підсилює позитивне емоційне супроводження ситуації виконавського успіху, сприяючи створенню у студента-виконавця психічного стану піднесення й задоволення власною виконавською діяльністю.

Тісно пов'язаною із емоційно-гедоністичною функцією є *універсально-катарсична* функція вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Розуміючи катарсис як філософсько-естетичну категорію, що визначає «...процес і результат очищуючого і облагороджуючого впливу на людину різних факторів, які викликають відповідні переживання і ефекти» [23, 212], доречно зазначити, що універсально-катарсична функція вокально-виконавського досвіду актуалізує одну з найсуттєвіших його констант – кульмінаційну точку, сконцентрований емоційно-позитивний результат естетичного сприймання особистістю співака процесу власного вокального виконавства.

Максимальне духовне піднесення й просвітлення, художньо-естетична насолода, притаманні катарсичним станам особистості під час вокального виконавства, є запорукою не тільки ефективного формування вокально-виконавського досвіду, але й сприяють активізації процесів музичного самовдосконалення у цілому. Універсально-катарсична функція актуалізує сутність вокально-виконавського досвіду як одного із чинників залучення особистості до духовного універсуму [39], сприяючи не тільки професійному, але й духовно-культурному становленню й самовдосконаленню через засвоєння й музично-виконавську трансляцію цінностей, сконцентрованих у творах вокального мистецтва.

Наступною, дуже важливою функцією вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва є *рефлексивно-корекційна* функція, актуалізація якої полягає не тільки у здатності до рефлексивного оцінювання власної вокально-виконавської діяльності, але й у здатності до її подальшої корекції й удосконалення. А.Козир наполягає на тому, що здатність до рефлексивного осмислення є одним із найважливіших критеріїв фахової майстерності вчителя музичного мистецтва [30].

Рефлексивно-корекційна функція вокально-виконавського досвіду спрямована на процес самопізнання майбутнім педагогом-музикантом власних емоційно-психологічних станів у процесі вокального виконавства, а також на оцінювання якості своєї вокально-виконавської діяльності з метою її подальшої корекції. Рефлексивно-корекційна функція є безпосередньо відповідальною за усвідомленість керування процесом власної вокально-виконавської діяльності під час виступу, а також для подальшого осмислення усіх позитивних і негативних його моментів, що лягає у копилку практичного досвіду вокального виконавства.

Розгляд означених функцій дозволив з'ясувати, що педагогічний потенціал процесу формування вокально-виконавського досвіду у процесі фахового навчання інтегрує розглянуті вище функції із функціями музичного мистецтва, серед яких художня, ілюстративна, пізнавальна, комунікативна, виховна тощо, і такими функціями мистецької освіти, як мотиваційна, культурологічна, творчо-спонукальна, функція психологічної розрядки та ін. [44], сукупна актуалізація яких здійснює комплексний вплив на формування та розвиток творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для формування, відпрацювання й накопичення творчого багажу умінь усвідомленого сприймання художньо-музичних образів вокально-хорових творів доцільним, на нашу думку, є розроблення цільового педагогічного інструментарію, однією з дієвих форм якого є створення письмових анотацій вокальних та вокально-хорових творів за спеціальним планом. Першим

пунктом такого плану має бути визначення музично-образного змісту й характеру музичного твору.

Продовжуючи дослідження пізнавально-технологічного компонента вокально-виконавського досвіду загалом і мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття цього досвіду зокрема, слід зупинитись на бінарній природі означеної мотиваційної спрямованості. Згідно до бінарної природи мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв її доцільно охарактеризувати за допомогою визначення наступних двох сторін: *ціннісно-сутнісної та емоційно-динамічної*.

Ціннісно-сутнісна сторона мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на методологічному базисі аксіології вокального мистецтва, тісно інтегрованої із сферою пізнання особистості. Зокрема, філософський аспект розгляду взаємозв'язків між аксіологічною і пізнавальною сферами дозволяє стверджувати, що «...ціннісне ставлення до дійсності пов'язане з когнітивним і навіть невіддільне від нього, що пізнавальна діяльність (а також її результати) мають чітко визначені ціннісні характеристики [46, 27]. Отже ціннісно-сутнісна сторона мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського досвіду базується на сукупності таких цінностей, як:

- культурологічні, естетично-виховні цінності вокального мистецтва (цінності-цілі);
- цінності, закладені в ідейних та художньо-образних змістах світової вокальної та вокально-хорової спадщини (цінності-засоби);
- цінності діалогічного мистецького спілкування за допомогою творів вокального та вокально-хорового мистецтва (цінності-відносини).

Емоційно-динамічна сторона мотиваційної спрямованості охоплює такі групи мотивів майбутніх учителів музичного мистецтва, як:

- група пізнавальних мотивів, відповідальних за позитивне емоційне супроводження процесу засвоєння знань теорії та методики постановки

голосу, технології вокального звукоутворення, фізіологічної будови голосового апарату тощо під час набуття досвіду вокального виконавства;

- група фахово-соціальних мотивів, відповідальних за позитивне емоційне супроводження у процесі провадження різних форм фахового навчання загалом і вокальної підготовки зокрема, за усвідомленість вибору методів і способів навчання, а також за відповідне регулювання поведінки під час формування досвіду вокального виконавства як важливого чинника набуття фаху вчителя музичного мистецтва.

З огляду на вищезазначене, І показником сформованості *пізнавально-технологічного компоненту доцільно визначити наявність мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського досвіду.*

Досліджуючи емоційно-динамічну сторону мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає групи пізнавальних та фахово-соціальних мотивів, необхідно враховувати їх багатoeлементну інтегральну природу, яка реалізується в блочній структурі. Зокрема, Є.Ільїн, наполягає на наявності в структурі будь-якого мотиву особистості цільового й потребового блоків [28].

Якщо сутність цільового блоку детермінована чинником особистісно-орієнтаційного вектору мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на досягнення мети щодо набуття вокально-виконавського досвіду, то сутність потребового блоку обумовлена чинником-спонукую до практичної вокально-виконавської діяльності. Систематичне провадження цієї діяльності «запускає» процес перманентного самовдосконалення студентів у галузі вокального виконавства, постійно збагачуючи вокально-виконавський досвід. Тобто потреба у вокально-виконавському самовдосконаленні утворює базис для вектору мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва.

С.Гончаренко визначає потребу як «...стан ...особистості..., що виражає необхідність у чомусь, ... і є рушійною силою ... активності» [23,

370]. На думку вченого, педагогічне значення потреб «...впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. Тому до бажаного результату веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби ...юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності...» [23, 370].

Як було зазначено вище, під час формування пізнавально-технологічного компоненту вокально-виконавського досвіду значну роль відіграє бажання студентів факультетів мистецтв до вокально-виконавського самовдосконалення. Отже доречним є фокусування уваги викладачів вокальних та вокально-хорових навчальних курсів на педагогічному стимулюванні потреб у вокально-виконавському самовдосконаленні, а також на високому рівні якості презентованих під час прилюдних виступів результатів вокального виконавства.

У процесі індивідуальних занять та з «Постановки голосу», групових занять та репетицій з «Хорового класу» для педагогічного стимулювання потреб у вокально-виконавському самовдосконаленні доречно створити спеціальне навчальне середовище, яке забезпечує сприятливі умови як для означеного стимулювання, так і до презентації результатів вокально-виконавської діяльності. До таких умов можна віднести наступні:

- інтеграція у створеному навчальному середовищі різних форм вокально-виконавської діяльності, як традиційних (участь у просвітницьких та академічних концертах кафедри, факультету та університету, майстер-класах, сольні концерти, вокально-виконавські заходи в закладах середньої освіти під час педагогічної практики), так і нетрадиційних (вокально-виконавські евристичні хеппінінги, вокально-виконавські монологи та діалоги, вокально-виконавські тренінги тощо);

- забезпечення в навчальному середовищі систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових заходів змагального характеру, на кшталт вокальних та вокально-хорових конкурсів, форумів, олімпіад тощо;

- організація в навчальному середовищі науково-методичних проєктів НСТ, що інтегрують наукові розробки студентства із практичними заходами вокального виконавства.

Означені умови дозволяють не тільки активізувати *потребу* спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо постійного вокально-виконавського самовдосконалення, але й задовільнити означені потреби, дозволяючи студентам презентувати власні досягнення вокально-виконавської діяльності.

З огляду на вищезазначене, II показником сформованості *пізнавально-технологічного компоненту* доцільно визначити вияв потреби у вокально-виконавському самовдосконаленні студентів факультетів мистецтв у контексті високоякісної презентації вокально-виконавських досягнень.

Першим показником сформованості *когнітивно-операційного компоненту* доцільно визначити оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій.

Формування когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду під час оволодіння мистецтвом музичного виконавства здійснюється у процесі фахового навчання студентів факультетів мистецтв, що інтегрує:

- навчальні дисципліни вокальної підготовки, викладання яких забезпечується кафедрами теорії та методики постановки голосу («Постановка голосу», «Камерний спів», «Вокал», «Методика викладання вокалу», «Виконавський практикум» тощо);

- навчальні дисципліни вокально-хорової підготовки, викладання яких забезпечується кафедрами теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики» тощо);

- навчальні дисципліни музично-теоретичної підготовки, викладання яких забезпечується кафедрами теорії та історії музики («Сольфеджіо», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Аналіз музичних творів», «Народознавство та музичний фольклор України» тощо).

Пізнання майбутнім вчителем музики мистецтва вокального виконавства у процесі інтеграції наведених вище вокальних та вокально-хорових навчальних дисциплін охоплює як пасивну (прослуховування), так і активну (вокальне виконання) форми музикування. Причому під час виконання вокальних та вокально-хорових творів майбутній вчитель музичного мистецтва має змогу не тільки збагатити досвід вокального виконавства, але й розкрити у процесі інтерпретаційного опрацювання власну музично-творчу індивідуальність.

Вивчення музично-теоретичних дисциплін, зокрема, у частині жанрово-стильових характеристик вокальних та вокально-хорових творів, засобів музичної виразності та музичної драматургії дозволяє в інтерпретаційній діяльності реалізувати власне творче «я» студента в транслюванні музичного образу, створеного композитором. Для такої самореалізації під час створення власної інтерпретаційної версії вокального або вокально-хорового твору велике значення відіграє вміння самостійного й оригінального тлумачення творчого задуму композитора. До прикладу, привносити в досвід вокального виконання того чи іншого музичного твору власні оригінальні трактування поетичних текстів, розставляти нові смислові акценти й у відповідності до них готувати поточні кульмінації й «точку золотого перетину» тощо.

Повноцінне розкриття в інтерпретаційній діяльності власного творчого «я» майбутнього вчителя музичного мистецтва є можливим лише у випадку відмови професорсько-викладацького складу від репродуктивно-наслідувальних методів роботи не тільки під час інтерпретаційного опрацювання, але й під час оволодіння студентом мистецтва вокального виконавства у цілому, вимагаючи самостійного вирішення задач вокально-виконавської діяльності, самостійного пошуку необхідних джерел

інформації тощо.

С.Гончаренко зазначає про нагальну необхідність «...активно формувати самостійність в навчанні, як в розумінні оволодіння ... необхідними знаннями, умінями й навичками, так і в розумінні створення особистісних ставлень до діяльності та її продуктів» [23, 414].

На самостійності інтерпретаційного опрацювання студентами музичних творів наполягали О.Бурська, І.Грінчук, А.Козир, Н.Корихалова, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хоружа, О.Щолокова та ін. Зокрема, І.Грінчук стверджує, що самостійність в інтерпретаційній роботі є запорукою успіху подальшого виконання музичного твору, оскільки інтерпретація «...передбачає глибоке осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту твору з метою формування і втілення виконавської концепції» [24, 48].

До основних напрямків самостійної інтерпретаційної роботи студентства у процесі оволодіння досвідом вокального виконавства належать наступні:

- самостійний пошук інформації щодо музично-історичного підґрунтя вокального або вокально-хорового твору: історична епоха написання, музичний стиль і жанр у контексті мистецького напрямку, притаманного визначеній епосі тощо;
- самостійний аналіз ідейно-образного змісту, теми й характеру вокального або вокально-хорового твору;
- самостійний музично-теоретичний аналіз форми та інших засобів музичної виразності;
- самостійне оцінювання вокально-технічних складнощів музичного зразку;
- самостійний пошук і порівняння різних інтерпретацій вокального або вокально-хорового твору, створених різними виконавцями-інтерпретаторами.

З огляду на вищезазначене, II показником сформованості *когнітивно-операційного компоненту* доцільно визначити прояв самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва у процесі інтегрованого навчання.

Подальший розгляд змістової структури вокально-виконавського досвіду вимагає переходу до встановлення змісту наступного структурного компоненту – рефлексивно-регулятивного, який відповідає за рефлексивний аналіз та оцінювання результатів вже проведеної вокально-виконавської діяльності, за усвідомлення динаміки власного розвитку як виконавця-вокаліста та подальших перспектив у цій галузі, за спроможність до саморегулювання безпосередньо під час прилюдного виконання вокальних творів, що складає міцне підґрунтя надійності вокального виконавства.

До дослідження рефлексивно-регулятивних процесів у контексті досвіду мистецької діяльності звертались такі дослідники, як А.Болгарський, А.Зайцева, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, І.Парфентьева, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хоружа та ін. [8; 30; 31; 44; 45; 47; 49; 51; 57; 58]. Розглядаючи рефлексивні аспекти діяльності вчителя музичного мистецтва, дослідники трактують їх з позицій педагогіки творчості, якій притаманні, з однієї сторони, «...принципова новизна, оригінальність, цінність створеного та прогресивний характер творчого продукту» [45, 287], а з іншої сторони – повна усвідомленість власних музично-виконавських дій, а також музичних образів, на розкриття яких спрямовані ці дії у процесі провадження мистецької діяльності.

Першим показником сформованості рефлексивно-регулятивного компонента вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно визначити *вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів*. Вельми важливим для характеристики рефлексивно-регулятивного компонента вокально-виконавського досвіду є набуття, засвоєння й накопичення багажу умінь щодо здатності мобілізувати власний вольовий стан, сконцентрувавши вольові зусилля під час сценічних виступів, що забезпечує надійність процесу вокального виконавства.

У психолого-педагогічних дослідженнях Ю.Данчука, Є.Ільїна, Г.Мюнстерберга, а також в науково-методичних працях Л.Котової,

О.Матвєєвої, Сюй Вейвей, Д.Юника, Т.Юник та ін. [28; 38; 61], регулювання особистістю власного вольового стану розглядається у контексті підвищення вольової активності у під час подолання тих чи інших складнощів, що стають на заваді ефективного провадження діяльності. Причому процес регулювання музичного виконавства включає, на думку Д.Юника, «...внутрішнє управління процесом уявного створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізації» [61, 149].

Специфіка триєдності фахової діяльності вчителя музичного мистецтва (виконавця, вихователя й методиста навчальної роботи) передбачає систематичне провадження вокально-виконавської діяльності у таких сегментах комбінованого уроку музичного мистецтва, як:

- щоденна вокально-хорова робота, що вимагає персональної демонстрації елементів хорових партій та партій вокальних ансамблів, вокальних та вокально-хорових вправ;
- демонстрація вчителем музичного мистецтва вокальних творів для слухання та художньо-педагогічного аналізу;
- щоденна музично-теоретична робота у царині розвитку умінь учнів щодо читання з листка, яка вимагає персональної демонстрації відповідних музичних зразків та їх фрагментів у процесі роботи над чистотою інтонування, ритмічними особливостями тощо.

Провадження позаурочної роботи вчителя музичного мистецтва також неможливо уявити без постійного вокального виконавства у процесі керівництва шкільними хоровими та вокальними колективами, підготовки просвітницьких музичних заходів, шкільних свят тощо.

З огляду на вищезазначене, накопичення сформованих умінь регулювання власного вольового стану як базового чинника надійності вокального виконавства є одним із найважливіших завдань під час формування рефлексивно-регулятивного компонента вокально-виконавського досвіду. Отже другим показником сформованості рефлексивно-регулятивного компонента вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарної

діяльності доцільно визначити *уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

Завершуючи розгляд змістової структури вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, доречно перейти до критеріального аналізу останнього *діяльнісно-артистичного* змістового компоненту, відповідального за творчий напрямок формування досліджуваного феномену. Цей напрямок, пов'язаний із позитивною динамікою удосконалення вокального виконавства, ґрунтується на позитивній динаміці поступового накопичення виконавсько-творчого багажу у процесі практичної вокально-виконавської діяльності під час прилюдних концертних заходів.

Ефективність формування творчого сегменту вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв залежить від чіткого осмислення власних цілей щодо формування такого досвіду. Однією з таких цілей є висока якість провадження вокально-виконавської діяльності, яка носить яскраво виражений творчий характер завдяки таким характерним особливостям, як:

- оригінальність отриманого продукту цієї діяльності, що існує у вигляді озвученої в реальному часі інтерпретаційної версії вокального або вокально-хорового твору;
- самостійність провадження процесу вокально-виконавської діяльності;
- проблемність ситуації прилюдного виступу, в якій відбувається творчий процес вокального виконавства.

Поставлена студентом ціль щодо набуття здатності завжди професійно і якісно провадити вокально-виконавську діяльність, а також чітке усвідомлення цієї цілі уможлиблює «...стійку, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творчу активність, яка проявляється в органічній єдності л високим рівнем творчих здібностей...» [23, 450].

Таким чином, першим показником сформованості *діяльнісно-артистичного* змістового компоненту вокально-виконавського досвіду доцільно

визначити здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його на сцені.

Спираючись на розуміння сутності вокально-виконавського досвіду, що фактично базується на сукупності набутих у процесі фахового вокального навчання та практичного вокального виконавства відповідних умінь і навиків, слід зауважити, що окрім розглянутих вище умінь технології вокального звукоутворення, інтерпретаційних умінь тощо, велику роль відіграє також група комунікативно-виражальних умінь, відповідальних за художню комунікацію вчителя музичного мистецтва і вокаліста-виконавця із слухацькою аудиторією [53].

Ця група умінь, яка залучає вербальні можливості музичної комунікації (уміння якісно артикулювати текст, уміння гнучко інтонувати мелодію вокального твору), а також уміння невербальної комунікації (мімічні, жестикуляційні уміння, уміння пластики тіла тощо) передбачає обов'язкове володіння майбутнім вчителем музичного мистецтва різноманітними артистичними засобами і прийомами вокального виконавства.

Осмислюючи артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва, що залучається під час вокально-виконавської діяльності, в якості однієї з особистісно-фахових характеристик, яка інтегрує здатності до опанування засобами акторської майстерності, до саморозвитку персональних акторських здібностей, слід зазначити, що вельми доречним є ретельне вивчення сукупного вокально-виконавського досвіду корифеїв Української вокальної школи.

До скрижалей цієї школи вписано прізвища М.Гнатюка, Є.Колесник, М.Кондратюка, Є.Мірошніченко, К.Огнєвого, Д.Петриненко, О.Петрусенко, А.Солов'яненка, Г.Циполи та ін., які, узагальнюючи свій колосальний артистичний досвід щодо розроблення й втілення найскладніших сценічних образів, передавали цей досвід студентам, ознайомлюючи їх із засобами артистичного втілення художнього образу під час вокального виконавства. До означених засобів, зокрема, належать:

- засоби створення й творчого втілення художньо-сценічного образу;
- засоби зміни художньо-сценічного образу у цілому, що передбачають зміну його змісту й структури;
- засоби вербальної і невербальної самопрезентації;
- засоби емоційного перекодування мистецько-образної інформації;
- засоби швидкого сценічного перевтілення, як повного, так і часткового;
- засоби наслідування та імітації;
- засоби переключення тощо.

Для формування умінь щодо творчого застосування наведених вище засобів доречно залучати й інтегрувати не тільки навчальні курси міждисциплінарного навчання, що безпосередньо належать до вокальної та вокально-хорової підготовки, а саме «Постановку голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичного виховання» тощо, але й такі навчальні курси, як «Музична психологія», «Педагогіка», «Всесвітня художня культура» тощо.

Отже, другим показником сформованості діяльнісно-артистичного змістового компоненту вокально-виконавського досвіду доцільно визначити *уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання.*

З огляду на вищезазначене, доцільно констатувати, що компонентна структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання ґрунтується на інтеграції у своєму змісті взаємопов'язаних між собою пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-артистичного структурних компонентів. Динаміка формування кожного з цих структурних компонентів, а також феномену вокально-виконавського досвіду в цілому детермінується сукупністю дидактичної, гедоністичної, катарсичної та рефлексивно-корекційної функцій. Компонентну структуру вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва наведено на рис. 2.1. на с. 121.

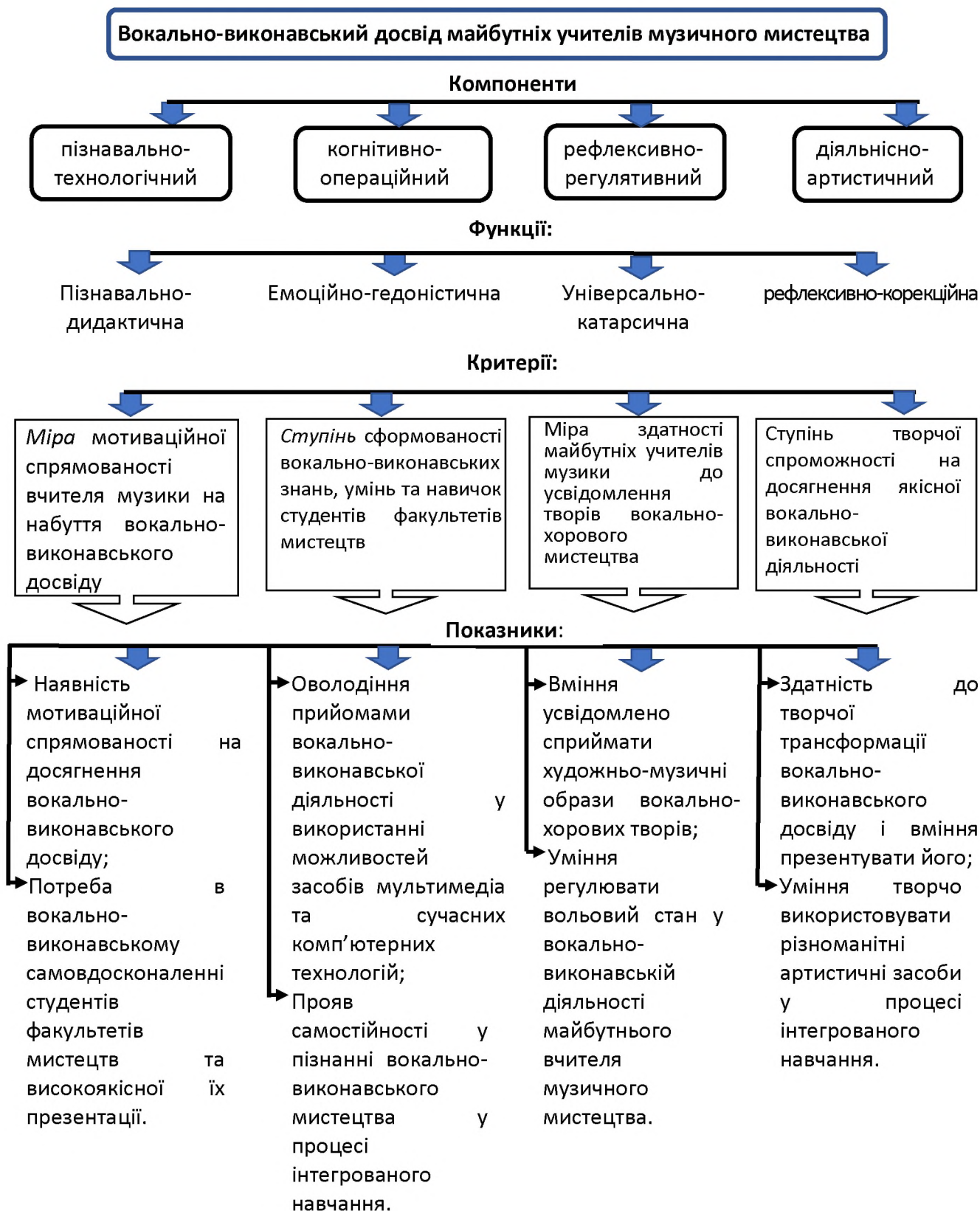


Рис. 2.1. Компонентна структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

Для розробки моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання нам також необхідно визначити педагогічні умови. У енциклопедичному словнику тлумачення смислу умови, обумовлено як: «обставини, від якої що-небудь залежить, або правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності, окрім того, обставина, в якій що-небудь відбувається та сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого, чого-небудь» [55, 617]. Загалом прийнято, що «умова» виражає відношення предмета до навколишніх його явищ, без яких він існувати не може. Умова становить те середовище, обставину в якій останнє виникає, існує й розвивається [55].

Так як умова пов'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він (предмет) не може існувати, то можна виокремити уточнення, яке свідчить, що умова предметноє сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психологічного явища, до того ж це явище опосередковується активністю: однієї особистості чи групи, тощо. Слід зазначити, що в сучасних педагогічних дослідженнях поняття «умова» часто використовується при характеристиці педагогічної системи, коли у відповідності до ознак застосовуються відповідні групи умов.

Педагогічні умови це обставини, які можливо використати для успішного функціонування сучасної педагогічної системи. Педагогічними умовами передбачено розвиток у межах заданої системи, вони мають форму вимог, що виконуються з метою забезпечення ефективності перебігу педагогічного процесу тощо.

Існує дві групи умов функціонування педагогічної системи по сфері впливу: зовнішні та внутрішні. Б.Гершунський [20], виділяє педагогічні умови як «обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, у якому педагогічні умови виникають, існують і розвиваються. Педагогічними умовами фахового навчання на думку

Г.Падалки, є «цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання що забезпечують можливість досягнення його результативності» [44, 160]. Основними педагогічними умовами мистецького навчання вченою визначено: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії вчителя і учня в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності.

З цієї позиції педагогічними умовами формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання нами визначено: *активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів.*

Активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду є неодмінною умовою фахового навчання студентів факультету мистецтв, адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, позитивний досвід попередньої аналогічної роботи. Тому, мобілізуючи майбутніх учителів музичного мистецтва на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні позиції шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У цій роботі важливого значення набуває ситуація успіху, адже вона має оперативний зворотний зв'язок, тобто ту інформацію, яку отримує особистість щодо успішності окремих етапів власної діяльності. При цьому канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні. Варто не забувати педагогу і про таку гуманістичну функцію, як надання майбутньому вчителеві музичного мистецтва впевненості у власних силах [30].

Педагогічна умова активізації музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду цінна тим, що її інтегральна характеристика проявляється у творчості, вольових актах, у спілкуванні особистості. Активна життєва позиція майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється в

«принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність» [22, 25], а це є основою навчального досвіду.

Ця педагогічна умова вимагає від вчителя музичного мистецтва спеціальних зусиль, спрямованих на підбір і організацію творчої діяльності студентів факультету мистецтв спрямовану на самопізнання, що дозволить передбачити вироблення у них умінь усвідомленої цілеспрямованої організації, регулювання, контролю, оцінювання результативності музично-творчої діяльності. Педагогічна умова активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду спонукає до орієнтації мети, змісту і методів музичного навчання на творчий розвиток майбутнього вчителя, адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, які активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

Активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасності набуває особливого значення. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Актуалізувати опорні знання – значить відновити в пам'яті раніше вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Лиши в цьому випадку нова інформація засвоється у системі наявних знань, тобто актуалізується наявний досвід.

Наступною педагогічною умовою формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва є *впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо*. Залучення студентів факультетів мистецтв до участі у конкурсних змаганнях розглядається нами як їх здатність набирати рис невід'ємного елементу творчого процесу, відкривати широкі можливості для реалізації численних цілей, поставлених

перед сучасною мистецькою освітою. Л.Хомич розглядає участь у конкурсах студентів як здібність особистості свідомо «управляти собою та своєю поведінкою, вдумливо регулювати свою діяльність» [56, 273]. Інноваційність таких заходів полягає у започаткуванні фестивального дитячо-юнацького руху, в об'єднанні колективів, педагогів, композиторів і діячів вокально-хорової культури. Такий рух змінює особистісні орієнтири учасників і по формує нову систему цінностей людської комунікації.

Фестивально-конкурсна діяльність, спрямована на збереження духовного простору в мистецтві, проявляється в щільному з'єднанні ланцюжку поколінь. Збереження і примноження традицій, опора на творчу енергію етнокультури, трансформація народних пісень шляхом аранжування і розкриття їх засобами витонченої інтерпретації збагачують конкурсні програми, перетворюють її учасників на співавторів.

Основною метою проведення конкурсів-фестивалів є розвиток і формування дитячої, юнацької і молодіжної творчості, завдяки активним розвивальним формами мистецтв та досягнення ними калокагатії (від грец. прекрасний, добрий), як ідеалу гармонійного поєднання зовнішніх та внутрішніх достоїнств, як ідеал виховання людини. Перспектива конкурсно-фестивальних випробувань полягає в поступовій інтеграції юних митців та студентської молоді до сучасного соціокультурного простору, в переході до самореалізації в жорстких умовах сучасного інтелектуального ринку праці.

Конкурсно-фестивальна складова цих дієвих заходів спрямована на збагачення культури спілкування, розширення комунікативних здібностей студентів факультетів мистецтв. Обов'язковою на конкурсі є присутність видатних митців, артистів, професійних мистецьких колективів, які «наживо» беруть участь у концертних заходах і тим самим впливають на формування аналітичної думки конкурсантів щодо формування професійної майстерності, створюють для цього ситуацію об'єктивного оцінювання власного виконавства, стимулюють до вдосконалення потенційних можливостей і визначення орієнтирів у своїй спеціальності. Нажаль зараз, у зв'язку з

складною ситуацією в Україні та світі, більшість конкурсів проходять онлайн.

Розмаїта, яскрава палітра почуттів, які виникають на у процесі конкурсно-фестивальної діяльності, єднає юних і дорослих у потребі висловитись, поділитись, ствердитись, самореалізуватись. Для когось сцена стала майданчиком щасливого діалогу з публікою, а хтось таке випробування зумів подолати не в повній мірі, та кожен міг впевнитись, що його почули, підтримали і надихнули на самовдосконалення, на нові творчі здобутки.

Духовне вдосконалення світу шляхом його позитивного перетворення на фундаментальному рівні, завдяки своїй власній духовній позиції у всіх сферах і зокрема фестивально-конкурсній діяльності, відбулося і продовжує відбуватися. Конкурсно-фестивальна мистецька спадщина є джерелом наслідування для прийдешніх поколінь: через духовне самовдосконалення, пізнання себе, віднайдення власного творчого шляху, через пошук істини, поклик добра, творення краси і гармонії. Тому залучення студентів факультетів мистецтв до участі у конкурсних змаганнях розглядається нами як потужна педагогічна умова самореалізації у вокально-виконавській діяльності.

Третьою педагогічною умовою формування вокально-виконавського досвіду в процесі міжпредметного навчання визначено *поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів*. Ця педагогічна умова є актуальною у зв'язку з тим, що в педагогічних та творчих надбаннях майбутнього вчителя музичного мистецтва переважають індивідуальні форми роботи (це стосується таких дисциплін, як «Постановка голосу», «Методика викладання вокальних дисциплін», «Хорове диригування», тощо). Збільшується значення викладання індивідуальних методів навчання (як оф-лайн, так і онлайн).

Аналіз наукових праць [10; 16; 30; 31; 40; 47] засвідчує, що загальні питання використання мультимедійних технологій та ресурсу Інтернет як засобу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуються в рамках теорії інформаційних і комунікаційних технологій.

Окрім того, було створено комп'ютерну базу даних формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міжпредметного навчання, а саме: само-презентації; педагогічне експериментування у процесі пошуку інваріантних підходів у вирішенні вокально-виконавських питань у творах, що вивчаються тощо. Основними формами педагогічної роботи було визначено: індивідуальні (урок-діалог), групові (наукові семінари, тренінги), та творчо-самостійна робота студентів факультетів мистецтв.

Для опанування цією роботою важливо, щоб майбутні викладачі музичного мистецтва оволоділи мультимедійними технологіями та ефективно їх використовували. На думку Л.Гаврілової, для цього необхідно: знання про «інформацію, інформаційні процеси та технології, про використання мультимедія у навчальній і майбутній професійній діяльності» [16, 342]. Для ефективного використання сучасних мультимедійних засобів студентам факультетів мистецтв необхідно оволодіти уміннями і навичками роботи в інформаційно-комунікативному педагогічному середовищі, вміння застосовувати «мультимедійні навчальні засоби для вирішення завдань професійної діяльності (робота з текстовими документами; таблицями; малюнками; діаграмами; презентаціями; комп'ютерними графічними об'єктами; Flash-анімацією тощо), вміння використовувати контроль знань з допомогою комп'ютера (здійснення моніторингу, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо), уміння використовувати готові електронні засоби й самостійно розробляти власні мультимедійні навчальні засоби, навички Інтернет-комунікації» [16, 343].

У вищих навчальних закладах мистецької освіти навчається велика кількість студентів-іноземців, китайських студентів, для яких подібні ресурси є необхідним джерелом прикладів та можливим специфічним засобом саморозвитку професійної майстерності, зокрема здобуття вокально-виконавського досвіду. Тому і для вітчизняних і для іноземних студентів важливо брати участь у Інтернет-квестах, як обміну корисною інформацією,

адже в мережі Інтернет є можливості поширення інформації у текстовій, графічній або звуковій формах.

Педагогічна умова поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів забезпечує здійснення процесу його педагогічного керівництва. На думку О.Ростовського, процес педагогічного керівництва пролягає в динамічності, імпровізаційності, зіткненні суджень та вражень, він характеризується виникненням прогнозованих і нестандартних ситуацій, пошуком ефективних шляхів їх вирішення [49].

Педагогічне керівництво проявляється в цілеспрямованому заохоченні, стимулюванні творчої діяльності студентів факультетів мистецтв з використання мультимедійних технологій та створення власних навчально-розвивальних програм.

Таким чином, педагогічні умови формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва будуть впровадженні у дослідно-експериментальну роботу міждисциплінарного навчання з метою оптимізації цього процесу.

Методична модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання охоплює мету, завдання, наукові підходи (системно-аксіологічний, компетентнісно-смісловий, консолідаційний, конструктивний та праксеологічно-творчий), основні функції (пізнавально-дидактична, емоційно-гедоністична, універсально-катарсична та рефлексивно-корекційна), принципові положення (принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами), структура (пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний, діяльнісно-артистичний компоненти), критерії та показники

означеного феномена: міра мотиваційної спрямованості вчителя на набуття вокально-виконавського досвіду (показники: наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду; потреба в вокально-виконавському самовдосконаленні студентів та високоякісної їх презентації), ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок (показники: оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні можливостей сучасних комп'ютерних технологій), міра здатності студентів до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва (вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи; уміння регулювати емоційний стан у вокально-виконавській діяльності); ступінь творчої спроможності на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності (здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння його презентувати; уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання); педагогічні умови (активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів), поетапна методика (адаптивно-аналітичний, змістовно-оцінювальний, усвідомлено-продуктивний, творчо-моделюючий), методи (проблемно-пошуковий, емоційного заряду, особистісної зацікавленості, самостійного опрацювання даних, активізації творчої уваги, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, адаптації наочних засобів навчання, розробки слайдів, вироблення емоційно-ціннісних реакцій, оперування художньо-музичними образами, метод творчих проєктів, мозковий штурм, наукові семінари, навчальні тренінги, тощо) разом становлять повний технологічний цикл.

Схематичне зображення методичної моделі вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання дозволив дійти таких висновків:

- основними принциповими положеннями вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв нами визначено: принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з викладачами. Принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку забезпечує активну позицію студентів факультетів мистецтв, стремління до особистісної самоорганізації, самооцінювання, самоактуалізації тощо. Принцип рефлексивності, що спонукає до усвідомлення думок і почуттів студентів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації є вкрай необхідним майбутньому вчителю музичного мистецтва, адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організовувати свою фахову діяльність постійно спрямовуючи її в акмеологічне русло. Принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами є домінантним у мистецтві, адже він оснований на демократичних засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування. Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів та викладачів відбувається з метою засвоєння фахових знань, формування певних умінь, навичок, задля саморозвитку особистості, її становлення як суб'єкта діяльності;

- визначена структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-

регулятивний та діяльнісно-артистичний компоненти. Пізнавально-технологічний компонент включає потребу в вокальній діяльності, чим актуалізує особистісну цілеспрямованість щодо набуття комплексу знань у галузі теорії, методики та практики постановки голосу, будови голосового апарату, особливостей вокального звукоутворення тощо. Когнітивно-операційний компонент охоплює формування вокально-виконавської компетентності, що ґрунтується на ефективному застосуванні набутих знань у процесі формування багажу вокально-виконавських умінь та навичок. Рефлексивно-регулятивний компонент охоплює рефлексивний аналіз та оцінювання результатів проведеної вокально-виконавської діяльності, усвідомлення динаміки власного розвитку як виконавця-вокаліста та подальших перспектив у цій галузі, спроможність до саморегулювання безпосередньо під час прилюдного виконання вокальних творів, що складає міцне підґрунтя надійності вокального виконавства. Діяльнісно-артистичний компонент передбачає усвідомлення динамічності як усієї структури цього феномена, так і її окремих складових, адже під час цілеспрямованого формування досвід вокального виконавства є відкритим до кількісних змін, тобто до накопичення, а також до якісних змін, тобто до його трансформації у свідомості студентів факультетів мистецтв;

- окреслено основні функції вокально-виконавського досвіду: пізнавально-дидактична, емоційно-гедоністична, універсально-катарсична, рефлексивно-корекційна. Пізнавально-дидактична сприяє поглибленню досвіду вокально-виконавської діяльності майбутнім учителем музичного мистецтва без активації отриманих у процесі фахового навчання знань, умінь і навичок у галузі теорії й методики постановки голосу, вокальної педагогіки й виконавства. Емоційно-гедоністична функція актуалізується через позитивне емоційне супроводження ситуації виконавського успіху, яку вокаліст прагне переживати якомога частіше, що спонукає до систематичної участі у практичних заходах щодо прилюдного виконання вокальних творів, перманентно поглиблюючи вокально-виконавський досвід. Тісно пов'язаною

із емоційно-гедоністичною функцією є універсально-катарсична функція вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, яка актуалізує одну з найсуттєвіших його констант – кульмінаційну точку, сконцентований емоційно-позитивний результат естетичного сприймання особистістю співака процесу власного вокального виконавства. Рефлексивно-корекційна функція сприяє не лише у здатності до рефлексивного оцінювання власної вокально-виконавської діяльності, але й у здатності до її подальшої корекції й удосконалення;

- специфіка триєдності фахової діяльності вчителя музичного мистецтва (виконавця, вихователя й методиста навчальної роботи) передбачає систематичне провадження вокально-виконавської діяльності у таких сегментах комбінованого уроку музичного мистецтва, як: щоденна вокально-хорова робота, що вимагає персональної демонстрації елементів хорових партій та партій вокальних ансамблів, вокальних та вокально-хорових вправ; демонстрація вчителем музичного мистецтва вокальних творів для слухання та художньо-педагогічного аналізу; щоденна музично-теоретична робота у царині розвитку умінь учнів щодо читання з листка, яка вимагає персональної демонстрації відповідних музичних зразків та їх фрагментів у процесі роботи над чистотою інтонування, ритмічними особливостями тощо;

- критерієм пізнавально-технологічного компонента нами визначено міру мотиваційної спрямованості вчителя музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського досвіду (показники: наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду; потреба в вокально-виконавському самовдосконаленні студентів факультету мистецтв та високоякісної їх презентації). Критерієм когнітивно-операційного компонента є ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв (показники: оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використання можливостей засобів мультимедія та сучасних комп'ютерних технологій; прояв самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва в процесі інтегрованого

навчання). Критерієм рефлексивно-регулятивного компонента визначена міра здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва (вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів; уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва). Критерієм діяльнісно-артистичного компонента є ступінь творчої спроможності на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності (показники: здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його; уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання);

- педагогічними умовами формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання нами визначено: активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів. Активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду є неодмінною умовою фахового навчання студентів факультету мистецтв, адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, позитивний досвід попередньої аналогічної роботи. Наступною педагогічною умовою формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва є впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо. Залучення студентів факультетів мистецтв до участі у конкурсних змаганнях розглядається нами як їх здатність набирати рис невід'ємного елементу творчого процесу, відкривати широкі можливості для реалізації численних цілей, поставлених перед сучасною мистецькою освітою. Третьою педагогічною умовою формування вокально-виконавського досвіду в процесі міжпредметного навчання визначено поєднання сучасних методів музичного

навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів. Ця педагогічна умова є актуальною у зв'язку з тим, що в педагогічних та творчих надбаннях майбутнього вчителя музичного мистецтва переважають індивідуальні форми роботи (це стосується таких дисциплін, як «Постановка голосу», «Методика викладання вокальних дисциплін», «Хорове диригування», тощо). Збільшується значення викладання індивідуальних методів навчання (як оф-лайн, так і онлайн);

- методична модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання охоплює мету, завдання, наукові підходи (системно-аксіологічний, компетентісно-смысловий, консолідаційний, конструктивний та праксеологічно-творчий), основні функції (пізнавально-дидактична, емоційно-гедоністична, універсально-катарсична та рефлексивно-корекційна), принципові положення (принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами), структура (пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний, діяльнісно-артистичний компоненти), критерії та показники означеного феномена, педагогічні умови (активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів), поетапна методика (адаптивно-аналітичний, змістовно-оцінювальний, усвідомлено-продуктивний, творчо-моделюючий), методи (проблемно-пошуковий, особистісної зацікавленості, самостійного опрацювання даних, активізації творчої уваги, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, адаптації наочних засобів навчання, вироблення емоційно-ціннісних реакцій,

оперування художніми образами, метод творчих проектів, мозковий штурм, наукові семінари, тренінги, тощо) становлять повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [17; 18; 19].

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
4. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалога-культурологічний підхід в освіті. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.В. Балла. К., 1998. С.101-118.
5. Берегова О. М. Інтегративні процеси в музичній культурі України ХХХХІ століть: монографія. К.: Ін-т культурології НАН України, 2013. 232 с.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка 2008. 684 с., С.141].
8. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
9. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
10. Бондаренко А.В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій: Автор. дис.

канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Бондаренко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 20 с.

11. Брилін Б.А., Козир А.В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського: Зб. наук праць 1.31. Педагогічні науки. С. 16

12. Вакуленко О. Стратегії захисту базових етнонаціональних ідентитетів в Україні [Текст].– Соціальна психологія . 2006. №4. С. 58-66.

13. Василенко Л. М. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 1. С. 119-125.

14. Вей Лімін. Методика формування вокальної культури майбутнього вчителя музики. Наукові записки: зб. наук. праць. К.: Вид-во Нац. пед. університету імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. LXXXVI (96). С. 29-35.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.

16. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 404 с.

17. Гао Мін. Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць за ред. проф. О.Щолокової. Випуск 27. С. 101-106. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.16.

18. Гао Мін. Функції вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. KELM № 4 (32), vol. 1. 2020. Knowledge, Education, Law, Management. Nauka. Oswiata. Prawo. С. 27-31. ISSN 2353-8406. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.4.1.5>.

19. Гао Мін. Когнітивно-операційний конструкт вокально-виконавського навчання студентів факультетів мистецтв на міждисциплінарному рівні. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 188-190.
20. Гершунский Б.С. Методические проблемы использования компьютерной техники в системе образования и педагогической науке. Программированное обучение. Вып. 23. М., 1996. С. 13-24.
21. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва: підручник. К.: НМАУ, 1994. 320с.
22. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
24. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 224 с.
25. Гьосле Вітторіо. Практична філософія в сучасному світі: пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. Київ: Лібра, 2003. 248 с.
26. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації. Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 1999. № 2. С.108- 112.
27. Информатика и рынок: метаморфозы фундаментальных идей. Кибернетика и системный анализ. Азаров С.С., Стогний А.А. 1995, N2. С.112-124.
28. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. Переклад Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

29. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
30. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
31. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 267 с.
32. Кононова М. Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. Київ, 2009. С. 12–13.
33. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
34. Лабунець В.М. (2013) Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах / Зб. наукових праць: Педагогічна освіта : теорія і практика. Вип. 18 (1-2015) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/ - 460 С.
35. Малихін О. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. Українська мова і література в школах України. 2014. № 11. С. 24-28.
36. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь, 2006. 432 с.
37. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 351 с. (Мастера психологии).
38. Матвєєва О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2005, С. 78-82.
39. Мінаков М.А. Проблема досвіду в філософії Канта. Мультиверсум: Філософський альманах. Київ: Центр духовної культури. 2006. № 52, 187 с.

40. Оганезова-Григоренко О.В. Деякі інноваційні методології вокальновиконавського мистецтва. Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Мистецтвознавство. К.: Міленіум, 2016. Вип. I (6). С. 159–163.
41. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості /О.М. Олексюк, М.М. Ткач. К.: Знання України, 2004. 264 с.
42. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] [за заг. ред. І.А.Зязюна]. К.: Наукова думка, 2003. 262, [1] с.
43. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія, за наук. ред. І.А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 248 с.
44. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
45. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с. С 287],
46. Перова О.Є. Філософські аспекти біоетики. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 160 с.
47. Проворова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія та технологія: Монографія. Київ, 2010. 180 с.
48. Рейзенкінд Т. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності. Рідна школа. 1999. №2. С.48-49.
49. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
50. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
51. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. К., 2002. 270 с.
52. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.

53. Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання: дис. доктора філософії: спец. 014 «Середня освіта (музичне мистецтво)». Київ, 2021. 255 с.

54. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2002. 592 с.

55. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В.І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.

56. Хомич Л.О. Формування духовності майбутнього вчителя у цілісному педагогічному процесі. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр., за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. К.; Хмельницький, 2008. С.272-280.

57. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. Випуск 7 (12). С. 116-122..

58. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 255 с.

59. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник / С. Шип; за ред. А. Кравченко. Київ: Заповіт, 1998. 368 с.

60. Щербініна О.М. Музично-конкурсна практика: тенденції розвитку. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. №3. С.50-53.

61. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія. Під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 402 с. С. 121-151.

62. Юцевич Ю. Є. Музыка: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.
63. Joseph J. E. Identity and Language. Encyclopedia of Language and Linguistics; K. Brown ed.-in-chief. Second Edition. Oxford: Elsevier Ltd., 2006. Vol. 13. P. 486–492.
64. Kiesling S. Identity in Sociocultural Anthropology and Language. Encyclopedia of Language and Linguistics; [ed. by K. Brown]. Second Edition. Pittsburgh, University of Pittsburgh, Elsevier Ltd., 2006. – Vol. 13. P. 494–502.
65. Rogers, Carl. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson, 2016. 432 p.
66. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.
67. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
68. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностичне дослідження сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової навчання

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав визначення діагностики стану сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання. Під педагогічною діагностикою ми розуміємо розпізнавання і облік індивідуальних і групових особливостей учасників психолого-педагогічного експерименту, а також його умов, змісту та результативності. Для проведення констатувального експерименту нами було сформовані дві групи: експериментальна, яка налічувала 125 респондентів, контрольна група, що складалася з 124 осіб.

Експериментальна робота була проведена на базі факультету мистецтв імені А. Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У процесі констатувального експерименту, який проходив за розробленою методикою брали участь 249 респондентів.

Дослідно-експериментальна робота проходила за розробленими критеріями та показниками (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1.

Критерії та показники сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

<i>Компонент: Пізнавально-технологічний</i>	
Критерій	Показники
<i>Міра</i> мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду	1. Наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду; 2. Потреба в вокально-виконавському самовдосконаленні студентів факультетів мистецтв та високоякісної їх презентації.
<i>Компонент: Когнітивно-операційний</i>	
Критерій	Показники
Ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв	1. Оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; 2. Прояв самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва в процесі інтегрованого навчання.
<i>Компонент: Рефлексивно-регулятивний</i>	
Критерій	Показники
Міра здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва	1. Вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів; 2. Уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

<i>Компонент: Діяльнісно-артистичний</i>	
Критерій	Показники
Ступінь творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності	1. Здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його; 2. Уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання.

В експериментальній роботі нами обрано чотирьохрівневий варіант виявлення отриманих дослідних результатів, а саме: *високий, досконалий, середній, початковий*. Проведення дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту дозволило нам надати рівням сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання якісні та кількісні характеристики.

Високий рівень сформованості вокально-виконавського досвіду відзначався у студентів факультетів мистецтв, яким притаманна розвинена позитивна мотиваційна спрямованість на досягнення вокально-виконавського досвіду. У них проявляється потреба у вокально-виконавському самовдосконаленні, готовність до її презентації в майбутній фаховій діяльності. Здатність до інтегрування фахових знань уможливила оперування ними у нестандартних творчих навчальних ситуаціях. Цей рівень характеризується стійкою потребою студентів факультетів мистецтв до оволодіння вмінням впевнено триматися на сцені. Сформованість внутрішніх мотиваційних установок до навчальної діяльності виявилась в активності студентів факультетів мистецтв у ситуаціях мистецького навчання. Студенти факультетів мистецтв продемонстрували здатність до оволодіння прийомами

вокально-виконавської діяльності у використанні засобів мультимедія та сучасних комп'ютерних технологій. Демонстрація сформованості емоційної оцінки вокальних творів супроводжувалась виявленням активності у студентів факультетів мистецтв. Використовуючи засоби мультимедія студенти виявляли здатність до самостійності у процесі інтегрованого навчання. Майбутні вчителі музичного мистецтва даного рівня усвідомлено сприймають художньо-музичні образи вокальних творів, це спостерігається і під час виконання інших видів навчальної роботи. Студенти факультету мистецтв високого рівня уміють регулювати власний емоційний стан у вокально-виконавській діяльності, впевнено почувають себе в умовах прилюдних виступів.

Досконалий рівень сформованості вокально-виконавського досвіду відзначався у студентів факультетів мистецтв високою активністю, а самостійність виражена не так яскраво. У них проявляється потреба у вокально-виконавському самовдосконаленні, готовність до її презентації в майбутній фаховій діяльності. Здатність до інтегрування фахових знань проявляється не завжди однаково у навчальних ситуаціях. Цей рівень характеризується стійкою потребою студентів факультетів мистецтв до оволодіння вмінням впевнено триматися на сцені, але не завжди їм вистачає витримки. Студенти факультетів мистецтв, які належать до досконалого рівня сформованості вокально-виконавського досвіду демонструють здатність до оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні засобів мультимедія та сучасних комп'ютерних технологій. Демонстрація сформованості емоційної оцінки вокальних творів супроводжувалась виявленням активності у студентів факультетів мистецтв. Вони вміло використовують засоби мультимедія, але не дуже впевнено проявляють самостійність у процесі інтегрованого навчання. Майбутні вчителі музичного мистецтва досконалого рівня усвідомлено сприймають художньо-музичні образи вокальних творів, демонструють яскравий прояв художнього рівня виконавської діяльності. Студенти факультету мистецтв цього рівня

регулюють власний емоційний стан у вокально-виконавській роботі, впевнено почувають себе в умовах прилюдних виступів.

Середній рівень сформованості вокально-виконавського досвіду відзначається у майбутніх учителів музичного мистецтва певною активністю і самостійністю. Вони проявляють потребу у вокально-виконавському самовдосконаленні, шукають шляхи його здійснення. Здатність до інтегрування фахових знань проявляється не завжди однаково у навчальних ситуаціях. Цей рівень характеризується певною потребою студентів факультетів мистецтв до оволодіння вмінням триматися на сцені, але це їм не завжди вдається. Студенти факультетів мистецтв, які належать до середнього рівня сформованості вокально-виконавського досвіду демонструють здатність до оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності, певною мірою використовують засоби мультимедія. Демонстрація сформованості емоційної оцінки вокальних творів супроводжувалась виявленням активності у студентів факультетів мистецтв. Майбутні вчителі музичного мистецтва середнього рівня усвідомлено сприймають художньо-музичні образи вокальних творів, але є труднощі у їх демонстрації. Студенти факультету мистецтв цього рівня регулюють власний емоційний стан у вокально-виконавській роботі, але невпевнено почувають себе в умовах прилюдних виступів.

Початковий рівень сформованості вокально-виконавського досвіду відзначається слабою активністю та самостійністю у студентів факультетів мистецтв. У них виникають труднощі з комунікацією, зі спілкуванням у процесі вокального виконавства. Здатність до інтегрування фахових знань проявляється не завжди однаково у навчальних ситуаціях. Цей рівень характеризується певною потребою студентів факультетів мистецтв до оволодіння вмінням триматися на сцені, але це їм не завжди вдається. Студенти факультетів мистецтв, які належать до низького рівня сформованості вокально-виконавського досвіду не демонструють здатність до оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності, слабо

використовують засоби мультимедія. Демонстрація сформованості емоційної оцінки вокальних творів не викликає активності у студентів факультетів мистецтв. Майбутні вчителі музичного мистецтва низького рівня усвідомлено сприймають художньо-музичні образи вокальних творів, але у них немає потягу виконавської діяльності. Студенти факультету мистецтв цього рівня не вміють регулювати власний емоційний стан у вокально-виконавській роботі, вони уникають виступів на сцені.

Кожен етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на досягнення певної мети і виконання дослідницьких завдань.

У результаті аналізу змісту спеціальних дисциплін («Теорія та історія музики», «Сольфеджіо», «Гармонічний аналіз», «Методика музичної освіти», «Стильова гармонія», «Аналіз музичних форм» тощо), музичних дисциплін з фаху («Постановка голосу», «Хоровий клас», «Диригування», «Ансамблевий спів» тощо) було встановлено, що ці дисципліни в основному спрямовані на розвиток професійних умінь, формування практично-методичної готовності до виконавської діяльності. Водночас, жодна з програм не передбачає планомірного формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання.

Для перевірки сформованості пізнавально-технологічного компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва ми спиралися на данні А.Реана про те, що задоволеність учителя вибраною професією тим вище, чим є ефективнішим його мотиваційний комплекс: висока внутрішня й зовнішня позитивна мотивація навчання, і низька – негативна зовнішня. Крім того вчений встановив і негативну співвідносну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності майбутнього вчителя.

З цією метою, поряд з іншими, нами була використана методика в основу якої покладена концепція виявлення внутрішньої і зовнішньої мотивації (К.Замфір, А.Реан) (додаток А). Студентам факультету мистецтв було запропоновано оцінити мотиви фахової діяльності по їх значущості для

кожного за п'ятибальною шкалою: 1 бал - в дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в невеликій (малій) мірі; 4 бали - в досить великій мірі; 5 балів - в дуже великій мірі. На підставі отриманих результатів був визначений мотиваційний комплекс особистості студента факультету мистецтв, який є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ (внутрішня мотивація), ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) і ЗНМ (зовнішня негативна мотивація). Аналіз результатів зафіксований у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Мотиваційна спрямованість до вокально-виконавської діяльності

	Мотиваційні комплекси	%
1	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	10,9
2	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	25,8
3	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	27,9
4	ЗПМ > ЗНМ > ВМ	12,8
5	ЗПМ > ЗПМ = ВМ	10,7
6	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11,9

Обробка результатів дала нам можливість підрахувати показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) й зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів: ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 / 2; ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п. 5 / 3; ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 / 2. Отже, показником вираження кожного типу мотивації буде число, що знаходиться в межах від 1 до 5 (можливо і дріб). На підставі отриманих дослідно-експериментальних результатів були визначені мотиваційні комплекси студентів (до найяскравіших мотиваційних комплексів

доцільно віднести 1 і 2, а до найгірших 5 і 6. Проміжними, з погляду на їх ефективність, виявилися мотиваційні комплекси 3 і 4).

За результатами нашого дослідження у 36,7% (сумарне число 1 і 2 пунктів) опитаних студентів факультетів мистецтв був зафіксований високий, достатній та середній мотиваційний комплекс. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування педагогічною професією мотивована самим змістом діяльності вчителя, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, можливістю самореалізації саме в цій діяльності. У 22, 6% (сумарне число 5 і 6 пунктів) студентів факультетів мистецтв було діагностовано гірший мотиваційний комплекс, тобто діяльність студентів обумовлена мотивами уникнення від роботи з учнями під час педагогічної практики, бажання всіляко скоротити час практичної роботи з вокальним ансамблем, які починають домінувати над мотивами, пов'язаними з цінністю самої педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією.

Для більшої наглядності результати проведення діагностування проявів міри мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду подаємо у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Міра мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду, діагностичний зріз

Показники/рівні прояву	початковий		середній		досконалий		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1.Наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду	135	50,37	117	43,66	16	5,97	0	0
2. Потреба в вокально-виконавському	127	47,39	129	48,13	12	4,48	0	0

самовдосконаленні студентів факультетів мистецтв та високоякісної їх презентації								
Середнє значення за критерієм	131	48,88	123	45,9	14	5,22	0	0

За отриманими результатами ми бачимо, що переважаюча кількість учасників за *пізнавально-технологічним компонентом* демонструє лише початковий рівень прояву показників – майже половина- 48,88%, середній рівень прояву продемонстрували 45,9%, досконалий – лише 5,22%, а високий не продемонстрував жодний учасник експерименту. Результати таблиці 3.2 подаємо у вигляді діаграми 3.1.



Рис. 3.1. Початковий рівень показників за пізнавально-технологічним компонентом.

Наступний крок - діагностика прояву рівнів показників ступеню сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок - **когнітивно-операційний компонент**.

Дані досліджень подані у таблиці 3.3

Таблиця 3.3

Ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв

Показники/рівні прояву	початковий		середній		Досконалий		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні можливостей засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій	130	48,51	122	45,52	16	5,97	0	0
2. Міра самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва у процесі інтегрованого навчання	141	52,61	118	44,03	9	3,36	0	0
Середнє значення за критерієм	135,5	50,56	120	44,78	12,5	4,66	0	0

У результаті аналізу отриманих даних ми можемо стверджувати, що ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок значною мірою виражена у початковому рівні прояву показників – 50,56 %, середній рівень показали 44,78 % респондентів, досконалий – лише 4,66%,

високий не показав ні один учасник експерименту. Дані таблиці представляємо за допомогою на малюнку 3.2.



Рис. 3.2. Рівні показників когнітивно-операційного компонента на констатувальному етапі експерименту.

Для подальшої діагностики ми досліджуємо **рефлексивно-регулятивний** компонент - міру здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва. Для проведення констатувального експерименту нами були використані методи бесіди, опитування, тестування. Градація рівнів за показниками (вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів та уміння регулювати вольовий стан у вокальному виконавстві студентів факультетів мистецтв) представлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва

Показники/рівні прояву	Початковий		Середній		Досконалий		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
1. Вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів	127	47,39	135	50,37	6	2,24	0	0
2. Уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва	129	48,13	124	46,27	15	5,6	0	0
Середнє значення за критерієм	128	47,76	129,5	48,32	10,5	3,92	0	0

З таблиці видно, що початковий рівень прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва показують 47,76 % респондентів, середній рівень - 48,32 %, досконалий – лише 3, 92% , високий рівень не показав ніхто. За другим показником (уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва) нами були отримані наступні результати: низький рівень сформованості вокально-виконавського досвіду показують 48,13 % респондентів, середній рівень - 46, 27 %, досконалий – 5, 6% , високий рівень не показав ніхто.

Для схематичного зображення отриманих даних на констатувальному етапі експерименту будемо діаграму 3.3.



Рис. 3.3. Рівні показників рефлексивно-регулятивного компонента на констатувальному етапі експерименту.

Наступний крок – діагностика вираження ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності - **діяльнісно-артистичний компонент**. Результати за показниками: здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його та уміння творчого використовувати різні артистичні засоби у процесі міждисциплінарного навчання діяльнісно-артистичного компоненту отримані шляхом опитування, творчих завдань та тренінгів зображено у таблиці.

Результати дослідження викладаємо у таблицю 3.5.

Таблиця 3.5

***Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної
вокально-виконавської діяльності***

Показники/рівні прояву	Початковий		середній		досконалий		високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його	129	48,13	134	50,00	5	1,87	0	0
2. Уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання	131	48,88	129	48,13	8	2,99	0	0
Середнє значення за критерієм	130	48,51	131,5	49,07	6,5	2,42	0	0

З опублікованих результатів ми бачимо значний відсоток (48,51%) учасників констатувального експерименту показують початковий рівень прояву визначених нами показників за діяльнісно-артистичним компонентом вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання. За першим показником низький рівень показали 48,13%, середній – 50 % респондентів, досконалий 1, 87 %, високий не показав ні один із досліджених. За другим показником діяльнісно-рефлексивного структурного компонента вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання було виявлено такі результати. Низький рівень показали 48,88%, середній – 48, 13 % респондентів, досконалий 2, 99 %, високий не показав ні один із досліджених. Відповідно до результатів, викладених у таблиці 3.5. вибудовуємо діаграму 3.4.

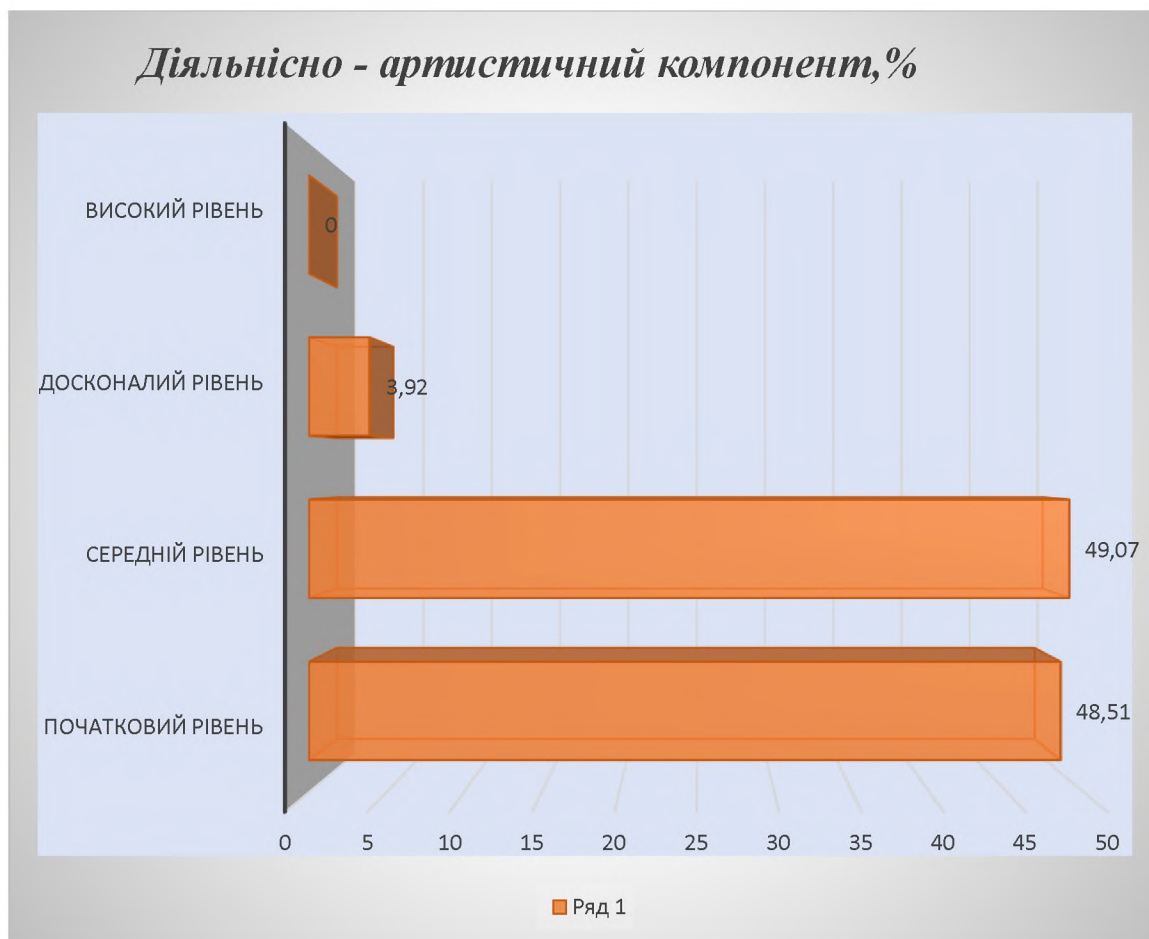


Рис. 3.4. Рівні показників діяльнісно-артистичного компонента на констатувальному етапі експерименту.

Підсумовуємо результати проведення констатувального експерименту шляхом визначення якості Формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання, враховуючи прийняту нами компонентну структуру. Для цього формуємо зведену таблицю (3.6), де враховані якісні показники за всіма компонентами - *пізнавально-технологічним, когнітивно-операційним, рефлексивно-регулятивним та діяльнісно-артистичним.*

Таблиця 3.6

***Рівні прояву якості формування вокально-виконавського досвіду
майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного
навчання, констатувальний експеримент***

Рівні /компоненти	Пізнавально- технологічний((%)	Когнітивно- операційний (%)	Рефлексивно- регулятивний (%)	Діяльнісно- артистичний (%)	Середнє значення (%)
Початковий	48,88	50,56	47,76	48,51	48,93
Середній	45,9	44,78	48,32	49,07	47,02
Досконалий	5,22	4,66	3,92	2,42	4,05
Високий	0	0	0	0	0

За даними таблиці 3.6 будуємо діаграму 3.5.

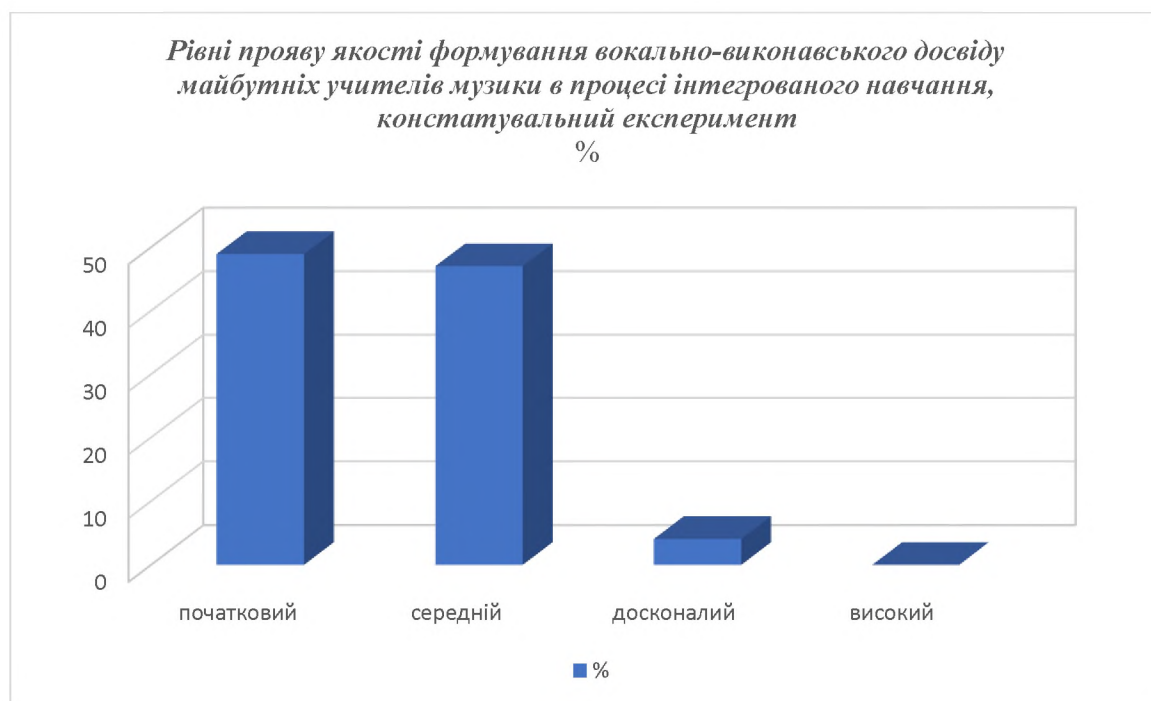


Рис. 3.5. Рівні показників пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно-регулятивного і діяльнісно-артистичного компонентів на констатувальному етапі експерименту.

Після проведення всіх констатувальних завдань ми дійшли висновку, що більшість студентів факультетів мистецтв не відчуває чітко визначеної чи потреби, чи інтересу до творчого самовираження у процесі формування вокально-виконавського досвіду. Це зумовило розробку авторської методики формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

3.2. Формувальний експеримент з перевірки моделі формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання

Для участі у формувальному експерименті ми задіяли 259 студентів старших курсів, які навчаються в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова та Рівненському державному гуманітарному університеті. Учасників ми розділили на дві групи - експериментальна група, де ми будемо застосовувати нашу поетапну методику формування вокально-виконавського досвіду майбутніх вчителів музичного мистецтва (125 студентів) та контрольну групу, що займається за звичайною навчальною програмою (124 студенти). Внаслідок констатувального експерименту виявлено чотири рівні сформованості вокально-виконавського досвіду, а саме: початковий, середній, досконалий, високий, яким надана якісна та кількісна характеристики.

Поетапна методика формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв була розроблена відповідно до визначених завдань та складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: *адаптивно-аналітичного, змістовно-оцінювального, усвідомлено-продуктивного та творчо-моделюючого.*

Адаптивно-аналітичний етап полягав у визначенні рівнів мотиваційної спрямованості та позитивного ставлення студентів до вокально-хорової виконавської діяльності. Кінцева мета адаптивно-аналітичного етапу

полягала у цілеспрямованості, осмисленості щодо вокально-виконавської діяльності. Основними методами на цьому етапі були: *анкетування, активного спостереження, інтерв'ювання, опитування, метод асоціативного пошуку, бесіди та диспути, групового діалогу, тощо.*

На другому — *змістовно-оцінювальному* — етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати обізнаність майбутніх учителів музики щодо специфічних рис вокально-виконавської діяльності у процесі інтегрованого навчання. Формування вокально-виконавського досвіду студентів на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: *методи порівняльного аналізу, інноваційного мистецького навчання (демонстраційно-образні, відео-презентування), тестування, творчі завдання, методи заохочення та самомотивації, асоціативні методи тощо.*

На *усвідомлено-продуктивному* етапі формувального експерименту робота проводилася з рефлексивно-регулятивним компонентом, що передбачав усвідомлене сприйняття студентами творів вокально-хорового мистецтва, регуляцією вольового стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музики. Основними методами на цьому етапі були: *навчальні тренінги, тестування, метод мозкового штурму, порівняльний метод, втілення художньо-музичного образу у вокально-хорових вправах, метод ауторефлексії, відео та аудіо-методів тощо.*

Для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики у процесі інтегрованого навчання на четвертому, *творчо-модельюючому* етапі формувального експерименту ми працювали над діяльнісно-артистичним компонентом. Робота проводилась над стимулюванням студентів до проявів артистичності у виконавській діяльності, емоційної саморегуляції художніх дій. Основними методами цього етапу були: *творчі дискусії, складання есе, метод вільних асоціацій, інсценізація музичних творів, інтегративного співставлення, тощо.*

Для оцінки показників визначених нами компонентів ми застосовуємо чотирибальну систему. У цій системі високий рівень прояву - це переконливе та яскраво проявлене вираження показника; досконалий рівень прояву - показник певним чином відточений і усвідомлений; середній рівень - прояв показників активно-ситуативний, можливо частково інтуїтивний; початковий-вираження прояву показників слабке та невпевнене.

Коли ми обчислюємо математично якісні прояви показників, враховуємо, що 8 балів становить максимальна сума по критерію за двома показниками.

У результаті маємо коефіцієнт формування (КФ) — як середнє арифметичне від суми коефіцієнтів показників компонентів (пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно- регулятивного та діяльнісно- артистичного) формування вокально-виконавського досвіду майбутніх вчителів музики в процесі інтегрованого навчання.

(Кпт) - коефіцієнт пізнавально-технологічного компоненту;

(Кко) - коефіцієнт когнітивно-операційного компоненту;

(Крр) - коефіцієнт рефлексивно- регулятивного компоненту;

(Кда) - коефіцієнт діяльнісно-артистичного компоненту.

$$КФ = \frac{Кпт + Кко + Крр + Кда}{4} \quad (1)$$

Щоб забезпечити максимально точне вирахування коефіцієнта формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва ми маємо усвідомлювати, що дані, отримані за кожним показником становлять невід'ємну частину загальної оцінки процесу. Для обчислення ми беремо всі вісім показників нашого дослідження за кожним компонентом і враховуємо цілісний коефіцієнт (ЦК) формування вокально-виконавського досвіду.

$$0 \leq ЦК \leq \frac{q_{\max}}{m} \quad (2),$$

де Q_{max} - максимальна кількість балів, які показує прояв показника; m - сумарна кількість усіх показників запропонованої нами структури компонентів.

У нашому випадку $Q_{ma} = 32$; $m = 8$.

Далі вираховуємо коефіцієнт всіх компонентів, використовуючи формулу 2. Коефіцієнт кожного компоненту вираховується у проміжку від 0 до 8.

Ці математичні операції дозволяють максимально точно визначити рівень сформованості досліджуваних якостей, враховуючи навіть мало проявлені складові компоненти структури, яку ми досліджуємо у нашій роботі. Завдяки обчисленню сумарної балової оцінки показників кожного компонента ми маємо можливість математично вирахувати рівень формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перший етап формувального експерименту – адаптивно-аналітичний. *Адаптивно-аналітичний етап* полягав у визначенні рівнів мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду та потреба у вокально-виконавському самовдосконаленні студентів факультетів мистецтв й якісної їх презентації. Кінцева мета адаптивно-аналітичного етапу полягала у цілеспрямованості, осмисленості щодо вокально-виконавської діяльності. Основними методами на цьому етапі були: *анкетування, активного спостереження, інтерв'ювання, опитування, метод асоціативного пошуку, бесіди та диспути, групового діалогу, навчального тренінгу, тощо.*

Результати досліджень після першого адаптивно-аналітичного етапу формувального експерименту за пізнавально-технологічним компонентом подаємо у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

***Міра мотиваційної спрямованості вчителя музичного мистецтва на
набуття вокально-виконавського досвіду, перший, адаптивно-
аналітичний етап формуального експерименту***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна (Е Гр)	50	40,00
	Контрольна (К Гр)	55	44,35
середній	Експериментальна (Е Гр)	52	41,60
	Контрольна (К Гр)	65	52,42
досконалий	Експериментальна (Е Гр)	19	15,20
	Контрольна (К Гр)	4	3,23
високий	Експериментальна (Е Гр)	4	3,20
	Контрольна (КГр)	0	0

З таблиці 3.7 видно, що рівень початкового рівня в експериментальній групі зменшився на 5, 65 %, середній рівень в експериментальній групі став 41, 60 %. Натомість досконалий рівень, в експериментальній групі у порівнянні з контрольною виріс на 12, 77 %, а високий на 3, 20 %.

Результати, занесені в таблицю 3.7 з формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання зображаємо у вигляді діаграми 3.6.

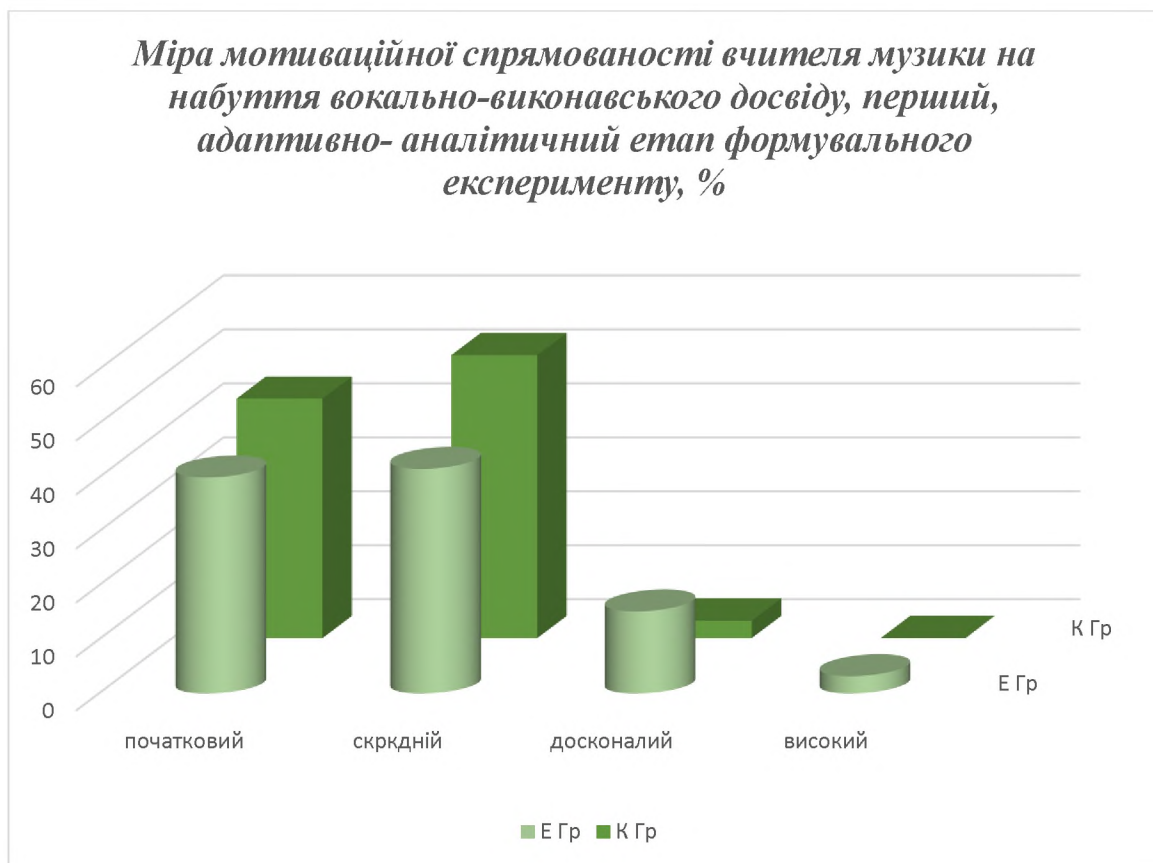


Рис. 3.6. Рівень мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на першому етапі формувального експерименту

Після проведення першого етапу формувального експерименту за пізнавально-технологічним компонентом ми порівнюємо дані обчислень (%) з відповідними даними констатувального експерименту. У результаті отримуємо таблицю 3.8.

Таблиця 3.8.

Порівняння результатів прояву міри мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду. Констатувальний експеримент- перший етап формувального експерименту. Пізнавально-технологічний компонент.

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	48,88		45,90		5,22		0	
<i>I етап</i>	40,00	44,35	41,60	52,42	15,2	3,23	3,2	0

Як видно з нашої порівняльної таблиці 3.8 у експериментальній групі яскравіше просліджується динаміка покращення якості прояву показників пізнавально-технологічного компоненту, тоді, як у контрольній групі ці процеси проходять повільніше, якщо порівнювати з результатами констатувального експерименту. Для більш яскравого зображення цих відмінностей створюємо за даними таблиці 3.9 діаграму 3.7.

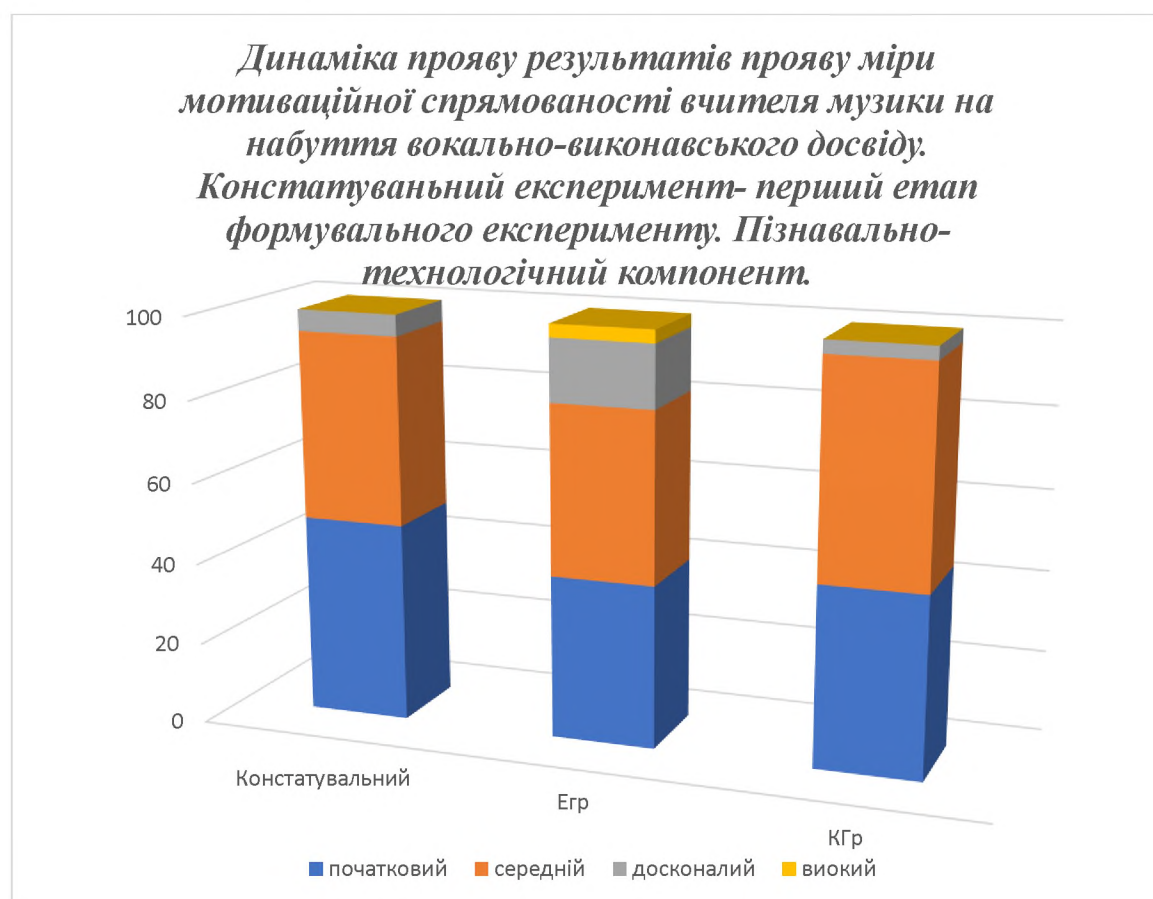


Рис. 3.7. Динаміка прояву результатів на першому етапі формуального експерименту

Після завершення першого, адаптивно-аналітичного етапу формувального експерименту визначаємо зміну прояву рівнів якості формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міжпредметного навчання не лише за показниками пізнавально-технологічного компонента, але і за іншими структурними компонентами. Підсумовуючи результати першого етапу формувального експерименту створюємо зведену таблицю (3.10), де враховані якісні показники за всіма компонентами - *пізнавально-технологічним, когнітивно-операційним, рефлексивно-регулятивним та діяльнісно-артистичним*.

Таблиця 3.10

Рівні прояву якості формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання, перший, адаптивно-аналітичний етап, формувальний експеримент, %

Рівні /компоненти	Пізнавально-технологічний ((%)		Когнітивно-операційний (%)		Рефлексивно-регулятивний (%)		Діяльнісно-артистичний (%)		Середнє значення (%)	
	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр
Початковий	40,00	44,35	41,6	43,55	40,00	44,35	39,2	42,74	40,2	43,75
Середній	41,60	52,42	39,2	52,42	40,00	51,61	40,8	52,42	40,4	52,23
Досконалий	15,2	3,23	16,00	4,03	17,6	4,03	16,8	4,03	16,4	3,83
Високий	3,2	0	3,2	0	2,4	0	3,2	0,81	3,0	0,2

У подальшій експериментальній роботі порівняємо окремо зміни у експериментальної та контрольної груп з формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв, використовуючи результати констатувального експерименту та першого етапу формувального експерименту. Створимо таблицю 3.11 та за її даними діаграму 3.8.

Порівняння результатів :**Констатувальний експеримент - перший етап формувального експерименту**

Рівні,% етапи	початковий		Середній		Досконалий		Високий	
	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр
Констат. Експеримент	48,51		49,07		2,42		0	
I етап	40,2	43,75	40,40	52,23	16,4	3,83	3,0	0,2



Рис. 3.8. Схематичне зображення порівняння результатів констатувального експерименту з формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання з першим етапом формувального експерименту

На другому — *змістовно-оцінювальному* — етапі формувального експерименту ми намагалися сформувати обізнаність майбутніх учителів музичного мистецтва щодо специфічних рис вокально-виконавської діяльності у процесі міждисциплінарного навчання. Формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв на даному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів, а саме: *методи порівняльного аналізу, інноваційного мистецького навчання (демонстраційно-образні, відео-презентування), тестування, творчих завдань, методів заохочення та самомотивації, навчальних, віртуальних тренінгів, асоціативних методів, тощо.*

На другому етапі формувального експерименту, під час застосування інформаційно-комунікаційної технології віртуального навчання найбільш активно у процесі вокально-виконавської навчальної роботи використовуються такі форми, як:

- віртуальні заняття з «Постановки голосу», «Хорового класу», «Методики музичної освіти» (по групах);
- віртуальні тренінги щодо відпрацювання надійності вокального виконавства (по групах);
- віртуальні екзамени та заліки з курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Виконавський практикум» тощо;
- віртуальні науково-практичні конференції, семінари, присвячені проблематиці формування вокально-виконавського досвіду;
- віртуальні вокальні та вокально-хорові концерти, форми, фестивалі тощо;
- мультимедійні інтернет-презентації провідних солістів вокалістів;
- віртуальні майстер-класи професорсько-викладацького складу та провідних солістів-вокалістів.

Дані, що ми отримали на другому змістовно-оцінювальному етапі формувального експерименту за когнітивно-оцінювальним компонентом

заносимо до таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

***Ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок
вчителя музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського
досвіду, другий, змістовно-оцінювальний етап формувального
експерименту***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Початковий	Експериментальна(ЕГр)	45	36,00
	Контрольна (КГр)	52	41,94
Середній	Експериментальна(ЕГр)	44	35,20
	Контрольна (КГр)	66	53,23
Досконалий	Експериментальна(ЕГр)	32	25,6
	Контрольна (КГр)	6	4,83
Високий	Експериментальна(ЕГр)	4	3,2
	Контрольна (КГр)	0	0

З таблиці видно, що початковий рівень у респондентів експериментальної групи зменшився на 4, 45% у порівнянні з контрольною групою, середній рівень - став 35, 20 % за рахунок переходу студентів факультету мистецтв з початкового рівня, значно зріс досконалий рівень вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання (25, 6 %), а високий рівень став 3, 2 %.

За даними таблиці 3.12 створюємо діаграму 3.8.

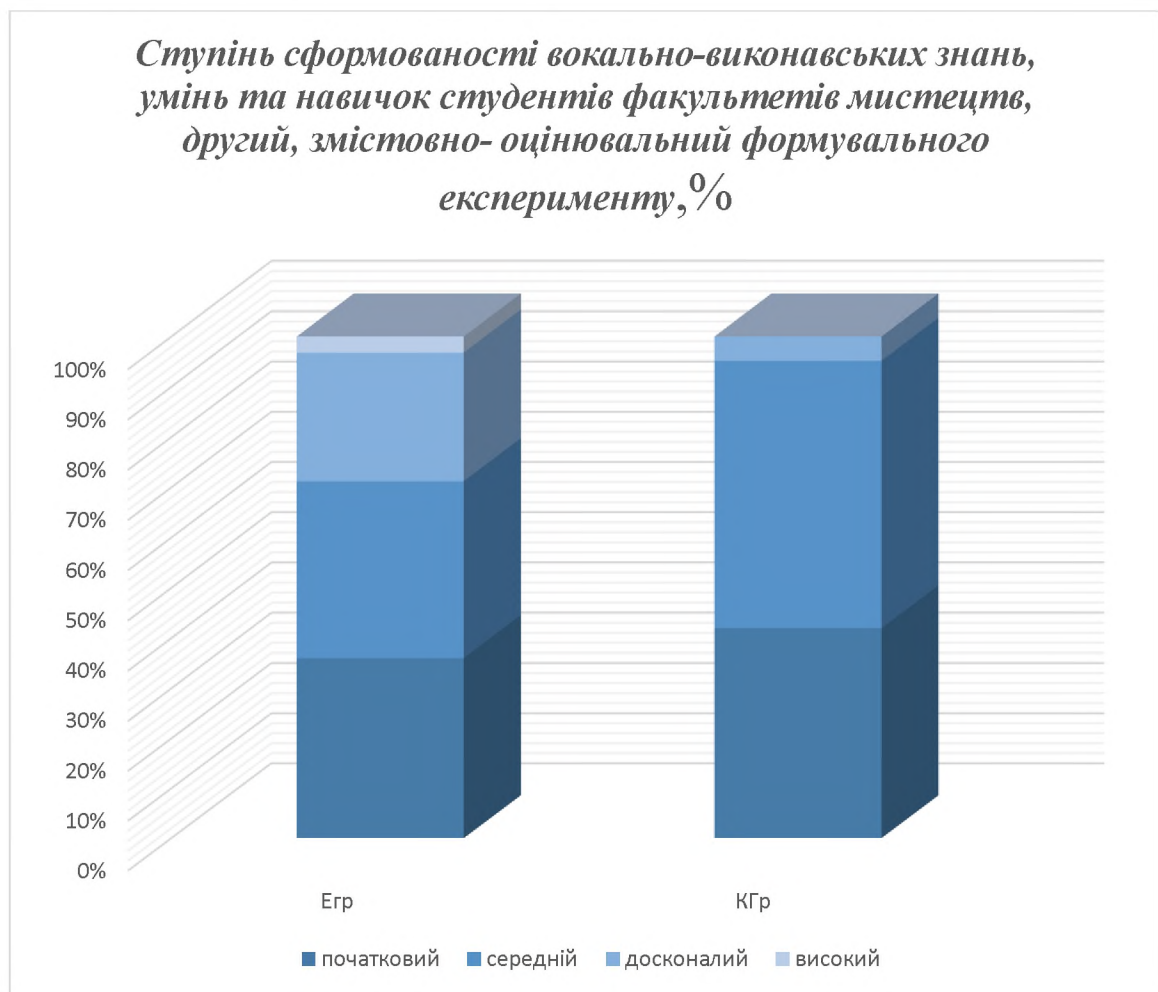


Рис. 3.8. Рівень ступеню сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв за когнітивно-операційним компонентом на другому етапі формувального експерименту

На зображенні яскраво видно, що у порівнянні з учасниками контрольної, експериментальна група показує зменшення кількості учасників з початковим рівнем через покращення результатів, в той же час у контрольній групі цей процес відбувається значно повільніше. Схематичне зображення показує не дуже стрімке зростання високого рівня вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання, але це зумовлено тим, що здобуття досвіду процес тривалий і відповідальний.

Оцінимо отримані результати з відповідними даними констатувального експерименту у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Порівняння результатів прояву ступеня сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв. Констатувальний експеримент - другий, змістовно-оцінювальний етап формувального експерименту. Когнітивно-операційний компонент

Рівні, % етапи	Початковий		середній		досконалий		Високий	
	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр
Констат. експеримент	50,56		44,78		4,66		0	
2 етап	36,00	41,94	35,2	53,23	25,6	4,83	3,2	0

Відповідно даних таблиці 3.13 створюємо лінійну діаграму 3.9.



Рис. 3.9. Порівняння результатів другого етапу формувального експерименту з констатувальним експериментом

З діаграми 3.9 видно, що по проведенні другого етапу формувального експерименту зниження результатів початкового рівня прояву в учасників Е Гр за рахунок незначних змін середнього рівня і зросту досконалого та високого рівнів, що не спостерігається у контрольній групі.

По закінченні другого, змістовно-оцінювального етапу формувального експерименту створюємо зведену таблицю (3.14) , загальну за всіма компонентами - *пізнавально-технологічним, когнітивно-операційним, рефлексивно-регулятивним та діяльнісно-артистичним.*

Таблиця 3.14

Рівні прояву якості формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі міждисциплінарного навчання, другий, змістовно-оцінювальний етап, формувальний експеримент, %

Рівні /компонент и	Пізнавально- технологічни й ((%)		Когнітивно- операційни й (%)		Рефлексивно - регулятивни й (%)		Діяльнісно- артистични й (%)		Середнє значення (%)	
	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр
початковий	36,00	41,94	36,0 0	41,9 4	35,20	41,94	35,2	43,55	35,6	42,3 4
середній	38,40	54,04	35,2	53,2 3	40,00	53,23	41,6	54,04	38,8	53,6 3
досконалий	20,00	4,04	20,6 0	4,83	20,8	4,83	19,2	2,42	20,1 5	4,03
високий	5,6	0	3,2	0	4,0	0	4,00	0, 00	4,2	0,00

Створюємо порівняльну таблицю формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв, до якої вносимо дані, отримані після констатувального експерименту та першого і другого етапів формувального експерименту – таблиця 3.15.

Порівняння результатів :

Констатувальний експеримент - перший етап формувального експерименту- другий етап формувального експерименту, %

Рівні, % етапи	<i>Початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>48,51</i>		<i>49,07</i>		<i>2,42</i>		<i>0</i>	
<i>1 етап</i>	<i>40,2</i>	<i>43,75</i>	<i>40,40</i>	<i>52,23</i>	<i>16,4</i>	<i>3,83</i>	<i>3,0</i>	<i>0,2</i>
<i>2 етап</i>	<i>35,60</i>	<i>42,34</i>	<i>38,80</i>	<i>53,63</i>	<i>20,15</i>	<i>4,03</i>	<i>4,2</i>	<i>0,00</i>

На *усвідомлено-продуктивному* етапі формувального експерименту робота проводилася з рефлексивно-регулятивним компонентом вокально-виконавського досвіду, що передбачав усвідомлене сприйняття студентами творів вокально-хорового мистецтва, регуляцією волевого стану у виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Основними методами на цьому етапі були: *навчальні, віртуальні тренінги, тестування, метод мозкового штурму, порівняльний метод, метод комплексного опрацювання даних, втілення художньо-музичного образу у вокально-хорових вправах, метод ауторефлексії, відео та аудіо-методів тощо.*

Необхідність підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до усвідомлене сприйняття музичних творів забезпечувало введення нами до експериментальної методики **методу комплексного опрацювання даних**. Основою даного методу постав модифікований метод творчого застосування отриманих знань і вмінь. Цей метод спрямований до комплексного вивчення музичних засобів на основі проведення музично-теоретичного аналізу

музичного твору. Слід відзначити, що метод комплексного опрацювання даних побудований на принципах проблемного навчання і передбачає набуття студентами вміння самовиявлення в роботі з даними.

Оцінка рівнів прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва по завершенні третього етапу формувального експерименту за рефлексивно-регулятивним компонентом розміщуємо у таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Рівні прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, третій, усвідомлено-продуктивний етап формувального експерименту

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	38	30,40
	Контрольна (КГр)	48	38,71
середній	Експериментальна(ЕГр)	46	36,80
	Контрольна (КГр)	69	55,65
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	29	23,20
	Контрольна (КГр)	7	5,65
високий	Експериментальна(ЕГр)	12	9,60
	Контрольна (КГр)	0	0

З таблиці видно, що рівень прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва (рефлексивно-регулятивний компонент), на третьому, усвідомлено-продуктивному етапі формувального експерименту в експериментальній групі на початковому етапі

становить 30, 40%, середній рівень у порівнянні з контрольною став 18,85 % більше, а високий – 9, 60 %. За даними таблиці 3.16 створюємо діаграму 3.10.

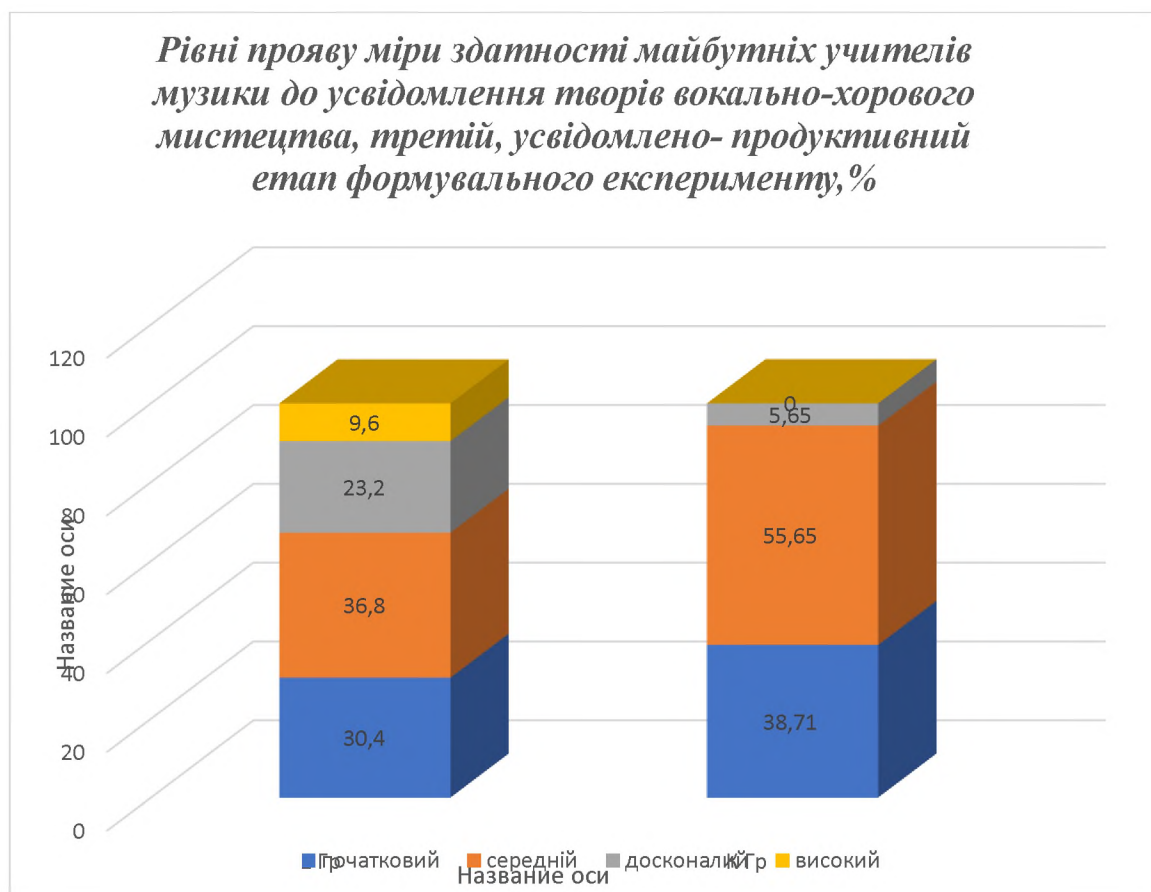


Рис. 3.10. Рівні прояву міри здатності студентів факультетів мистецтв до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва на третьому етапі формувального експерименту

У подальшій роботі створюємо порівняльну таблицю 3.17 відносно даних констатувального експерименту за рефлексивно-регулятивним компонентом після третього етапу формувального експерименту.

Таблиця 3.17

Порівняння результатів рівнів прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, другий, змістовно- оцінювальний етап формувального експерименту.

Констатувальний експеримент - третій етап формувального експерименту рефлексивно-регулятивний компонент

Рівні,% етапи	початковий		середній		досконалий		Високий	
	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр	Е гр	К гр
Констат. експеримент	47,76		48,32		3,92		0	
3 етап	30,40	38,71	36,80	55,65	23,20	5,65	9,60	0

Таблицю 3.17 подаємо в схематичному зображенні.

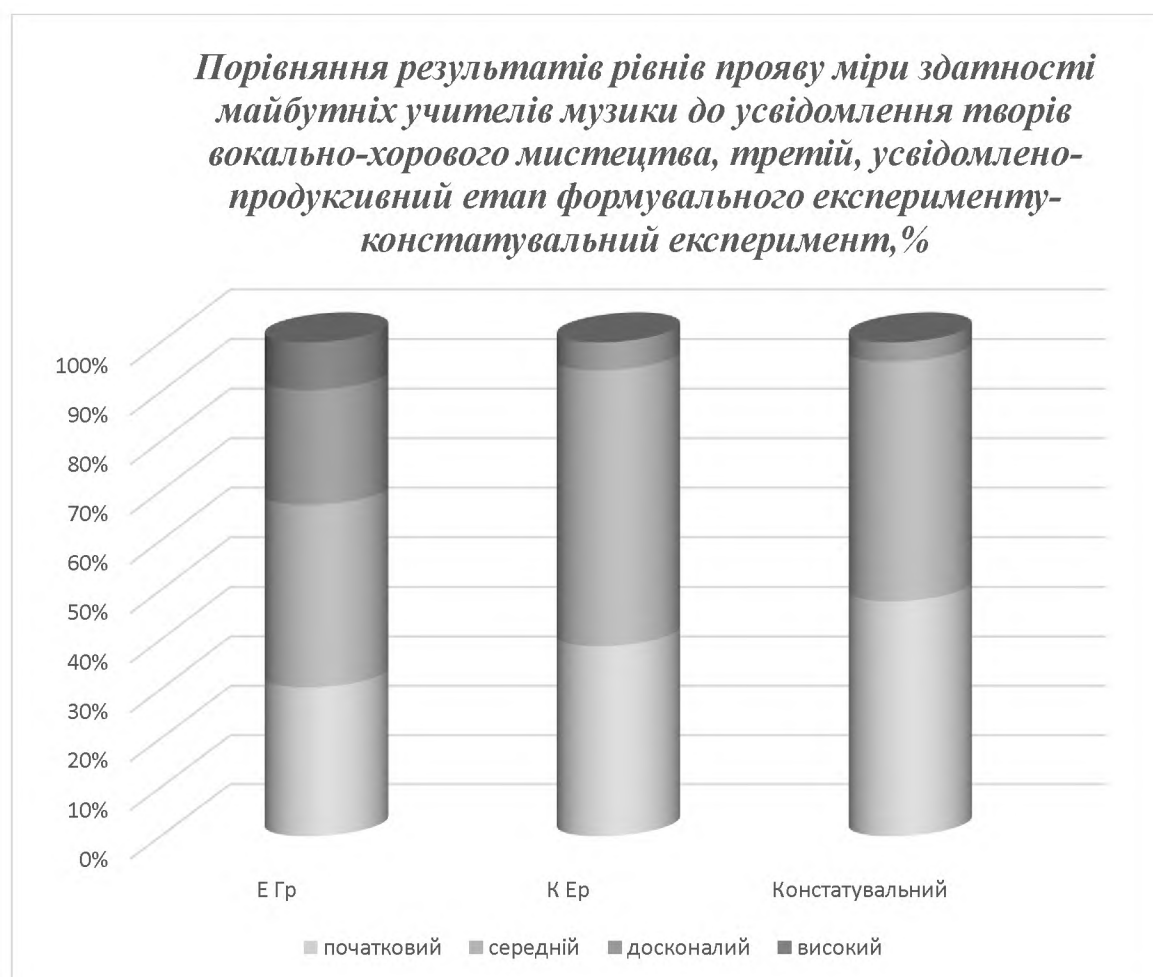


Рис. 3.11. Порівняння результатів третього етапу формувального експерименту з констатувальним

На третьому етапі експериментальної роботи з формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв нами було продовжено впровадження сучасних інформаційних технологій з метою забезпечення розвитку умінь усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів та регулювати волювий стан у вокально-виконавській діяльності. З цієї позиції за даними методами нами були залучені студенти факультетів мистецтв до широкого застосування вокально-технічних прийомів. Так за розробленим планом проведення експериментальної роботи над вокально-технічними прийомами студенти факультетів мистецтв виготовляли наочний навчальний матеріал, презентації.

На усвідомлено-продуктивному етапі формувального експерименту дещо змінився стан формування не лише рефлексивно-регулятивного, але й діяльнісно-артистичного компонента вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв в процесі міждисциплінарного навчання. Дані досліджень за діяльнісно-артистичним структурним компонентом по закінченні третього етапу формувального експерименту подаємо у таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності, третій, усвідомлено-продуктивний етап формувального експерименту

.

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	36	28,80
	Контрольна (КГр)	50	40,33
середній	Експериментальна(ЕГр)	48	38,40
	Контрольна (КГр)	68	54,84
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	29	23,20
	Контрольна (КГр)	6	4,84
Високий	Експериментальна(ЕГр)	12	9,60
	Контрольна (КГр)	0	0,00

Схематичне зображення даних, вказаних в таблиці 3.18 подаємо діаграмою 3.12.

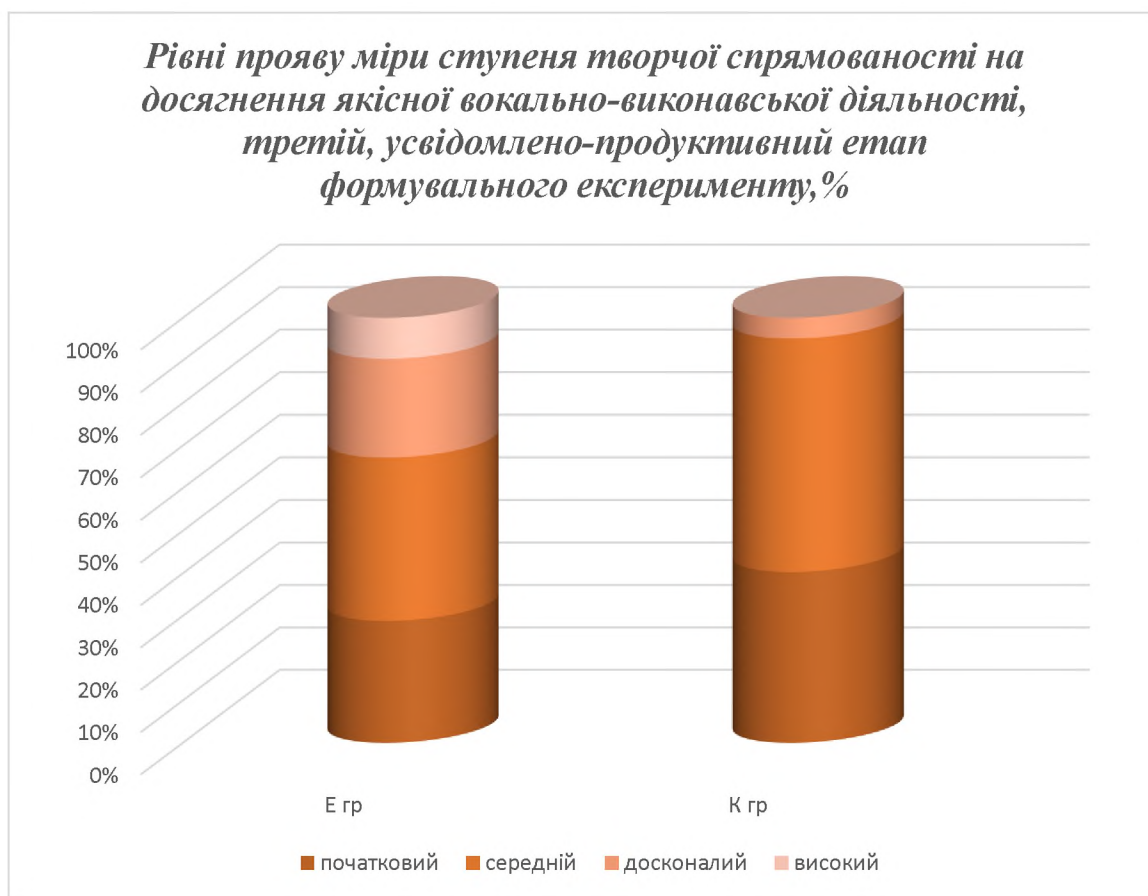


Рис. 3.12. Рівень творчої спроможності студентів факультетів мистецтв на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності

Порівняння даних, що ми отримали після третього етапу формувального експерименту висвітлюємо з даними після констатувального експерименту - таблиця 3.19.

Таблиця 3.19

Порівняння результатів рівнів прояву ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності

Констатувальний експеримент - третій етап формувального експерименту за діяльнісно-артистичним компонентом

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>48,51</i>		<i>49,07</i>		<i>2,42</i>		<i>0</i>	
<i>3 етап</i>	<i>28,80</i>	<i>40,33</i>	<i>38,40</i>	<i>54,84</i>	<i>23,20</i>	<i>4,84</i>	<i>9,60</i>	<i>0,00</i>

З таблиці бачимо, що у порівнянні з констатувальним експериментом початковий рівень сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв у експериментальній групі знизився майже на 20 %, середній – на 10, 53 %, досконалий зріс на 20, 62 %, високий – на 9, 60%.

За результатами таблиці 3.19 будуємо діаграму 3.13.



Рис. 3.13. Порівняння результатів рівнів прояву ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності

Після третього, усвідомлено-продуктивного етапу формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв експерименту отримані дані розміщуємо в таблицю (3.20), спільну, що включає обчислення за всіма компонентами - пізнавально-технологічним, когнітивно-операційним, рефлексивно-регулятивним та діяльнісно-артистичним.

Таблиця 3.20

Рівні прояву якості формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання, третій, усвідомлено- продуктивний етап, формульовальний експеримент, %

Рівні /компоненти	Пізнавально- технологічний (%)		Когнітивно- операційний (%)		Рефлексивно- регулятивний (%)		Діяльнісно- артистичний (%)		Середнє значення (%)	
	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр
початковий	30,4	40,33	39,20	39,52	30,40	38,71	28,8	40,33	30,2	39,72
середній	39,2	55,65	36,0	54,84	36,80	55,65	38,4	54,84	37,6	55,24
досконалий	22,40	4,04	28,80	5,65	23,2	5,65	23,2	4,84	24,4	5,04
високий	8,0	0	4,0	0	9,6	0	9,6	0,00	7,8	0,00

Порівнюємо отримані дані у таблиці з даними констатувального експерименту констатувального експерименту і першого, другого та третього етапів формувального експерименту – таблиця 3.21.

Таблиця 3.21

Порівняння результатів :

Констатувальний експеримент - перший етап формувального експерименту- другий етап формувального експерименту- третій етап формувального експерименту ,%

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>Досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
Констат. експеримент	48,51		49,07		2,42		0	
1 етап	40,2	43,75	40,40	52,23	16,4	3,83	3,0	0,2
2 етап	35,60	42,34	38,80	53,63	20,15	4,03	4,2	0,00
3 етап	30,2	39,72	37,6	55,34	24,4	5,04	7,8	0,00

Набуття вокально-виконавського досвіду майбутніми учителями музичного мистецтва у процесі інтегрованого протягом четвертого, *творчо-модельюючого* етапу формувального експерименту проводилось шляхом стимулювання студентів до проявів артистичності у виконавській діяльності, емоційної саморегуляції художніх дій. Основні методами цього етапу є *творчі дискусії, складання есе, метод вільних асоціацій, інсценізація музичних творів, інтегративного співставлення, тощо.*

Математичне обчислення змін по завершенні творчо-модельюючого етапу за пізнавально-технологічним компонентом подаємо у таблиці 3.22, діаграма 3.14.

Таблиця 3.22

Міра мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду, четвертий, творчо-модельюючий етап формувального експерименту

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна (Е Гр)	5	4,0
	Контрольна (К Гр)	40	32,26
середній	Експериментальна (Е Гр)	45	36,00
	Контрольна (К Гр)	73	58,87
досконалий	Експериментальна (Е Гр)	59	47,2
	Контрольна (К Гр)	10	8,07
високий	Експериментальна (Е Гр)	16	12,80
	Контрольна (КГр)	1	0.8

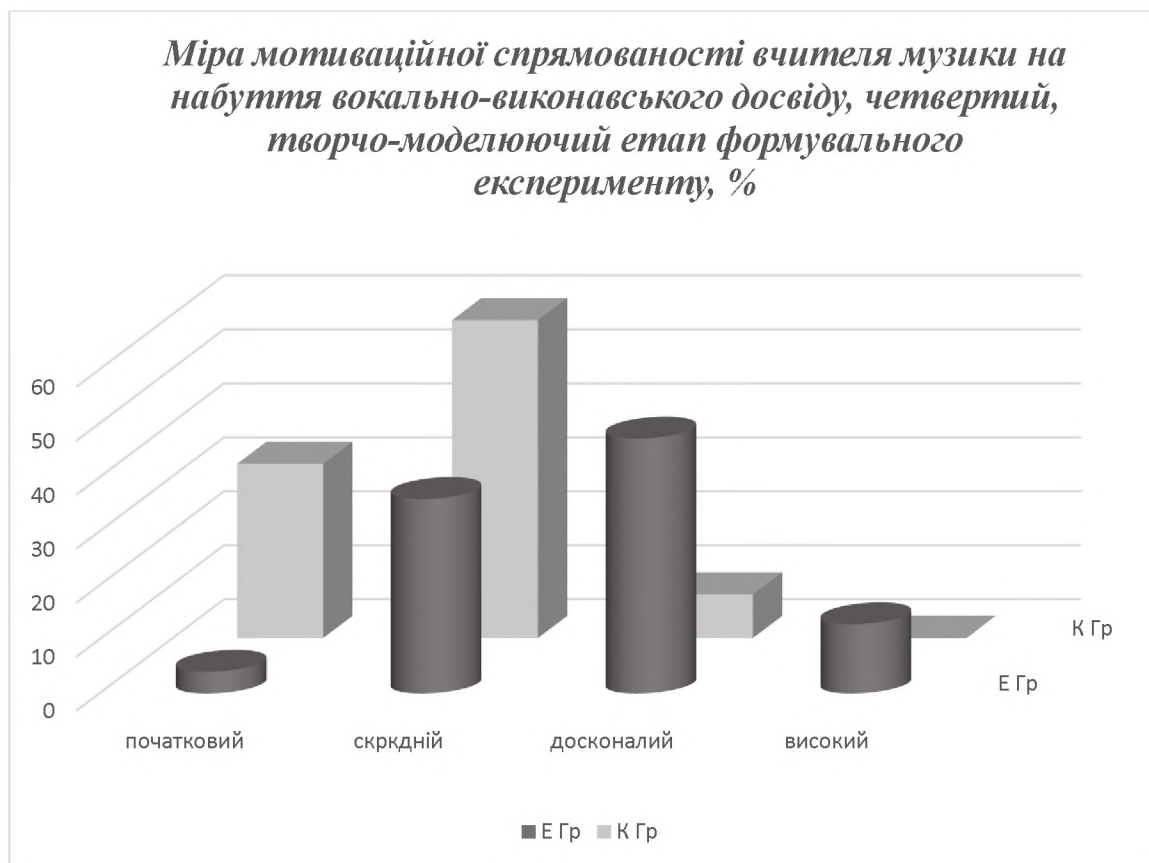


Рис. 3.14. Міра мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття вокально-виконавського досвіду на четвертому етапі формувального експерименту

Порівнюємо результати четвертого етапу формувального експерименту з формування вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв за пізнавально-технологічним компонентом з констатувальним експериментом - таблиця 3.23 та діаграма 3.15.

Таблиця 3.23

Порівняння результатів прояву міри мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду. Констатувальний експеримент- четвертий етап формувального експерименту. Пізнавально-технологічний компонент.

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	48,88		45,90		5,22		0	
4 етап	4,00	32,26	36,00	58,87	47,20	8,07	12,80	0,8

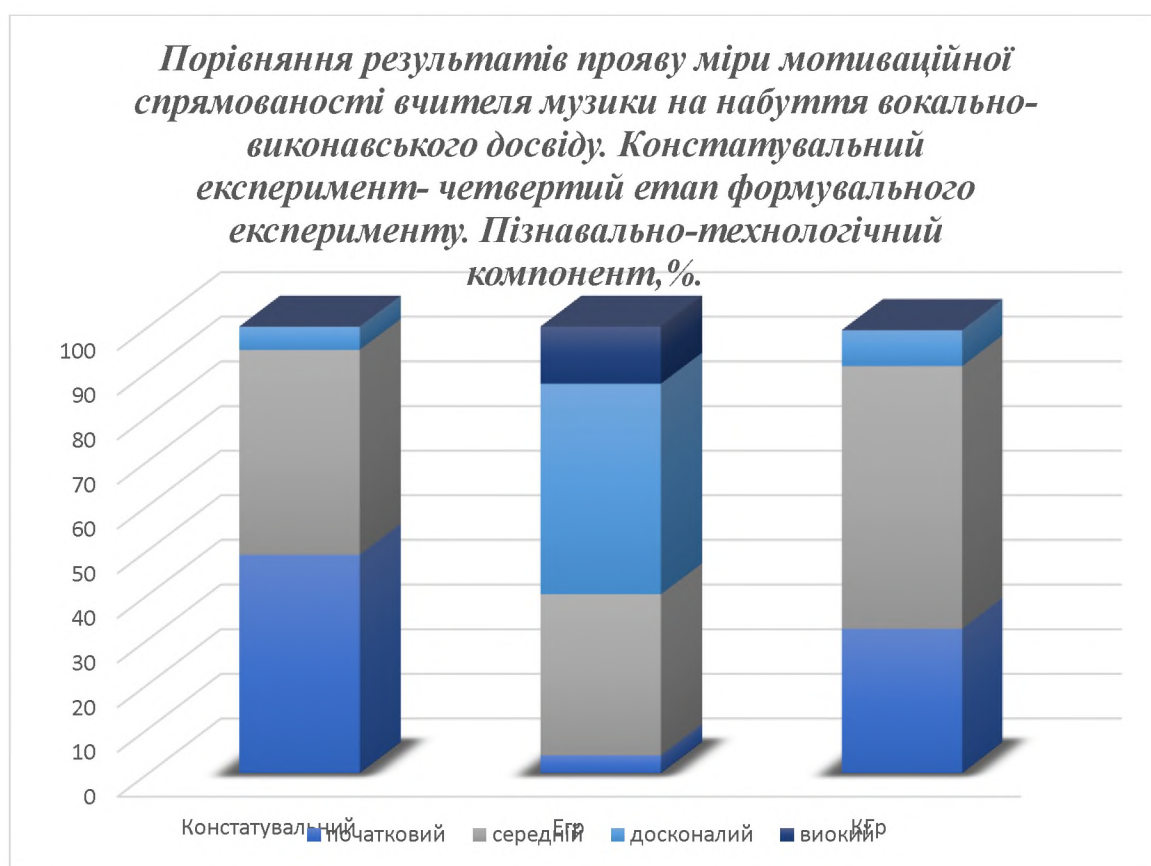


Рис. 3.15. Порівняння результатів прояву міри мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на набуття вокально-виконавського досвіду четвертого етапу формувального експерименту з констатувальним експериментом

Стан сформованості когнітивно-операційний компоненту вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів

факультетів мистецтв за результатами четвертого, творчо-моделюючого етапу формувального експерименту зображенні в таблиці 3.24 та діаграмі 3.16.

Таблиця 3.24

Ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв, четвертий, творчо-моделюючий етап формувального експерименту

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	6	4,8
	Контрольна (КГр)	45	36,29
середній	Експериментальна(ЕГр)	45	36,00
	Контрольна (КГр)	69	55,65
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	45	36,00
	Контрольна (КГр)	9	7,26
високий	Експериментальна(ЕГр)	29	23,20
	Контрольна (КГр)	1	0,8

Як видно з таблиці 3.24, ступінь сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв за когнітивно-операційним компонентом (показники: оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності використання можливостей мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій; прояв самостійності у пізнанні вокально-виконавського мистецтва у процесі інтегрованого навчання) на четвертому етапі формувального експерименту показав такі результати в експериментальній групі: початковий рівень – 4, 8 %, середній

рівень – 36, 00%, досконалий рівень – 36, 00 %, високий рівень – 23, 20 % (Рис. 3.16).

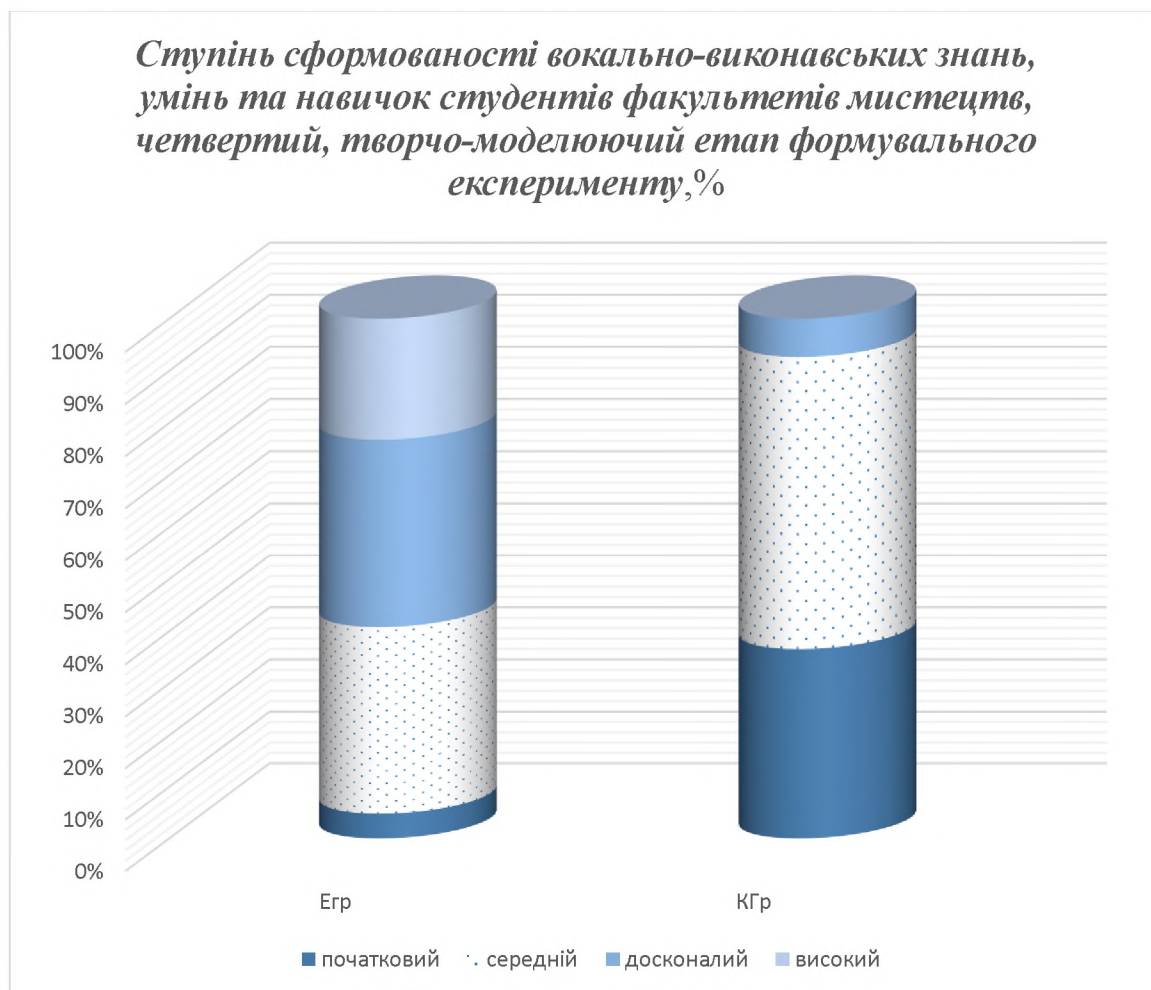


Рис. 3.16. ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв на творчо-моделюючому етапі формуального експерименту

На черзі порівняння з результатами констатувального експерименту - таблиця 3.25, діаграма 3.17.

Таблиця 3.17

Порівняння результатів прояву ступеня сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв. Констатуванняний експеримент- четвертий, творчо- моделюючий етап формуального експерименту. Когнітивно-операційний компонент

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
Констат. Експеримент	50,56		44.78		4,66		0	
4 етап	4,80	36.29	36,00	55,65	36,00	7,26	23,20	0,8



Рис. 3.17. Порівняння результатів прояву ступеня сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання студентів факультетів мистецтв за когнітивно-операційним компонентом (четвертий етап формувального експерименту – констатувальний експеримент)

За рефлексивно-регулятивним компонентом студенти факультету мистецтв залучаються до глибокого усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, аналізу способів розгортання композиторського задуму творів. На основі здійснення цілісної оцінки кожного фрагменту музичного твору відбувається вироблення комплексної оцінки музично-літературної структури музичного твору. Експериментатор під час обговорення спрямовує студентів факультетів мистецтв до узагальнення змісту музичного твору, до засобів музичної виразності, що сприяє більш глибокому усвідомленню його. Таким чином, на творчо-моделюючому етапі експерименту нами зафіксовані результати за рефлексивно-регулятивним компонентом у таблиці 3.26 та у діаграмі 3.18.

Таблиця 3.5.9

Рівні прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, четвертий, творчо-моделюючий етап формувального експерименту

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	8	6,40
	Контрольна (КГр)	39	31,46
середній	Експериментальна(ЕГр)	48	38,40
	Контрольна (КГр)	73	58,87
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	48	38,40
	Контрольна (КГр)	9	7,26
високий	Експериментальна(ЕГр)	21	16,80
	Контрольна (КГр)	3	2,41



Рис. 3.18. Рівні прояву рефлексивно-регулятивного компонента на творчо-моделюючому етапі формувального експерименту

Робим порівняння даних констатувального та творчо-моделюючого експерименту за рефлексивно-регулятивним компонентом після четвертого етапу формувального експерименту в таблиці 3.27 та діаграмі 3.19.

Таблиця 3.27

Порівняння результатів прояву рівнів прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, Констатувальний експеримент- Рефлексивно-регулятивний компонент - четвертий, творчо-моделюючий етап формувального експерименту, %

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	47,76		48,32		3,92		0	
4 етап	6,40	31,46	38,40	58,87	38,40	7,26	16,80	2,42

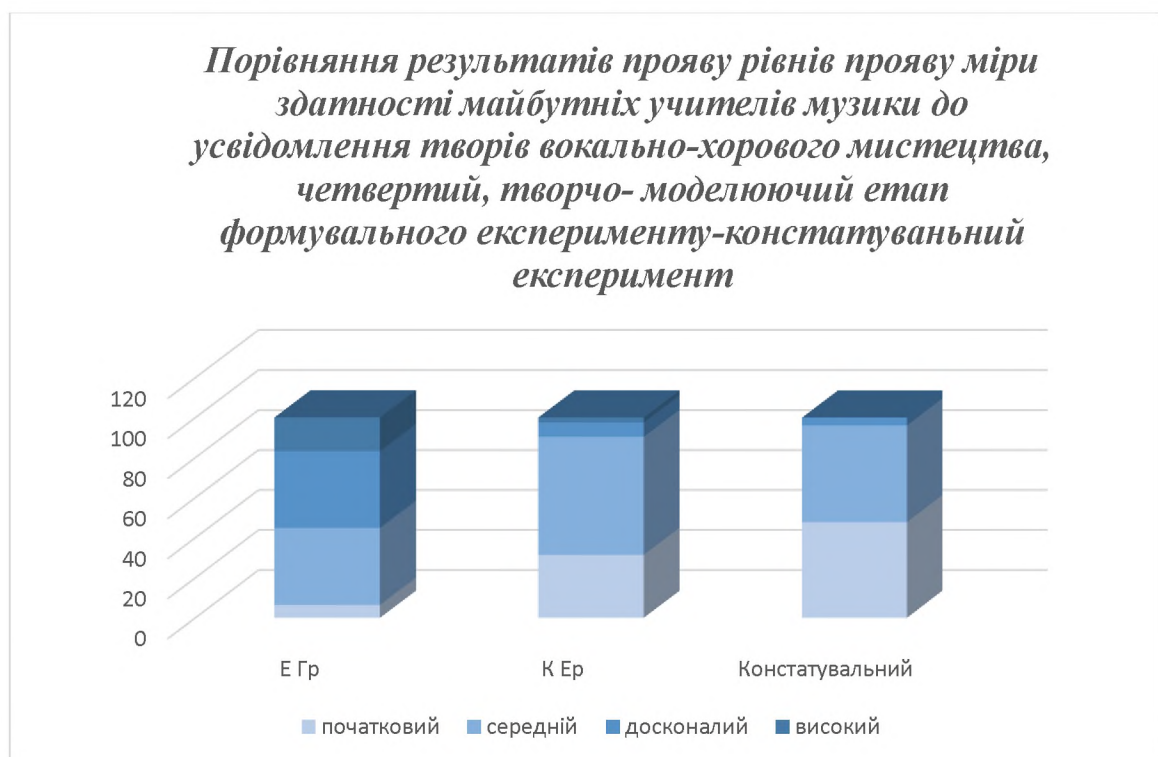


Рис. 3.19. Порівняння рівнів прояву міри здатності студентів факультетів мистецтв до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва на творчо-моделюючому етапі формульовального експерименту

Дослідження за діяльнісно-артистичним структурним компонентом вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання після четвертого етапу формульовального експерименту оформлюємо таблицею 3.28 та у вигляді діаграми 3.20.

Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності , четвертий, творчо-моделюючий етап формувального експерименту

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	2	1,6
	Контрольна (КГр)	42	33,87
середній	Експериментальна(ЕГр)	49	39,20
	Контрольна (КГр)	74	59,68
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	48	38,40
	Контрольна (КГр)	7	5,64
високий	Експериментальна(ЕГр)	26	20,80
	Контрольна (КГр)	1	0,81

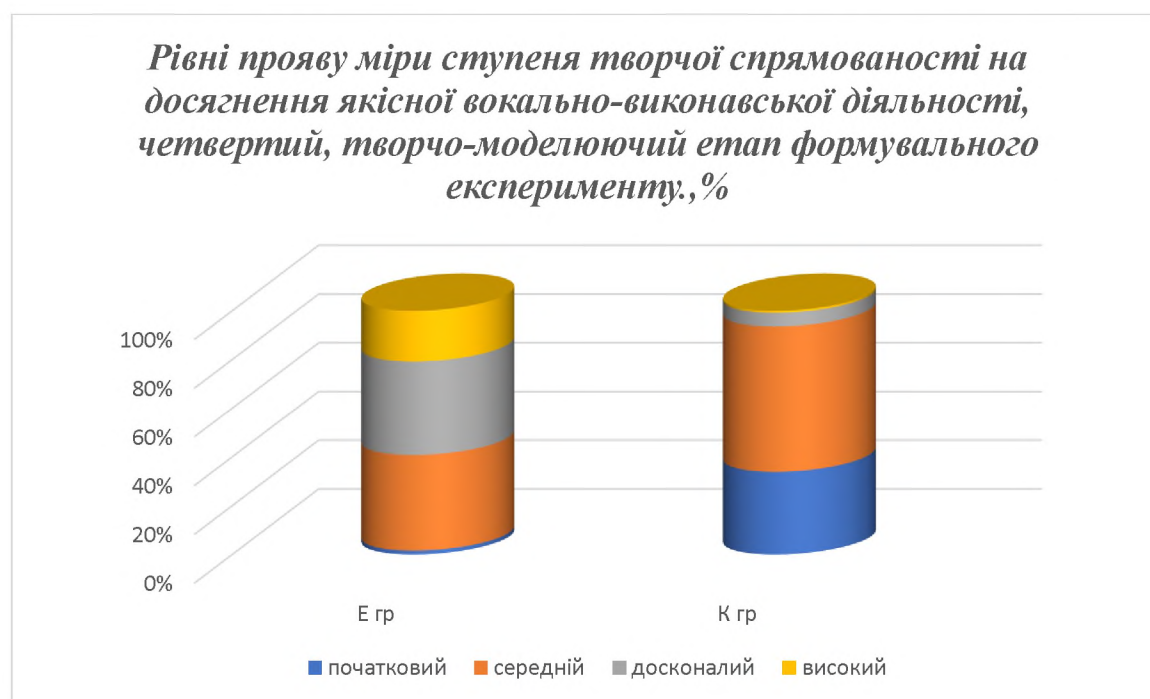


Рис. 3.20. Рівні прояву діяльнісно-артистичного компоненту на творчого-моделюючому етапі формувального експерименту

На даному етапі здійснювалось поступове розширення усіх компонентів вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання, що має відношення безпосередньо до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Цьому сприяли визначені нами педагогічні умови, а саме: активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів. На творчо-моделюючому етапі особливо актуальною була остання педагогічна умова, вона дозволяла урізноманітнювати форми навчальної роботи з використанням комп'ютерних технологій та засобів мультимедіа.

Таблиця 3.29 та діаграма 3.21 дають можливість відслідкувати зміни у порівнянні з результатами констатувального експерименту.

Таблиця 3.29

Порівняння результатів рівнів прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності

Констатуваньний експеримент- четвертий етап формувального експерименту (Діяльнісно-артистичний компонент)

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>48,51</i>		<i>49,07</i>		<i>2,42</i>		<i>0</i>	
<i>4 етап</i>	<i>1,6</i>	<i>33,87</i>	<i>39,2</i>	<i>59,68</i>	<i>38,4</i>	<i>5,64</i>	<i>20,8</i>	<i>0,81</i>



Рис. 3.21. Порівняння результатів прояву діяльнісно-артистичного компоненту на творчо-моделюючому етапі з констатувальним експериментом

Завершуємо четвертий, творчо-моделюючий етап створенням зведеної таблиці 3.30 та відповідної діаграми 3.22, що об'єднує всі компоненти - пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-артистичний.

Таблиця 3.30

***Рівні прояву якості формування вокально-виконавського досвіду
майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого навчання,
четвертий, творчо-моделюючий етап, формульовальний експеримент, %***

Рівні /компонент и	Пізнавально- технологічни й ((%)		Когнітивно- операційни й (%)		Рефлексивно - регулятивни й (%)		Діяльнісно- артистични й (%)		Середнє значення (%)	
	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр	Е Гр	К Гр
початковий	4	32,26	4,8	36,2 9	6,4	31,46	1,6	33,87	4,2	33,4 7
середній	36	58,87	36,0	55,6 5	38,40	58,87	39,2	59,68	37,4	58,2 6
досконалий	47,2	8,07	36	7,26	38,40	7,26	38,4	5,64	40,0 0	7,06
високий	12,8	0,8	23,2	0,8	16,8	2,42	20,8	0, 81	18,4	1,21

Порівнюємо отримані дані у таблиці з даними констатувального експерименту і першого, другого, третього та четвертого етапів формуального експерименту – таблиця 3.31.

Таблиця 3.31

Порівняння результатів :

Констатуваньний експеримент - перший етап формуального експерименту - другий , третій і четвертий етапи формуального експерименту ,%

Рівні,% етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>48,51</i>		<i>49,07</i>		<i>2,42</i>		<i>0</i>	
<i>I етап</i>	<i>40,2</i>	<i>43,75</i>	<i>40,40</i>	<i>52,23</i>	<i>16,4</i>	<i>3,83</i>	<i>3,0</i>	<i>0,2</i>
<i>2 етап</i>	<i>35,60</i>	<i>42,34</i>	<i>38,80</i>	<i>53,63</i>	<i>20,15</i>	<i>4,03</i>	<i>4,2</i>	<i>0,00</i>
<i>3 етап</i>	<i>30,2</i>	<i>39,72</i>	<i>37,6</i>	<i>55,34</i>	<i>24,4</i>	<i>5,04</i>	<i>7,8</i>	<i>0,00</i>
<i>4 етап</i>	<i>4,2</i>	<i>33,47</i>	<i>37,4</i>	<i>58,26</i>	<i>40,00</i>	<i>7,06</i>	<i>18,4</i>	<i>1,21</i>

Обчислення статистичної достовірності результатів експериментальної роботи здійснювалось із використанням χ^2 -критерій Пірсона для розрахування чотирьох основних компонентів, які найбільш впливають на формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання, а саме: пізнавально-технологічного, когнітивно-операційного, рефлексивно-регулятивного, діяльнісно-артистичного. Це підтвердило значущість різниці між середніми значеннями показників діагностування в контрольних та експериментальних групах.

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи виявлені вагомі переваги у сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання, а доведення достовірності отриманих експериментальних результатів уможлиблюють стверджувати про ефективність запропонованої авторської поетапної методики, що сприяє якісному формуванню вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання.

Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота з формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання дозволила зробити наступні висновки:

- на констатувальному етапі експериментального дослідження, відповідно до визначених критеріїв та показників сформованості вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв, нами були розроблені та охарактеризовані рівні означеного феномена: високий, досконалий, середній, початковий. У результаті діагностування рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва

було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на початковому та середньому рівнях, досконалого рівня досягли лише 4,5% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту;

- формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв впродовж чотирьох етапів – адаптивно-аналітичного, змістовно-оцінювального, усвідомлено-продуктивного, творчо-моделюючого. Кожен із етапів дослідження характеризувався відповідними експериментальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Перший етап – адаптивно-аналітичний забезпечував формування пізнавально-технологічного компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та ставив за мету спонукати студентів факультетів мистецтв до засвоєння необхідних теоретико-методичних понять, особистісної пізнавальної вмотивованості щодо набуття ними міцного знаннєвого підґрунтя у царині технології вокального звукоутворення як базису для подальшого формування вокально-технічних, вокально-виконавських умінь і навичок, тощо. На цьому етапі провідними були методи: особистісної зацікавленості, метод асоціативного пошуку, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, оперування художніми образами, мозковий штурм, наукові семінари, тренінги, тощо.

Другий етап – змістовно-оцінювальний сприяв формуванню когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв і був спрямований на оволодіння у них прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні засобів

мультимедія та сучасних комп'ютерних технологій в процесі інтегрованого навчання. Провідними методами даного етапу виявились: метод емоційно-змістовного аналізу, емоційного заряду, самостійного опрацювання даних, розробки слайдів, тренінги, тощо.

Третій етап – усвідомлено-продуктивний був підпорядкований формуванню рефлексивно-регулятивного компоненту формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та передбачав уміння усвідомлено сприймати твори вокально-хорового мистецтва та вміння регулювати власний вольовий стан у вокально-виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: метод вільних асоціацій, проблемно-пошуковий, метод порівняльно-зіставний, адаптації наочних засобів навчання, наукові семінари, ділові ігри, метод активізації творчої уваги, тощо.

Четвертий етап – творчо-моделюючий був направлений на формування діяльнісно-артистичного компонента формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та був спрямований на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності. Цей етап передбачав здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду та вміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання, тощо. Провідними методами цього етапу були: метод ескізного опрацювання музичних творів, проблемно-пошуковий, оперування художніми образами, метод музично-творчих проєктів, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, тощо.

- порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати виконаного дисертаційного дослідження підтвердили практичну доцільність, ефективність запропонованої поетапної методики.

Основні матеріали розділу висвітлені в публікаціях автора [17; 18; 19].

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 558, [1] с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804, [3] с.
3. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
4. Балл Г.О. Наука як підсистема культури і діалогу-культурологічний підхід в освіті. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: наук.-метод. зб. /за ред. Г.В. Балла. К., 1998. С.101-118.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204, [1] с.
6. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи. Монографія. К.: ДАКККіМ, 2003. 232 с.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка 2008. 684 с.
8. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
9. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
10. Бондаренко А.В. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів музики з використанням мультимедійних технологій: Автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання /А.В. Бондаренко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 20 с.

11. Брилін Б.А., Козир А.В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського: Зб. наук праць 1.31. Педагогічні науки. С. 16
12. Вакуленко О. Стратегії захисту базових етнонаціональних ідентитетів в Україні [Текст]. Соціальна психологія . 2006. №4. С. 58-66.
13. Василенко Л. М. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 1. С. 119-125.
14. Вей Лімін. Методика формування вокальної культури майбутнього вчителя музики. Наукові записки: зб. наук. праць. К.: Вид-во Нац. пед. університету імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. LXXXVI (96). С. 29-35.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад і голов. ред. В.Т.Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.
16. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 404 с.
17. Гао Мін. Педагогічний потенціал фахового навчання для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць за ред. проф. О.Щолокової. Випуск 27. С. 101-106. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.16.
18. Гао Мін. Системно-компетентнісний підхід до формування практичного досвіду студентів факультету мистецтв. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 32. С. 76-84. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2024. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2024.32.10

19. Гао Мін. Когнітивно-операційний конструкт вокально-виконавського навчання студентів факультетів мистецтв на міждисциплінарному рівні. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 188-190.
20. Гершунский Б.С. Методические проблемы использования компьютерной техники в системе образования и педагогической науке. Программированное обучение. Вып. 23. М., 1996. С. 13-24.
21. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва: підручник. К.: НМАУ, 1994. 320с.
22. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
24. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 224 с.
25. Гьосле Вітторіо. Практична філософія в сучасному світі: пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. Київ: Лібра, 2003. 248 с.
26. Дорошенко Т. В. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як умова його успішної професійної самореалізації. Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 1999. № 2. С.108- 112.
27. Информатика и рынок: метаморфозы фундаментальных идей. Кибернетика и системный анализ. Азаров С.С., Стогний А.А. 1995, N2. С.112-124.
28. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. Переклад Т. В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

29. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
30. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
31. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 267 с.
32. Кононова М. Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. Київ, 2009. С. 12–13.
33. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
34. Лабунець В.М. (2013) Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах. Зб. наукових праць: Педагогічна освіта : теорія і практика. Вип. 18 (1-2015) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/ - 460 С.
35. Малихін О. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. Українська мова і література в школах України. 2014. № 11. С. 24-28.
36. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. К.: Промінь, 2006. 432 с.
37. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 351 с. (Мастера психологии).
38. Матвеева О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2005, С. 78-82.
39. Мінаков М.А. Проблема досвіду в філософії Канта. Мультиверсум: Філософський альманах. Київ: Центр духовної культури. 2006. № 52, 187 с.

40. Оганезова-Григоренко О.В. Деякі інноваційні методології вокально-виконавського мистецтва. Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Мистецтвознавство. К.: Міленіум, 2016. Вип. I (6). С. 159–163.
41. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості. О.М. Олексюк, М.М. Ткач. К.: Знання України, 2004. 264 с.
42. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2004. 19 с.
43. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія, за наук. ред. І.А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 248 с.
44. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
45. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с. С 287],
46. Перова О.Є. Філософські аспекти біоетики. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 160 с.
47. Проворова Є.М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія та технологія: Монографія. Київ, 2010. 180 с.
48. Рейзенкінд Т. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності. Рідна школа. 1999. №2. С.48-49.
49. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
50. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека, пер. с англ. Шениной; [общ. ред. И.Е. Есенина. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
51. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. К., 2002. 270 с.

52. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.

53. Тянь Лінь. Методика формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахового навчання: дис. доктора філософії: спец. 014 «Середня освіта (музичне мистецтво)». Київ, 2021. 255 с.

54. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2002. 592 с.

55. Філософський енциклопедичний словник [голова редколегії В.І. Шинкарук. К.: Абрис, 2002. 742 с.

56. Хомич Л.О. Формування духовності майбутнього вчителя у цілісному педагогічному процесі. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр., за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. К.; Хмельницький, 2008. С.272-280.

57. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. Випуск 7 (12). С. 116-122..

58. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 255 с.

59. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навчальний посібник / С. Шип; за ред. А. Кравченко. Київ: Заповіт, 1998. 368 с.

60. Щербініна О.М. Музично-конкурсна практика: тенденції розвитку. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. №3. С.50-53.

61. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія.

Під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 402 с. С. 121-151.

62. Юцевич Ю. Є. Музика: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.

63. Joseph J. E. Identity and Language. Encyclopedia of Language and Linguistics; K. Brown ed.-in-chief. Second Edition. Oxford: Elsevier Ltd., 2006. Vol. 13. P. 486–492.

64. Kiesling S. Identity in Sociocultural Anthropology and Language. Encyclopedia of Language and Linguistics; [ed. by K. Brown]. Second Edition. Pittsburgh, University of Pittsburgh, Elsevier Ltd., 2006. – Vol. 13. P. 494–502.

65. Rogers, Carl. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson, 2016. 432 p.

66. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodos. Vilnius, 2001. 128 p.

67. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

68. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає розуміння складного процесуально-інтегрованого динамічного освітнього шляху фахового навчання як історію особистісного становлення й розвитку студента фахівця-музиканта, який залучає вокальне виконавство майже у всіх видах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. Доведено, що процес набуття студентом вокально-виконавського досвіду супроводжується як усвідомленою цілеспрямованістю щодо підвищення рівня власного вокального виконавства, так і створенням особистісної картини процесу фахового навчання у цілому.

Констатовано, що набуття досвіду вокального виконавства може відбуватись у трьох основних площинах: у площині власної вокально-виконавської діяльності, що базується на спогадах про суб'єктивно важливі ситуації, події, моменти вокального виконавства, які майбутній вчитель музичного мистецтва фіксує як такі, що мають якесь особливе персональне значення; у площині опосередкованого осмислення й оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності, які можна проаналізувати після безпосереднього слухання вокальних творів, які прозвучали у виконанні інших студентів, фахових вокалістів тощо; переживанням, музичним вправлінням та ін.; у площині дослідження наукових напрацювань видатних дослідників у галузі вокальної педагогіки та виконавства, вивчення результатів вокально-виконавської діяльності видатних співаків-виконавців, провідних педагогів-вокалістів тощо;

Сформульовано авторське уточнення поняття «вокально-виконавський досвід» майбутнього вчителя музичного мистецтва», який являє собою складний, інтегрований, комплексно-розгалужений багаж суб'єктивно-особистісних уявлень студента про результати вирішення проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності, отримані в різні часові терміни означеної діяльності, що включає як уявлення про порівняльну динаміку власних інтелектуально-творчих, фахових характеристик, так і уявлення про порівняльну динаміку якості вокального виконавства на різних етапах навчального процесу.

2. Визначено основні підходи до формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: системно-аксіологічного, компетентнісно-сміслового, консолідаційного, конструктивного та праксеологічно-творчого підходів. Використання системно-аксіологічного підходу пов'язано з формуванням у студентів факультетів мистецтв ієрархічної системи цінностей, вдосконалення шляхів формування основ ціннісних орієнтацій молоді. Застосування компетентнісно-сміслового підходу дозволило окреслити вокально-виконавську компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегровану характеристику студентів музично-педагогічних ВНЗ, яка є результатом їх фахового навчання у вигляді набутого сукупного вокально-виконавського досвіду. Використання консолідаційного підходу обумовило визначення змісту процесу фахового навчання як джерела формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає організацію сукупності навчально-методичних заходів, які уможливають тандем різновидів навчальної діяльності згідно до виконавського, педагогічного і дослідницького напрямів. Об'єднання всіх видів навчальної діяльності в означеному тандемі забезпечується загальною спрямованістю на формування досвіду вокального виконавства. Застосування конструктивного підходу збагатило процес формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв. Саме

конструктивність музичного навчання націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на систематичність й цілеспрямованість у роботі з учнями, на успішний розвиток їх музичних здібностей. Використання праксеологічно-творчого підходу до формування вокально-виконавського досвіду дозволило встановити основні закономірності, напрями руху й спеціальні умови збільшення результативності вокально-виконавської діяльності, що обумовлює її успішність, формуючи в майбутніх учителів музичного мистецтва практичний досвід саме успішного вокального виконавства.

Основою організації процесу формування визначена структура вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міждисциплінарного навчання, а саме: пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-артистичний компоненти. Пізнавально-технологічний компонент включає потребу в вокальній діяльності, чим актуалізує особистісну цілеспрямованість щодо набуття комплексу знань у галузі теорії, методики та практики постановки голосу, будови голосового апарату, особливостей вокального звукоутворення тощо. Когнітивно-операційний компонент охоплює формування вокально-виконавської компетентності, що ґрунтується на ефективному застосуванні набутих знань у процесі формування багажу вокально-виконавських умінь та навичок. Рефлексивно-регулятивний компонент охоплює рефлексивний аналіз та оцінювання результатів проведеної вокально-виконавської діяльності, усвідомлення динаміки власного розвитку як виконавця-вокаліста та подальших перспектив у цій галузі, спроможність до саморегулювання безпосередньо під час прилюдного виконання вокальних творів, що складає міцне підґрунтя надійності вокального виконавства. Діяльнісно-артистичний компонент передбачає усвідомлення динамічності як усієї структури цього феномена, так і її окремих складових, адже під час цілеспрямованого формування досвід вокального виконавства є відкритим до кількісних змін, тобто до накопичення, а також до якісних змін, тобто до його трансформації у свідомості студентів факультетів

мистецтв.

3. Основними принциповими положеннями вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв нами визначено: принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з викладачами. Принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку забезпечує активну позицію студентів факультетів мистецтв, стремління до особистісної самоорганізації, самооцінювання, самоактуалізації тощо. Принцип рефлексивності, що спонукає до усвідомлення думок і почуттів студентів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації є вкрай необхідним майбутньому вчителю музичного мистецтва, адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організовувати свою фахову діяльність постійно спрямовуючи її в акмеологічне русло. Принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами є домінантним у мистецтві, адже він оснований на демократичних засадах суб'єкт-суб'єктного спілкування. Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів та викладачів відбувається з метою засвоєння фахових знань, формування певних умінь, навичок, задля саморозвитку особистості, її становлення як суб'єкта діяльності.

Окреслено основні функції вокально-виконавського досвіду: пізнавально-дидактична, емоційно-гедоністична, універсально-катарсична, рефлексивно-корекційна. Методична модель формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання охоплює мету, завдання, наукові підходи (системно-аксіологічний, компетентнісно-смисловий, консолідаційний, конструктивний та праксеологічно-творчий), основні функції (пізнавально-дидактична,

емоційно-гедоністична, універсально-катарсична та рефлексивно-корекційна), принципові положення (принцип спрямованості фахового навчання, що зорієнтований на траєкторію особистісного розвитку; принцип рефлексивності, який спонукає до усвідомлення думок і почуттів через трансформацію музично-естетичної та емоційної інформації; принцип творчої взаємодії студентів факультетів мистецтв з їх викладачами), структура (пізнавально-технологічний, когнітивно-операційний, рефлексивно-регулятивний, діяльнісно-артистичний компоненти), критерії та показники означеного феномена, педагогічні умови (активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів), поетапна методика (адаптивно-аналітичний, змістовно-оцінювальний, усвідомлено-продуктивний, творчо-моделюючий), методи (проблемно-пошуковий, особистісної зацікавленості, самостійного опрацювання даних, активізації творчої уваги, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, адаптації наочних засобів навчання, вироблення емоційно-ціннісних реакцій, оперування художніми образами, метод творчих проєктів, мозковий штурм, наукові семінари, тренінги, тощо) становлять повний технологічний цикл.

4. Критерієм пізнавально-технологічного компонента нами визначено міру мотиваційної спрямованості вчителя музичного мистецтва на набуття вокально-виконавського досвіду (показники: наявність мотиваційної спрямованості на досягнення вокально-виконавського досвіду; потреба в вокально-виконавському самовдосконаленні студентів факультету мистецтв та високоякісної їх презентації). Критерієм когнітивно-операційного компонента є ступінь сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв (показники: оволодіння прийомами вокально-виконавської діяльності у використання можливостей засобів мультимедія та сучасних комп'ютерних технологій; прояв самостійності у

пізнанні вокально-виконавського мистецтва в процесі інтегрованого навчання). Критерієм рефлексивно-регулятивного компонента визначена міра здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва (вміння усвідомлено сприймати художньо-музичні образи вокально-хорових творів; уміння регулювати вольовий стан у вокально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва). Критерієм діяльнісно-артистичного компонента є ступінь творчої спроможності на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності (показники: здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння презентувати його; уміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання). Визначено чотирьох рівневу шкалу оцінювання, а саме: високий, досконалий, середній, початковий.

Педагогічними умовами формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі міжпредметного навчання нами визначено: активізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчального досвіду; впровадження в навчальне середовище систематичної участі студентства у вокальних та вокально-хорових конкурсах, олімпіадах, тощо; поєднання сучасних методів музичного навчання з ефективним використанням мультимедійних навчальних засобів.

5. У результаті діагностування рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва було встановлено, що здебільшого студенти знаходились на початковому та середньому рівнях, досконалого рівня досягли лише 4,5% студентів. Отримані результати дозволили констатувати необхідність проведення спеціальної педагогічної роботи спрямованої на формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі міждисциплінарного навчання та розроблення методичного інструментарію для проведення формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування вокально-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв впродовж чотирьох етапів – адаптивно-аналітичного, змістовно-оцінювального, усвідомлено-продуктивного, творчо-модельюючого. Кожен із етапів дослідження характеризувався відповідними експериментальними завданнями з використанням засобів мультимедіа, сучасних комп'ютерних технологій, а також засобів педагогічного впливу.

Перший етап – адаптивно-аналітичний забезпечував формування пізнавально-технологічного компоненту вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та ставив за мету спонукати студентів факультетів мистецтв до засвоєння необхідних теоретико-методичних понять, особистісної пізнавальної вмотивованості щодо набуття ними міцного знаннєвого підґрунтя у царині технології вокального звукоутворення як базису для подальшого формування вокально-технічних, вокально-виконавських умінь і навичок, тощо. На цьому етапі провідними були методи: особистісної зацікавленості, метод асоціативного пошуку, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, оперування художніми образами, мозковий штурм, наукові семінари, тренінги, тощо.

Другий етап – змістовно-оцінювальний сприяв формуванню когнітивно-операційного компоненту вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв і був спрямований на оволодіння у них прийомами вокально-виконавської діяльності у використанні засобів мультимедіа та сучасних комп'ютерних технологій в процесі інтегрованого навчання. Провідними методами даного етапу виявились: метод емоційно-змістовного аналізу, емоційного заряду, самостійного опрацювання даних, розробки слайдів, тренінги, тощо.

Третій етап – усвідомлено-продуктивний був підпорядкований формуванню рефлексивно-регулятивного компоненту формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та

передбачав уміння усвідомлено сприймати твори вокально-хорового мистецтва та вміння регулювати власний вольовий стан у вокально-виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: метод вільних асоціацій, проблемно-пошуковий, метод порівняльно-зіставний, адаптації наочних засобів навчання, наукові семінари, ділові ігри, метод активізації творчої уваги, тощо.

Четвертий етап – творчо-моделюючий був направлений на формування діяльнісно-артистичного компонента формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та був спрямований на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності. Цей етап передбачав здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду та вміння творчо використовувати різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого навчання, тощо. Провідними методами цього етапу були: метод ескізного опрацювання музичних творів, проблемно-пошуковий, оперування художніми образами, метод музично-творчих проєктів, метод вільних асоціацій, метод стимулювання творчого самовираження, тощо.

- порівняльний аналіз вхідних і вихідних даних результатів проведеного формувального експерименту уможливив виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-виконавського досвіду в процесі міждисциплінарного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати виконаного дисертаційного дослідження підтвердили практичну доцільність, ефективність запропонованої поетапної методики.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностика мотивації професійно-педагогічної діяльності

(за методикою К.Замфір і А.Реаном)

Діагностика була проведена за методикою К.Замфір в модифікації А.Реана, в її основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації майбутніх учителів. Оцінювання мотивації професійної діяльності студентів факультетів мистецтв за їх значущістю для кожного було проведено нами за 5-бальною шкалою, де: 1 бал - у дуже незначній мірі; 2 бали - в досить незначній мірі; 3 бали - в не досить великій мірі; 4 бали - в досить значній мірі; 5 балів - у дуже великій мірі.

Таблиця 1

Мотивація професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	Бали
1. Заробітна платня	
2. Прагнення до просування по роботі	
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника	
4. Прагнення уникнути можливих неприємностей	
5. Потреба в досягненні соціального престижу і пошани з боку інших	
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в даній діяльності	

Додаток Б

Анкета для студентів факультетів мистецтв

1. У процесі навчальної діяльності з якими інноваційними технологіями Ви познайомились?
2. На яких дисциплінах фахового циклу Ви застосовували інноваційні технології?
3. Чи допомагають Вам інноваційні технології творчо самореалізуватись у виконавській діяльності?
4. Чи допомагають Вам інноваційні технології при засвоєнні дисциплін вокально-хорового циклу?
5. Ви віддаєте перевагу готовому трактуванню твору для виконання, запропонованої педагогом чи прагнете розширити власні знання про музичний твір і привнести до нього щось своє?
6. Чи використовуєте Ви у практичній діяльності метод візуалізації вокальних творів?
7. Чи прагнете Ви виступати в концертах, творчих фестивалях та конкурсах?
8. Чи подобається Вам процес власного концертного виконання вокальних творів?
9. Чи слідкуєте Ви за методичною літературою про методику виконавської діяльності?
10. Чи використовуєте Ви у вокально-виконавській діяльності аналіз-інтерпретацію творів української музики?

Додаток В

Анкета для студентів факультетів мистецтв

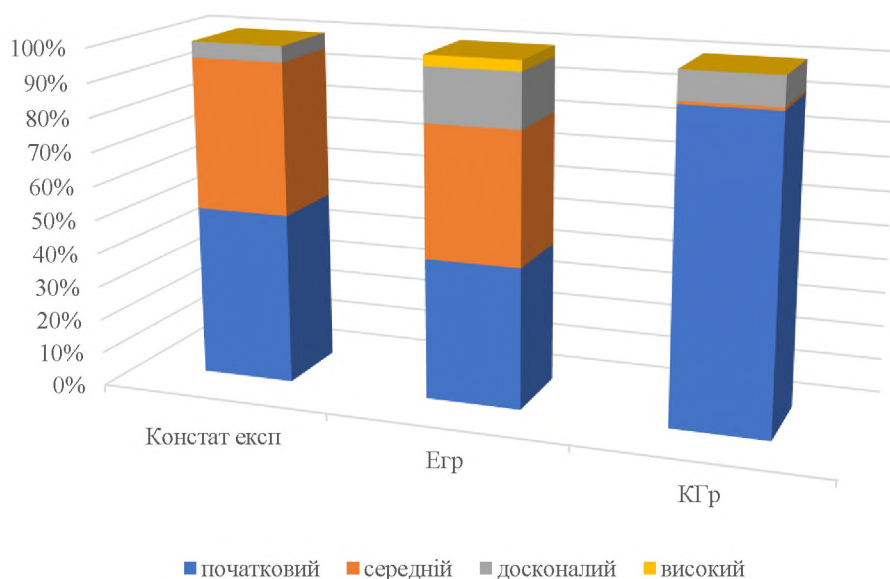
Втілення виконавського задуму в вокальному творі

1. Як Ви контролюєте чистоту мелодичного строю і безпомилковість виконання музичних творів за рахунок попереднього виявлення інтонаційно-проблемних, складних для запам'ятовування епізодів?
2. Чи уявляєте Ви цілісність передачі музичного матеріалу слухачам за рахунок максимального «занурення» в емоційно-образний зміст музичного твору?
3. Як Ви контролюєте готовність вокального твору до сценічного виконання?
4. Як Ви визначаєте неточності у виконанні вокального твору?
5. Як Ви виправляєте технічно складні елементи авторського тексту вокального твору?
6. Чи можете Ви сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу вокального твору?
7. Як проходить у Вас процес підготовки до сценічного виступу?
8. Чи вдається Вам уникнути стресових факторів, що можуть порушити творчий емоційний стан?

ДОДАТОК Г

Перший етап формувального експерименту

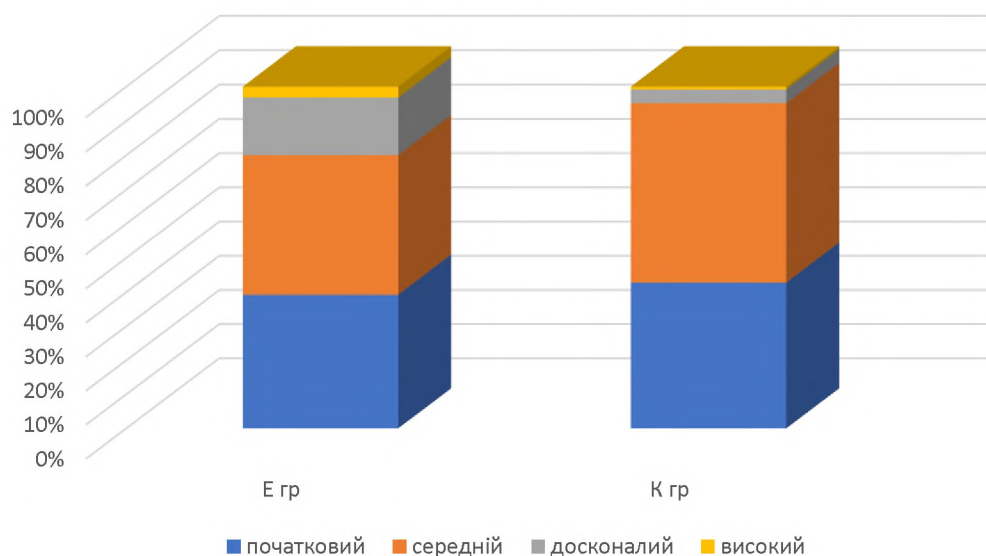
Порівняння результатів прояву ступеня сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв. Констатувальний експеримент- перший етап формувального експерименту Когнітивно-операційний компонент, %



Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності, перший, адаптивно-аналітичний етап формувального експерименту.

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Початковий	Експериментальна(ЕГр)	49	39,20
	Контрольна (КГр)	53	42,74
Середній	Експериментальна(ЕГр)	51	40,80
	Контрольна (КГр)	65	52,42
Досконалий	Експериментальна(ЕГр)	21	16,8
	Контрольна (КГр)	5	4,03
Високий	Експериментальна(ЕГр)	4	3,2
	Контрольна (КГр)	1	0,81

*Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на
досягнення якісної вокально-виконавської діяльності,
перший, адаптивно-аналітичний етап
формульовального експерименту, %*

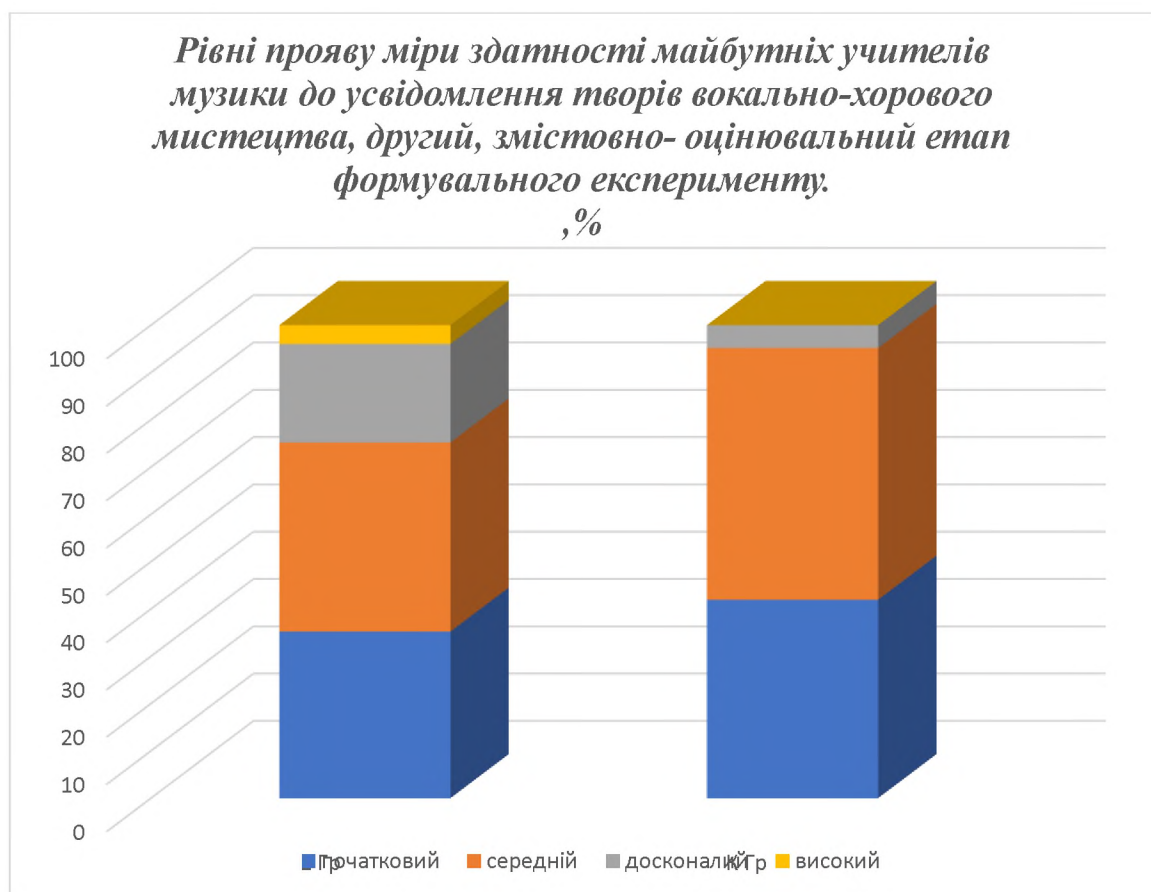


Додаток Д

Статистична обробка результатів другого етапу формувального експерименту

Таблиця 1

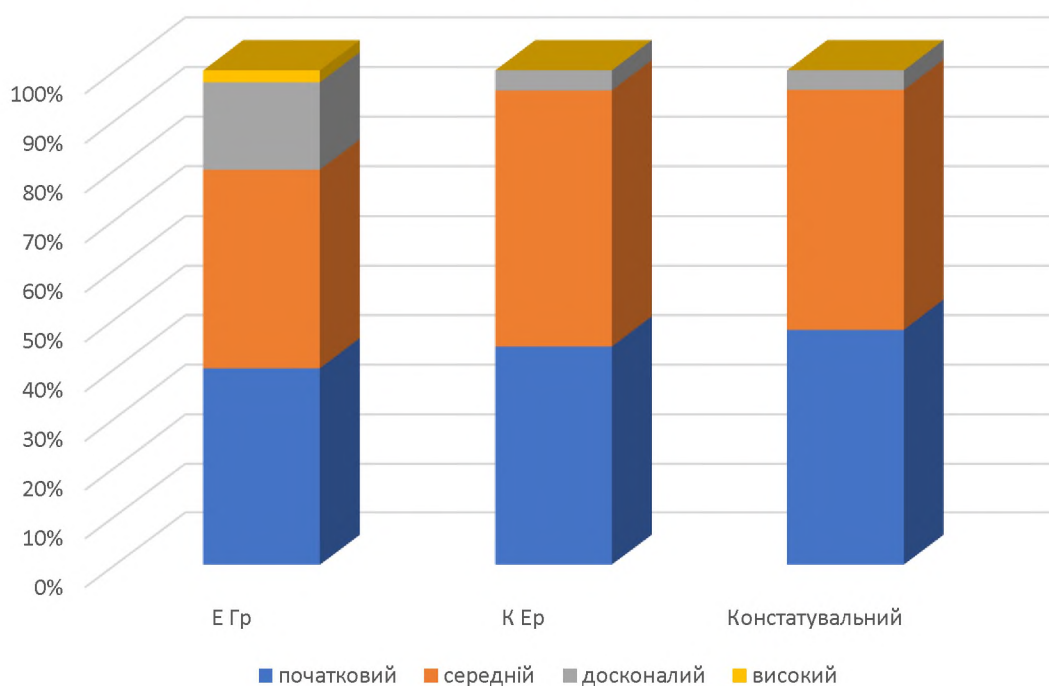
Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	44	35,20
	Контрольна (КГр)	52	41,94
середній	Експериментальна(ЕГр)	50	40,00
	Контрольна (КГр)	66	53,23
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	26	20,80
	Контрольна (КГр)	6	4,83
високий	Експериментальна(ЕГр)	5	4,00
	Контрольна (КГр)	0	0



Таблиця 2

Рівні, % етапи	<i>Початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	47,76		48,32		3,92		0	
<i>2 етап</i>	35,2	41,94	40,00	53,23	20,80	4,83	4,00	0

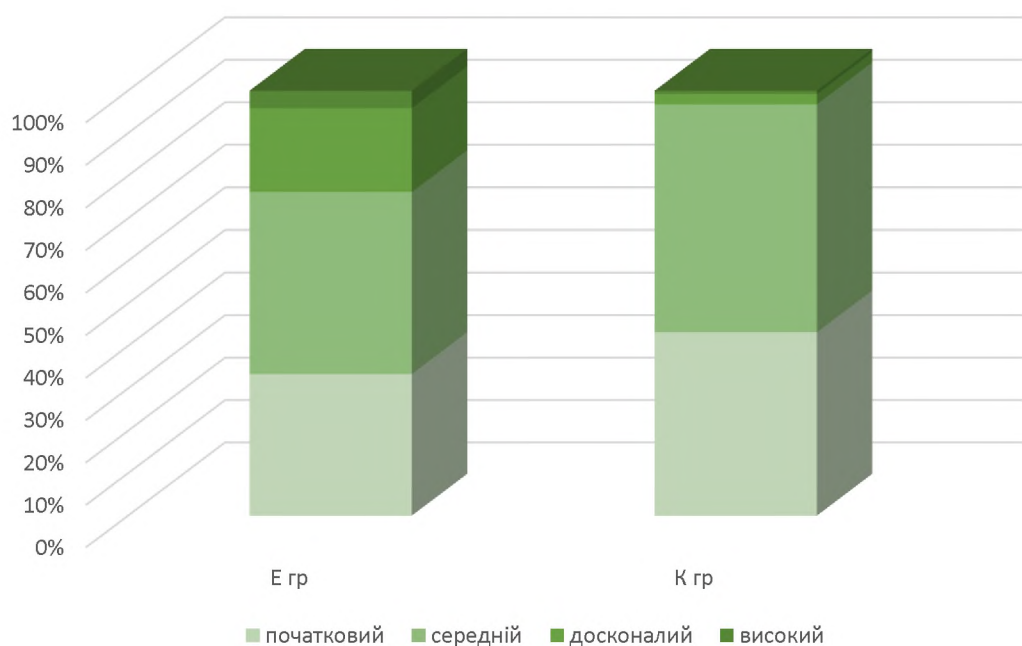
Порівняння результатів прояву рівнів прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва, другий, змістовно- оцінювальний етап формуального експерименту-констатувальний експеримент



Таблиця 3

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
початковий	Експериментальна(ЕГр)	44	35,20
	Контрольна (КГр)	54	43,55
середній	Експериментальна(ЕГр)	52	41,60
	Контрольна (КГр)	67	54,04
досконалий	Експериментальна(ЕГр)	24	19,20
	Контрольна (КГр)	3	2,42
високий	Експериментальна(ЕГр)	5	4,00
	Контрольна (КГр)	0	0,00

Рівні прояву міри ступеня творчої спрямованості на досягнення якісної вокально-виконавської діяльності, другий, змістовно- оцінювальний етап формувального експерименту, %



Таблиця 4

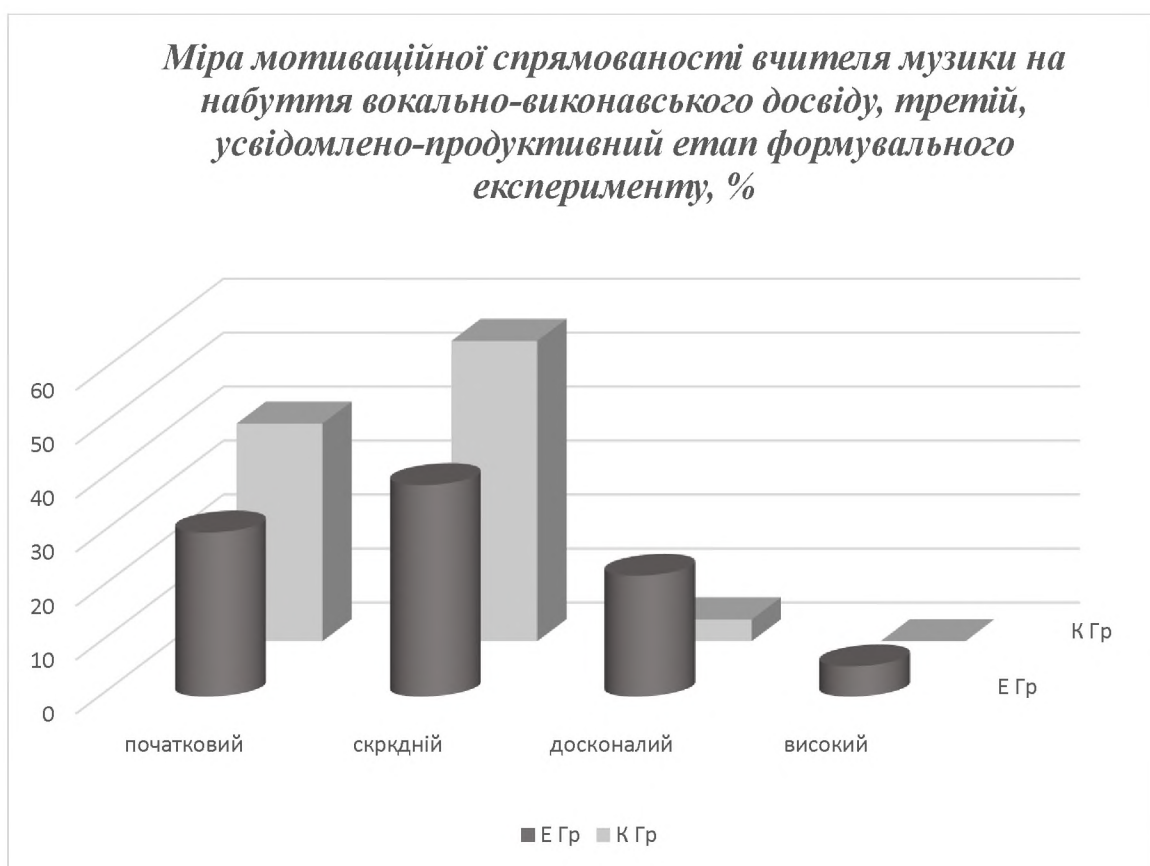
Рівні,% етапи	<i>Початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>48,51</i>		<i>49,07</i>		<i>2,42</i>		<i>0</i>	
<i>2 етап</i>	<i>35,20</i>	<i>43,55</i>	<i>41,60</i>	<i>54,04</i>	<i>19,20</i>	<i>2,42</i>	<i>4,00</i>	<i>0,00</i>

Додаток Е

Результати третього етапу формувального експерименту

Таблиця 1

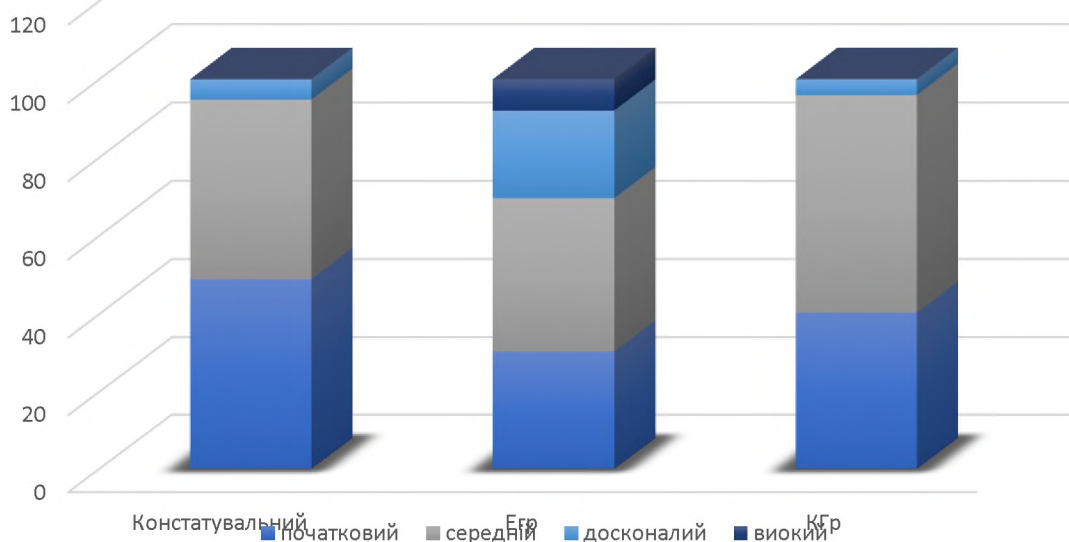
Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Початковий	Експериментальна (Е Гр)	38	30,40
	Контрольна (К Гр)	50	40,33
Середній	Експериментальна (Е Гр)	49	39,20
	Контрольна (К Гр)	69	55,65
Досконалий	Експериментальна (Е Гр)	28	22,40
	Контрольна (К Гр)	5	4,04
Високий	Експериментальна (Е Гр)	10	8,00
	Контрольна (КГр)	0	0



Таблиця 2.

Рівні, % етапи	<i>Початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. Експеримент</i>	48,88		45,90		5,22		0	
<i>3 етап</i>	30,40	40,33	39,20	55,65	22,40	4,04	8,0	0

Порівняння результатів прояву міри мотиваційної спрямованості вчителя музики на набуття вокально-виконавського досвіду. Констатувальний експеримент- третій етап формувального експерименту. Пізнавально-технологічний компонент, %.

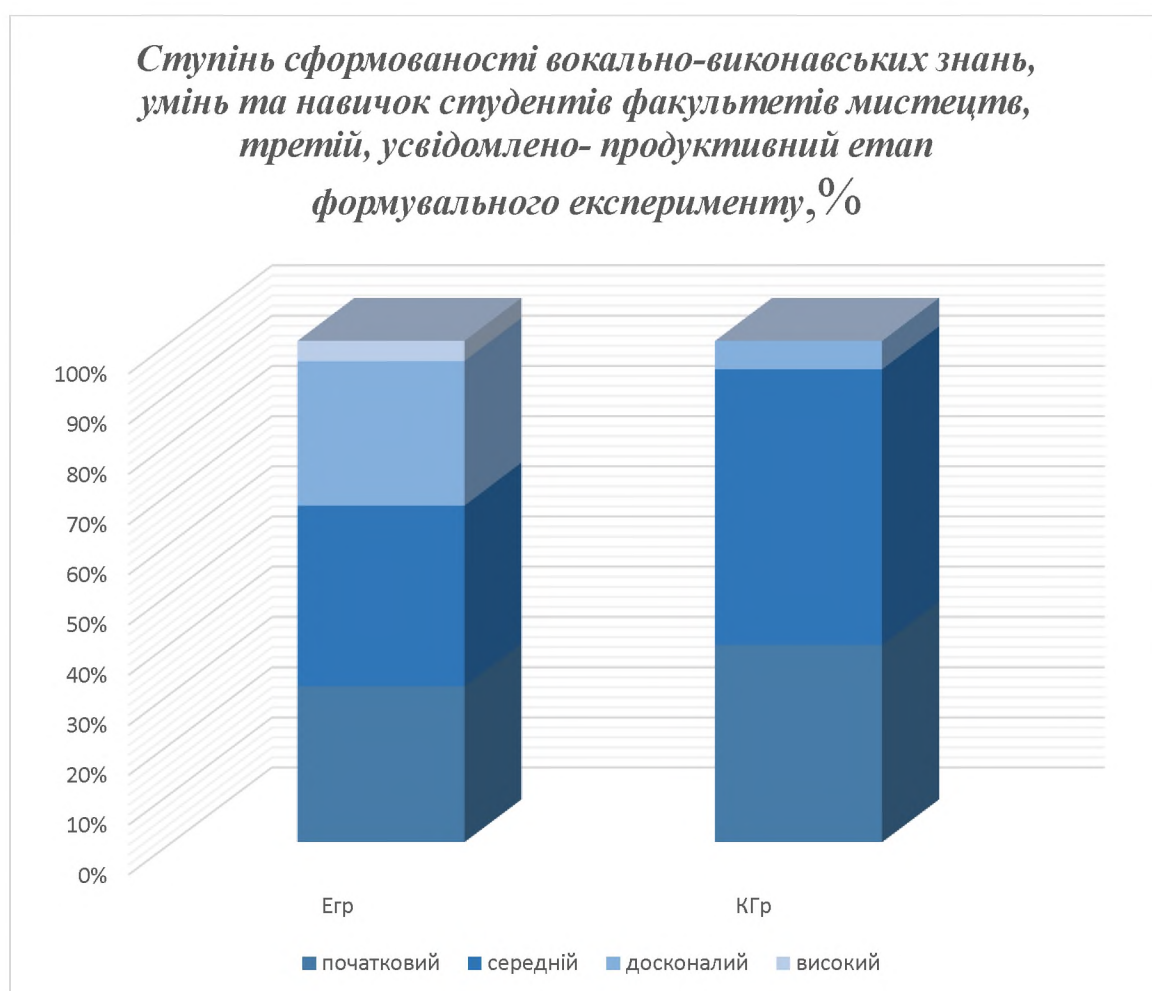


Таблиця 3.

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Початковий	Експериментальна(ЕГр)	39	31,20
	Контрольна (КГр)	49	39,52
Середній	Експериментальна(ЕГр)	45	36,00
	Контрольна (КГр)	68	54,84
Досконалий	Експериментальна(ЕГр)	36	28,80
	Контрольна (КГр)	7	5,65
Високий	Експериментальна(ЕГр)	5	4,00
	Контрольна (КГр)	0	0

результати таблиці 3.4.5 подаємо у вигляді діаграми 3.4.6

Діаграма 3.4.6



Таблиця 4.

Рівні, % етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>досконалий</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
Констат. Експеримент	50,56		44,78		4,66		0	
3 етап	31,20	39,52	36,00	54,84	28,80	5,65	4,00	0

Порівняння результатів прояву ступеня сформованості вокально-виконавських знань, умінь та навичок студентів факультетів мистецтв. Констатувальний експеримент- третій, усвідомлено- продуктивний етап формувального експерименту. Когнітивно-операційний комп

