

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.637:016:78

ВАН ЧЖИБІНЬ

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ
ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ**

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

ВАН ЧЖИБІНЬ

Науковий керівник – Козир Алла Володимирівна, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2026 р.

АНОТАЦІЯ

Ван Чжибінь. Формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. - Київ, 2026.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу. Адже у сучасних умовах трансформації суспільної свідомості новий гуманітарний стандарт вимагає зміни педагогічної парадигми, кардинальної переорієнтації педагогічного мислення. У зв'язку з цим перед вищою мистецькою освітою постає завдання не лише формування професійних компетентностей, а й всебічного розвитку духовного потенціалу особистості, здатної до глибокої художньої рефлексії та смислотворення. У такому контексті особливого значення набуває гуманістична парадигма освіти, що утверджує пріоритет духовного становлення над формальними показниками успішності. Вона вимагає переосмислення педагогічного процесу на засадах герменевтики, що ґрунтується на відкритості до інтерпретації, повазі до внутрішнього світу студента, його особистісної унікальності. Саме герменевтичний підхід дозволяє зробити зміст мистецької освіти духовно-світоглядно орієнтованим, глибоко вкоріненим у культурному, моральному та естетичному досвіді людства.

Вокальна техніка з позиції застосування герменевтичного підходу розглядається нами як гнучкий інструмент художнього тлумачення, що формується не ізольовано, а через взаємодію з естетичним, культурним і

особистісним контекстом. Формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв з позиції герменевтичного підходу не лише сприяє розвитку професійної майстерності співака, але і становленню його як інтерпретатора та творця художніх смислів.

Для дослідження проблеми формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтики нами обрано *системно-цілісний, аксіологічний, проєктний, акмеологічний та діяльнісно-творчий* підходи. Системно-цілісний підхід передбачає цілісне осмислення навчального процесу через виявлення і аналіз зв'язків між його компонентами та орієнтує викладача на врахування не лише структурних, а і функціональних характеристик елементів педагогічної системи. Аксіологічний підхід передбачає розгляд процесу освіти, зокрема мистецької, як ціннісно орієнтованого простору, де головна увага приділяється формуванню внутрішнього світу особистості, її системи переконань, світоглядних установок, духовно-моральних орієнтирів. Проєктний підхід розкриває самостійно-конструктивний аспект трансфесійної готовності до вокально-хорової діяльності, оскільки надає змогу знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем. Акмеологічний підхід дозволяє дослідити механізми професійного зростання особистості, виступаючи інструментом організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних досягнень та соціально значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. Діяльнісно-творчий підхід акцентує увагу на формуванні внутрішньої мотивації, здатності до усвідомленої та самостійної дії в художній діяльності.

Враховуючи, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є інтегрованим процесом, що поєднує виконавську, аналітичну, методичну діяльність, а також глибоке осмислення художньо-естетичних смислів музичного твору, виокремлюємо такі ключові функції, як *світоглядно-пізнавальна, інтерактивна, конструктивна*.

Структура вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу охоплює *мотиваційно-ціннісний, компетентнісно-рефлексивний та творчо-виконавський* компоненти. *Мотиваційно-ціннісний* компонент сприяє прагненню студента до професійного росту через розвиток мотивації до активної навчально–пізнавальної діяльності. Він дозволяє формувати гуманістичну позицію особистості майбутнього фахівця, позитивний емоційний стан по відношенню до професії та характеризується зацікавленістю теоретичною проблематикою та практичною і науково–дослідницькою діяльністю у галузі інновацій у фаховій сфері. *Компетентнісно-рефлексивний* компонент у структурі педагогічної діяльності з формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв забезпечує отримання знань, умінь, навичок майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокального мистецтва та здатність застосовувати їх на практиці задля реалізації власної творчої діяльності у педагогічній та музично-виконавській сфері. Рефлексивна складова цього компонента, забезпечує усвідомлене ставлення особистості до власної діяльності, є однією з найважливіших умов критичного аналізу цієї роботи, більш глибокого її конструктивного удосконалення. *Творчо-виконавський* компонент консолідує та абсорбує усі практичні навички та теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, адже являє собою інтегроване утворення на базі смислового простору мистецтва, опанованих видів співацької комунікації, усвідомлення кордонів інтерпретаційної свободи у межах стильового і жанрового аспектів, внутрішні інтенції, проявлені у множині самопрезентацій і професійній грамотності, сценічному перевтіленні і певному «вокальному маркетингу», переконливості, емоційній виразності.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента нами визначено ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності (показники: прояв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю; прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі; уміння системно проявляти власні співацькі

знання, уміння та навички у роботі з учнями). Критерієм компетентісно-рефлексивний компонента нами означено міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору (показники: прагнення до оволодіння технікою співацької роботи; здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності; уміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів). Критерієм творчо-виконавського компонента нами визначено ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності (показники: готовність до самостійного творчого пошуку; уміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці; здатність до творчого інтерпретування музичних творів).

Зважаючи на те, що музично-педагогічна практика є максимально близькою до професійної діяльності моделлю, ми вбачаємо за необхідне створити такі педагогічні умови: цілеспрямоване формування у студентів факультетів мистецтв вокально-технічних умінь у процесі музично-педагогічної практики; стимулювання студентів факультетів мистецтв до прояву саморегулятивних дій у обраній спеціальності; спонукання до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів. Створено методичну модель формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу, яка від мети дисертаційного дослідження, через наукові підходи, функції, структуру обраного феномену, педагогічні умови та етапи педагогічної роботи становить повний технологічний цикл.

Третій розділ дисертаційного дослідження було присвячено організації та проведенню дослідно-експериментальної роботи, здійсненої протягом констатувального, контрольного та формувального експериментів. Основу діагностичного інструментарію склали евристичні методи письмового та вербального опитування, експертного оцінювання, online-анкетування, інтерв'ювання, бесіди, діагностично-творчі завдання тощо, а також методи математичної статистики. Педагогічна діагностика під час констатувального експерименту дозволила стверджувати про значне переважання низького й

середнього рівнів над високим рівнем сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розроблена поетапна методика з формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу була представлено перебігом орієнтаційно-установчого, фахово-аналітичного, креативно-концептуального етапів. Перший орієнтаційно-установчий етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному стимулюванню мотиваційної спрямованості студентів на засвоєння цінностей вокального мистецтва. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації вокального навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами.

Другий фахово-аналітичний етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування компетентнісно-рефлексивного компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих знань і практичних умінь у галузі вокальної педагогіки та виконавства, критичного самоаналізу свого фахового музично-творчого й вокально-педагогічного розвитку, а також переосмислення власного досвіду у галузі теорії і практики вокального навчання. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи евристичні, бінарні, інтерпретаційні методи, тренінги вокально-педагогічної ерудованості, методи вокального вправління, рефлексивного самоаналізу, самооцінювання й самокорекції тощо.

Третій креативно-концептуальний етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування творчо-виконавського компоненту, було присвячено актуалізації продуктивно-творчого мислення співака, розвитку здатності до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокального виконавства щодо цілісного, досконалого, артистичного донесення інтерпретаційного концепту вокальних творів до слухача. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали тренінги креативності мислення, методи

розвитку вокально-виконавського артистизму, поєднані з образно-демонстраційними, вербальними методами, в також методами музичної комунікації.

Аналіз та порівняння статистичних результатів констатувального, формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу є ефективною і може бути у повному обсязі або частково екстрапольована.

Ключові слова: вокально-технічні уміння, майбутній вчитель музичного мистецтва, герменевтичний підхід, педагогічний експеримент, методика, музична комунікація.

ANNOTATION

Wang Zhibin. Formation of vocal and technical skills of future teachers of musical art on the basis of a hermeneutic approach. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogical, specialty 014 Secondary Education (Music). Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. - Kyiv, 2026.

Contents of the annotation

The dissertation investigates the current problem of the formation of vocal and technical skills of future teachers of musical art on the basis of a hermeneutic approach. After all, in the modern conditions of transformation of social consciousness, the new humanitarian standard requires a change in the pedagogical paradigm, a radical reorientation of pedagogical thinking. In this regard, higher art education is faced with the task not only of forming professional competencies, but also of comprehensively developing the spiritual potential of a person capable of deep artistic reflection and

meaning-making. In such a context, the humanistic paradigm of education acquires special importance, which affirms the priority of spiritual formation over formal indicators of success. It requires a rethinking of the pedagogical process on the principles of hermeneutics, which is based on openness to interpretation, respect for the inner world of the student, his personal uniqueness. It is the hermeneutic approach that allows making the content of art education spiritually and ideologically oriented, deeply rooted in the cultural, moral and aesthetic experience of humanity.

Vocal technique from the standpoint of applying a hermeneutic approach is considered by us as a flexible tool of artistic interpretation, which is formed not in isolation, but through interaction with the aesthetic, cultural and personal context. The formation of vocal and technical skills of students of art faculties from the standpoint of a hermeneutic approach not only contributes to the development of the singer's professional skills, but also to his formation as an interpreter and creator of artistic meanings.

To study the problem of forming vocal and technical skills of future teachers of musical art on the basis of hermeneutics, we have chosen a systemic-holistic, axiological, project, acmeological and activity-creative approaches. The systemic-holistic approach involves a holistic understanding of the educational process through the identification and analysis of connections between its components and orients the teacher to take into account not only structural, but also functional characteristics of the elements of the pedagogical system. The axiological approach involves considering the process of education, in particular artistic education, as a value-oriented space, where the main attention is paid to the formation of the inner world of the individual, his belief system, worldview, spiritual and moral guidelines.

The project approach reveals the self-constructive aspect of transfaith readiness for vocal and choral activity, as it allows you to find a balance between academic knowledge and practical skills, to satisfy the desire for a free choice of activity based on interest and personal significance of problems. The acmeological approach allows you to explore the mechanisms of professional growth of the individual, acting as a tool for organizing the educational process taking into account individual achievements

and socially significant qualities of the future teacher of musical art. The activity-creative approach focuses on the formation of internal motivation, the ability to conscious and independent action in artistic activity.

Considering that the vocal training of future teachers of musical art is an integrated process that combines performing, analytical, methodological activities, as well as a deep understanding of the artistic and aesthetic meanings of a musical work, we distinguish such key functions as ideological and cognitive, interactive, and constructive.

The structure of vocal and technical skills of future teachers of musical art on the basis of the hermeneutic approach includes motivational and value, competence-reflective and creative-performing components. The motivational and value component contributes to the student's desire for professional growth through the development of motivation for active educational and cognitive activity. It allows you to form a humanistic position of the future specialist's personality, a positive emotional state in relation to the profession and is characterized by interest in theoretical issues and practical and research activities in the field of innovations in the professional field. The competence-reflective component in the structure of pedagogical activity for the formation of vocal and technical skills of students of faculties of arts ensures the acquisition of knowledge, skills, and abilities of future teachers of musical art in the field of vocal art and the ability to apply them in practice for the implementation of their own creative activity in the pedagogical and musical-performing fields. The reflective component of this component, which provides a conscious attitude of the individual to his own activity, is one of the most important conditions for a critical analysis of this work, its deeper constructive improvement. The creative and performing component consolidates and absorbs all practical skills and theoretical knowledge of future teachers of musical art, as it is an integrated education based on the semantic space of art, mastered types of singing communication, awareness of the boundaries of interpretative freedom within the framework of style and genre aspects, internal intentions manifested in a variety of self-presentations and professional

literacy, stage reincarnation and a certain "vocal marketing", persuasiveness, emotional expressiveness.

As a criterion of the motivational and value component, we have determined the degree of formation of the humanistic position of students of the faculties of arts to the implementation of active educational and cognitive activity (indicators: manifestation of interest in vocal and pedagogical activity; aspiration for professional self-expression in vocal work; ability to systematically demonstrate one's own singing knowledge, skills and abilities in working with students). As a criterion of the competence-reflective component, we have determined the degree of meaningful attitude of students of the faculties of arts to the reproduction of the musical text of a work (indicators: aspiration for mastering the technique of singing work; ability to consciously understand the multifaceted nature of performing activity; ability to adequately evaluate one's own performance of musical works). As a criterion of the creative and performing component, we have determined the degree of ability for professional self-presentation in vocal activity (indicators: readiness for independent creative search; ability to use multimedia tools in musical practice; ability to creatively interpret musical works).

Considering that musical and pedagogical practice is a model as close as possible to professional activity, we consider it necessary to create the following pedagogical conditions: purposeful formation of vocal and technical skills in students of the faculties of arts in the process of musical and pedagogical practice; stimulation of students of the faculties of arts to demonstrate self-regulatory actions in their chosen specialty; encouragement to creative self-realization in the process of interpreting musical works. A methodological model of the formation of vocal and technical skills of future teachers of musical art has been created on the basis of a hermeneutic approach, which, from the purpose of the dissertation research, through scientific approaches, functions, structure of the selected phenomenon, pedagogical conditions and stages of pedagogical work, constitutes a complete technological cycle.

The third section of the dissertation research was devoted to the organization and conduct of the research and experimental work carried out during the ascertaining,

control and formative experiments. The basis of the diagnostic tools was the heuristic methods of written and verbal surveys, expert evaluation, online questionnaires, interviews, conversations, diagnostic and creative tasks, etc., as well as methods of mathematical statistics. Pedagogical diagnostics during the ascertaining experiment allowed us to assert a significant predominance of low and medium levels over high levels of formation of vocal and technical skills of future teachers of music.

The developed step-by-step methodology for the formation of vocal and technical skills of future teachers of musical art on the basis of the hermeneutic approach was presented as a course of orientational and institutional, professional and analytical, creative and conceptual stages. The first orientational and institutional stage of the methodology, during which the formation of the motivational and value component of the studied phenomenon took place, was devoted to the psychological stimulation of the motivational orientation of students to master the values of vocal art. The basis of the pedagogical tools at this stage were methods of motivation of vocal training (discussion, simulation and game, staging, encouragement, etc.), combined with figurative and demonstrative, verbal, interactive and other methods and techniques.

The second professional-analytical stage of the experimental methodology, during which the formation of the competence-reflective component took place, was devoted to the students' mastery of a complex of integrated knowledge and practical skills in the field of vocal pedagogy and performance, critical self-analysis of their professional musical-creative and vocal-pedagogical development, as well as rethinking their own experience in the field of theory and practice of vocal training. The basis of the pedagogical tools at this stage was heuristic, binary, interpretive methods, vocal-pedagogical erudition training, methods of vocal practice, reflective self-analysis, self-assessment and self-correction, etc.

The third creative-conceptual stage of the developed methodology, during which the creative-performing component was formed, was dedicated to the actualization of the singer's productive-creative thinking, the development of the ability to comprehensively solve problem situations of vocal performance regarding the holistic,

perfect, artistic communication of the interpretative concept of vocal works to the listener. The basis of the pedagogical tools at this stage was training in creative thinking, methods for developing vocal-performing artistry, combined with figurative-demonstrative, verbal methods, as well as methods of musical communication.

Analysis and comparison of statistical results of ascertaining, formative and control experiments showed that the developed methodology for the formation of vocal and technical skills of future teachers of music art on the basis of the hermeneutic approach is effective and can be fully or partially extrapolated.

Keywords: vocal and technical skills, future teacher of music art, hermeneutic approach, pedagogical experiment, methodology, musical communication.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Ван Чжибінь. Особливості формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 15. Ужгород, 2025. С. 122-128. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.122-128.

2. Ван Чжибінь. Мотиваційно-ціннісний конструкт формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 34. С. . К: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025.

3. Ван Чжибінь. Функціональний аналіз вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням герменевтичного підходу Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. С. 157-163. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.157-163.

Праці апробаційного характеру

4. Ван Чжибінь. Акмеологічний підхід до формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням герменевтичного підходу. Сучасна мистецька освіта: матеріали XI Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024 р. С. 112-114.

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Сутність та специфіка формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з позиції герменевтичного підходу.

У сучасних умовах трансформації суспільної свідомості новий гуманітарний стандарт вимагає зміни педагогічної парадигми, кардинальної переорієнтації педагогічного мислення — з інструментально-орієнтованого на особистісно-центроване. У контексті вищої освіти студент розглядається вже не як об'єкт дидактичного впливу, а як повноцінний суб'єкт освітнього процесу, як самодостатня особистість, що прагне до самопізнання, самовираження та самореалізації. Педагогіка вищої школи покликана відповідати на запити сучасного суспільства, що дедалі частіше формулюються як потреба у фахівцях нового типу — креативних, здатних генерувати нестандартні ідеї, мислити системно й гнучко, виявляти ініціативу та відповідальність у прийнятті рішень. У зв'язку з цим перед вищою мистецькою освітою постає завдання не лише формування професійних компетентностей, а й всебічного розвитку духовного потенціалу особистості, здатної до глибокої художньої рефлексії та смислотворення. Адже справжня мистецька освіта починається там, де вступає в дію духовний потенціал викладача — його художній світогляд, ціннісна орієнтація, рівень естетичної культури, сформованість власної «Я-концепції». У такому контексті особливого значення набуває гуманістична парадигма освіти, що утверджує пріоритет духовного становлення над формальними показниками успішності. Вона вимагає переосмислення педагогічного процесу на засадах

герменевтики, що ґрунтується на відкритості до інтерпретації, повазі до внутрішнього світу студента, його особистісної унікальності. Саме герменевтичний підхід дозволяє зробити зміст мистецької освіти духовно-світоглядно орієнтованим, глибоко вкоріненим у культурному, моральному та естетичному досвіді людства.

Герменевтика (від грецького *ερμηνεύειν* – пояснюю, інтерпретую, тлумачу) напрям наукової діяльності, який пов'язаний з дослідженням, поясненням, тлумаченням, інтерпретацією як текстів, символів, значень так і історичних фактів та явищ. Герменевтика виникла в давнину як теорія та практика тлумачення релігійних текстів [71].

У різний час ідеї герменевтики були предметом вивчення Августина Блаженного, М.Флациуса, І.Хладеніуса, В. Дільтея, П. Рікера, В.Шлеймахера, Ж. Грондена, Х.-Г. Гадамера, Е. Бетті, М. Хайдаггера, М.М. Бахтина, Г.Г.Шпета, Ю. Лотмана, Г. Поцешова та ін. Українська герменевтика пов'язана з іменами Г. Сковороди, П. Юркевича, О. Потебні, І. Франка, Д. Чижевського, І. Мірчука, О. Кульчицького. Над герменевтичною проблематикою працюють Н. Ванда, Т. Возняк, І. Фізер, Л. Ушкалов, С. Кошарний, П. Іванишин, О. Юркевич, В. Цибулько, О. Пономарьов, В. Медвідь, Є. Пашковський, О. Баган та інші. Ефективність застосування герменевтичної методології тлумачення і розуміння в музичній педагогіці досліджується у роботах С. Давидової, Г. Демченко, С. Малкіна, Д. Лісун, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Полатайко та ін. Необхідність герменевтичного підходу у педагогіці мистецтва відзначали також О. Ляшенко, В. Орлов, О. Реброва, Т. Рейзенкінд, В. Холопова, О. Щолокова та ін. Удосконаленню вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів присвятили свої дослідження А.Авдієвський, А.Болгарський, Л.Василенко, Л.Гавриленко, О.Маруфенко, О.Матвєєва, Є.Проворова, О.Прядко, Г.Стасько, Л.Тоцька, Ю.Юцевич.

Канадійський філософ Жан Гронден писав, що герменевтика «народжується в античності, знаходить власний розвиток у Реформації та Романтизмі і набуває остаточного виразу у філософській герменевтиці»[5].

Отже, як науковий феномен герменевтика має історичні коріння і презентує мистецтво проникнення однієї свідомості в іншу. Таким чином, герменевтична проблематика набуває особливої актуальності у перехідні історичні епохи, коли відбуваються складні соціальні процеси та ґрунтовні суспільні трансформації, що супроводжуються переоцінкою цінностей [6, 22].

Загальнофілософська проблема герменевтики вперше була розроблена німецьким теологом, філософом та перекладачем Ф. Шлейєрмахером (XIX ст.), та істориком культури, філософом В. Дільтеєм (XIX – початок XX ст.). Ф. Шлейєрмахер розглядав герменевтику як мистецтво розуміння, тлумачення художнього тексту. У розробленій концепції він виділяє три ступені розуміння: «1) безсвідоме розуміння...; 2) свідоме..., що є основою передавання досвіду щодо тлумачення самого тексту; 3)... мистецтво розуміння» [84, с.83]. Основною умовою розуміння за Ф. Шлейєрмахером є «герменевтичне коло». Принцип «герменевтичне коло» у його формулюванні поєднує в єдине ціле процес сприймання і розуміння на основі трьох рівнів: «1-декодування мовних одиниць тексту; 2 - когнітивний рівень, який виникає у разі труднощів при засвоєнні змісту тексту; 3 - рівень «предметизації», тобто розуміння тексту, який сприймається по-своєму». Ф. Шлейєрмахер вважав також, що «герменевтичне коло» полягає в тому, що ціле розуміється через частини, а частина досягається тільки через ціле. [84, с.83-84].

Отже, герменевтика відіграє особливу роль при декодуванні значення художнього тексту – «вміння розуміти певне стилістичне значення, «розшифровувати», «тлумачити» певний стилістичний код» [76, с.18],

Герменевтика В. Дільтея набуває форми методу універсальної філософії історичного життя [81]. За В. Дільтеєм, розуміння та переживання поєднуються, тобто, інтерпретатор може побачити і зрозуміти в матеріалі, що пізнається, лише те, що вже є в ньому самому. «Звідси – розуміння визначається як саморозуміння, оскільки в прояві чужої індивідуальності не може бути нічого такого, чого не було б у індивіда, який пізнає» [23, с. 99]. Отже, В. Дільтей розумів базовий принцип «герменевтичне коло» як процес, у якому суб'єкт пізнає себе через

інших, а інших розуміє через себе.

Своє відображення герменевтика знайшла у концепції німецького філософа ХХ ст. Г. Гадамера, який вважав, що :«У свідомості людини формується модель світобачення. Індивідуальність є унікальною за своєю природою в кожному конкретному індивідуумі» [16, с. 404]. Філософ формує свою позицію з розкриття праструктури інтерпретації, розуміння, згідно з якою будь-яке мислення перебуває в межах певного «горизонту», що робить можливим набувати досвід про світ. У своєму фундаментальному творі «Істина і метод» Гадамер пише: «Зрештою, все розуміння є саморозумінням... і той, хто розуміє, сам проектує себе у своїх можливостях» [80, с.265]. Гадамер вважає, що діяльність взагалі складається із засвоєння іншості. Він інтерпретує цей постулат в річищі герменевтики як «*vildung*», що можна перекласти з німецької як виховання, освіта, наука, освіченість, формування - тобто, принцип, за яким можна «впізнати своє у чужому, почуватися в ньому вдома» і який є «магістральним рухом духу» [80, с.19-20]. За Гадамером, освіта (формування) людини - це її трансформація. І саме через поняття освіти усталюється зв'язок культури та досвіду. Освічена (сформована) та досвідчена людина - це особистість, що постійно намагається пережити нові культурні горизонти та нові герменевтичні досвіди для того, щоби інтегрувати їх в окремому контексті, що і уможливорює розуміння. Тобто, саме розуміння є актом засвоєння. Гадамер вважає, що набувати герменевтичний досвід означає постійно бути в стані набування досвіду культури і у спілкуванні з іншими культурами, що означає погоджуватись із вимогою «відкритості» [80, с.367]. «Відкритість» та «готовність» інтерпретатора означає дати культурі можливість продовжуватися, відбуватися. Бути відкритим до нового досвіду для інтерпретатора означає бути готовим до розуміння.

У наш час існує велика кількість герменевтичних концепцій у різних галузях людського знання: економічному, філософському, філологічному, психологічному, природознаковому, медичному, політичному, педагогічному та ін. Для педагогічної науки ХХІ ст. особливо важливою є герменевтика розуміння, адже проблема знання і проблема розуміння цього знання включені в загальний

процес освоєння людиною навколишньої дійсності і поза цією діяльністю вони втрачають своє значення і зміст. Таким чином широкого значення герменевтика набуває в історії та теорії педагогіки і використовується в якості герменевтичного підходу, за допомогою якого дослідник проникає в суть певного педагогічного явища чи педагогічної технології та в процесі наукового аналізу пропонує своє бачення інтерпретації цих явищ чи педагогічних технологій. Отже, герменевтичний підхід у педагогічній науці являє собою концептуально новий етап у розвитку освіти в цілому. Дослідник А.Линенко зазначає, що особливість герменевтичної педагогічної освіти полягає в тому, що вона здійснюється на принципах: - витиснення зайвого дидактизму; - заміни монологу діалогом, як основної форми комунікації; - відносин рівноправно співпрацюючих людей; - відмови від монополії на істину; - розуміння значущості і прийняття як цінності внутрішнього світу іншої людини [31].

В контексті того, що герменевтика виступає і як мистецтво інтерпретації і як мистецтво розуміння, доцільно зупинитися на поняттях «інтерпретація» та «розуміння».

Інтерпретація (лат. interpretatio, від interpreter — роз'яснюю, перекладаю) — зображення, моделювання чи дешифрування однієї системи (тексту, подій, твору, фактів життя) в іншій — конкретніше визначеній, зрозумілішій чи загальноприйнятій. У мистецтві інтерпретація — це форма передавання, відтворення художнього явища; характерне виконання літературного, музичного, театрального текстів. Через інтерпретацію реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів передачі змісту тексту [96].

За словниковим визначенням у широкому світоглядному плані «розуміння — це результат духовно - практичного засвоєння дійсності, коли зовнішні об'єкти, використовуючись у практиці, залучаються до смислів людської діяльності, виступають її предметним змістом» [71 с. 556]. Отже, проблема розуміння як людини так і оточуючої її реальності лежить у центрі герменевтичного навчання, що для педагогіки має унікальне значення саме тому, що стосується інтересів

усіх учасників педагогічного процесу. Адже логіка процесу розуміння містить у собі знання (тобто - одержання інформації), дізнання інформації (розпізнавання), класифікацію інформації і її осмислення. У широкому значенні, герменевтику дослідники визначають як мистецтво розуміння і тлумачення проявів духовної діяльності людини. Саме герменевтика виявляє комплексний характер проблеми розуміння, вказує на глибинний зв'язок мови та розуміння, ціннісних установок особистості, архетипів культури [11, с. 82].

На сучасному етапі розвитку педагогіки мистецтва, герменевтичний підхід, який включає категорії інтерпретації та розуміння, стає одним з провідних, оскільки цей феномен пов'язаний з осмисленням глибинного смислу художніх явищ та досконалим виконавським утіленням творів мистецтва. Зауважимо, що сутність герменевтичний підходу у мистецькій освіті полягає в здатності викладача осягти внутрішній зв'язок у явищах педагогічної дійсності, складати адекватне уявлення про причиннонаслідкові зв'язки, зрозуміти глибинний зміст поведінки та діяльності студента, сутність його орієнтацій та цінностей.

В контексті вищезазначеного, особливої значущості герменевтичний підхід набуває в музичній педагогіці, зокрема вокальній, адже ефективність цього процесу великою мірою залежить від світоглядної парадигми, в межах якої відбувається фахова підготовка майбутнього співака.

Розкриваючи процесуальний перебіг формування умінь, С.Гончаренко в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» зазначає, що :«...формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення т а усвідомлення смислу уміння як такого. Потім - початкове оволодіння умінням. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання самостійних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання самостійних завдань та вправ виробляє в учнів уміння застосовувати знання» [17,с. 469].

Зазначимо, що стадії, за якими за С. Гончаренко відбувається процес формування умінь, збігаються з концепцією «герменевтичного кола», розробленою засновником сучасної герменевтичної теорії Ф. Шлейермахером [84].

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва формування вокально-технічних умінь постає не лише як процес оволодіння фаховими навичками, а як цілісна психолого-педагогічна система, що інтегрує моторні, когнітивні, емоційно-чуттєві та творчо-рефлексивні компоненти. Формування вокально-технічних умінь передбачає створення і закріплення асоціативного зв'язку між постановкою завдання, засвоєнням відповідних знань і умінь та здатністю студента до актуалізації цих умінь у реальній вокально-виконавській діяльності.

Зокрема, Л.Тоцька наполягає на обов'язковому залученні до вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв жанрового та історико-стильового підходів, а також на його спрямованості на формування у них звуко-смиислового співацького мислення та розглядає вокальну підготовку як цілісний вокально-педагогічний процес [68], що дозволяє переосмислити традиційне уявлення про формування технічних умінь з позицій герменевтичного підходу.

Процес формування і розвитку вокально-технічних умінь студентів дослідники В.Костюкова і В.Костюков бачать як «...функціональну розробку музичного інструменту (тобто - голосового апарату)...», а співацьку еволюцію як розвиток здатності до «...формування та виразності музичних фраз, артистизму виконання вокального твору» [29, с.155] – тобто, відбувається осмислення технічного арсеналу, як інструменту виразності.

Український музикознавець, піаніст, композитор і педагог-новатор Б.Яворський зазначав, що розвиток і виховання музиканта, «...повинні складатися з розвитку художності його виконавських елементів і, паралельно – з розвитку механізму». Орієнтиром для фахового навчання музиканта Б. Яворський вважав спрямованість навчання на втілення образу як основи формування інтерпретаційних умінь [4, 68]. Дослідниця Т.Ткаченко вважає, що формування вокального мислення студента, індивідуалізація інтерпретації проявляється у «... тільки у йому властивому засобі координації рухів співоного апарату згідно з переживанням змісту художнього твору» [66].

Сучасний напрям, пов'язаний з **драмогерменевтикою**, розвинено у працях китайських дослідників Ван Ченя [12; 13], Сюй Сінчжоу [64], Ло Чао[32], Пан На [45], українськими дослідницями Л.Степановою[62] та Л.Шпильовою[77]. Вони наголошують на тому, що вокаліст має не просто інтерпретувати твір, а **пережити його в драматургічній структурі**, що впливає на вибір технічних засобів (тип звукоутворення, тембр, динаміка тощо). Як напрям герменевтичного пізнання, драмогерменевтичний аспект підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва асоціюється з драматургічним мисленням студентів, їх акторсько-виконавськими і практико-герменевтичними вміннями та рефлексійно-репрезентаційною діяльністю. Підкреслюється, що **стилістично вірне виконання** неможливе без врахування **історико-культурного контексту створення вокального твору**, що також є принципом герменевтичного підходу. Так, наприклад, техніка барокового співу має суттєві відмінності від техніки виконання твору, який був створений композитором доби Романтизму. І ці відмінності виконавцем мають бути творчо осмислені, а не просто відтворені.

Дослідник Мигович М. використовує герменевтичний підхід як методологічну основу для пояснень вокального звукоутворення як відтворення творчих процесів у їх зовнішніх проявах [37]. У контексті вищої мистецької освіти Мимрик М.Р. вказує на важливість « упровадження герменевтики музичної комунікації в структуру... підготовки студентів мистецьких спеціальностей »[38]. Він зазначає, що: « інтерпретація музичного твору та смислів, закодованих в ньому автором, в герменевтичному контексті постає як комунікативний процес взаємодії раціонального та ірраціонального (тобто - інтуїтивного розуміння), несвідомого та свідомого, реального та прихованого, об'єктивного та суб'єктивного, в результаті чого актуалізуються відповідні архетипи музичної культури як константи рецепції (рецепція- поняття, що означає як вплив, що мають тексти на реципієнта, так і спосіб, яким реципієнт сприймає текст). За цих умов кожний суб'єкт, в рецепції якого відбувається актуалізація особистісних смислів музичного твору, може стати герменевтичним контекстом музичної комунікації » [38].

Таким чином, герменевтичний підхід, як сучасний методологічний інструмент, дозволяє розглядати процес вокального навчання, зокрема, формування вокально-технічних умінь як діалогічну взаємодію між суб'єктами педагогічного процесу (викладач – студент) та між суб'єктом і текстом (студент-музичний твір), у якій інтерпретація набуває центрального значення. Окрім діалогічності викладання, в процесі якої викладач виступає не лише інструктором, але і співінтерпретатором, який разом із студентом занурюється у смислове поле як методичних питань, так і художнього виконання твору, герменевтичний підхід передбачає:

- смислове занурення у твір (твір розглядається не як «вокальна вправа», а як художній текст, що потребує осмислення);

- рефлексивне осмислення технічного арсеналу (герменевтика поєднує вокальну техніку і художню виразність у єдиний акт музичного розуміння. Студенти навчаються розуміти вокальну техніку як інструмент виразності, а не просто механічно її засвоювати);

- інтеграцію контекстуальної інформації (формування технічних умінь відбувається в діалозі з соціокультурними, історичними, стилістичними контекстами твору);

- індивідуалізацію інтерпретації (в центрі уваги знаходиться студент як творча особистість. Унікальне прочитання художнього твору відбувається відповідно його власного художнього досвіду, що вимагає гнучкого технічного підходу).

Отже, герменевтична парадигма у вокальному навчанні, зокрема, у формуванні вокально-технічних умінь передбачає:

- інтеграцію техніки та змісту, розглядаючи їх як єдине ціле;
- формування рефлексивного ставлення до власного виконання через осмислення власного технічного арсеналу;

- індивідуалізацію навчального процесу через особистісне інтерпретування вокального твору.

Саме таке навчання сприяє не лише розвитку вокально-технічних умінь, але і артистичної свободи, музичного інтелекту та емпатійного мислення студентів.

Таким чином, констатуємо, що *герменевтичний підхід у вокальній педагогіці дозволяє переосмислити традиційні уявлення, зокрема щодо формування вокально-технічних умінь. Вокальна техніка в перспективі застосування герменевтичного підходу розглядається як гнучкий інструмент художнього тлумачення, що формується не ізольовано, а через взаємодію з естетичним, культурним і особистісним контекстом. Формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв з позиції герменевтичного підходу не тільки сприяє розвитку професійної майстерності співака, але і становленню його як інтерпретатора та творця художніх смислів.*

Для дослідження проблеми формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтики нами обрано *системно-цілісний, аксіологічний, проєктний, акмеологічний та діяльнісно-творчий* підходи.

У контексті сучасної мистецької освіти формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує науково обґрунтованого підходу, що забезпечує цілісне бачення цього процесу як взаємодії технічних, естетичних, психологічних та педагогічних компонентів. Саме таким підходом є системно-цілісний підхід, що в сучасній педагогіці розглядається як базова методологічна засада організації ефективного навчального процесу і як такий, що «... може надати педагогічному процесу послідовний, цілісний та перспективний характер» [54].

Поняття «система» у науковому дискурсі трактується як організоване, взаємопов'язане ціле, що складається з множини елементів, пов'язаних між собою структурними та функціональними зв'язками, які забезпечують його ефективне функціонування та цілісність. Суттєва та найбільш загальна складова у визначенні поняття «система» - єдність елементів, що її складають, її цілісність [24].

Отже, система – це єдність елементів, які знаходяться у певних зв'язках один з одним. [71]. У педагогічній науці система розглядається як організоване ціле, що формується через структуровану сукупність елементів, спрямовану на досягнення певної освітньої мети. За твердженням вітчизняних науковців (Т. Алексеєнко, Г. Балл, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Кремінь та ін.) педагогічна система розглядається як відкрите, динамічне утворення, у якому взаємодіють суб'єкти освітнього процесу, педагогічні умови, зміст, форми та методи навчання з метою формування професійної компетентності особистості [6; 7; 10;17].

Дослідники підкреслюють, що педагогічні системи є відкритими та динамічними, оскільки освітній процес відбувається в умовах постійного оновлення суспільства, державної політики, наукової інформації [6]. У цьому контексті цілісність педагогічної системи розглядається як автономна взаємодія її елементів, а системно-цілісний підхід — як шлях до створення єдиної теоретичної картини навчального процесу. Дослідниця І. Рогальська наголошує, що специфіка системно-цілісного підходу визначається тим, що такий підхід орієнтує дослідження у сфері педагогічної науки на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, які забезпечують цілісність, а також на виявлення розмаїття типів зв'язку складноорганізованого об'єкта та зведення цього розмаїття в єдину теоретичну картину [50, с. 110].

Отже, системно-цілісний підхід у педагогіці передбачає цілісне осмислення навчального процесу через виявлення та аналіз зв'язків між його компонентами. Такий підхід орієнтує викладача на врахування не лише структурних, а і функціональних характеристик елементів педагогічної системи. Цілісність при цьому розуміється як інтегрованість усіх її елементів — мотиваційного, операційного, когнітивного, емоційного, що сприяє реалізації особистісно орієнтованої парадигми навчання та забезпечує ефективну професійну підготовку майбутнього фахівця [50]. Цілісність також являється базовим принципом герменевтичного кола, згідно з яким розуміння цілого можливе лише через частини, а частини – через ціле, що має пряме застосування в освітньому процесі, в тому числі, і при формуванні вокально-технічних умінь.

Адже тільки шляхом формування окремих вокально-технічних умінь (частин) можливо досягти якісного професійного виконання вокальних творів (цілого).

Педагогічний процес, побудований на засадах системно-цілісного підходу, передбачає також повагу до особистості студента, визнання його як активного суб'єкта, врахування індивідуальних особливостей розвитку [50]. Це особливо актуально в мистецькій освіті, де інтеграція технічних, художніх та психологічних складових є запорукою формування професійної компетентності (Т. Алексеєнко, Г. Балл, С. Гончаренко, В. Кремінь та ін.) [6; 7; 17].

У методиці формування вокально-технічних умінь майбутніх викладачів музичного мистецтва системно-цілісний підхід реалізується у комплексному поєднанні навчальних дій, що охоплюють як технічну майстерність, так і розвиток інтерпретаційних, комунікативних, психоемоційних якостей студента. Формування вокально-технічних умінь згідно з цим підходом ґрунтується на:

- системності у побудові методики навчання, тобто— послідовності організації змісту навчання, поступовості нарощування складності (перехід від окремих вправ та технічних елементів до їхньої інтеграції у процесі виконання вокальних творів);
- цілісності навчального процесу — врахування всіх аспектів діяльності студента (знання не механічно накопичуються, а інтерпретуються в єдиному смисловому полі. Таким чином реалізується герменевтичний принцип інтеграції міждисциплінарних знань шляхом їх осмислення через призму цілісної інтерпретації явищ мистецтва та людини в мистецтві);
- психологічній підготовці студента— розвитку впевненості, комунікаційних навичок, стресостійкості;
- індивідуалізації навчального процесу— адаптації змісту навчання до індивідуальних особливостей студента (темперамент, рівень музичної підготовки, фізичні дані тощо);
- розвитку художнього мислення та інтерпретаційних здібностей.

У цьому контексті системно-цілісний підхід посилюється герменевтичним баченням **особистості як суб'єкта, що не лише сприймає, а й активно творить**

смишли у процесі взаємодії з мистецтвом, несе відповідальність за **смишлове наповнення педагогічного процесу.**

Таким чином, системно-цілісний підхід дозволяє розглядати формування вокально-технічних умінь не як механічне відпрацювання певних навичок, а як багаторівневий процес, що поєднує знання, уміння, внутрішню емоційну налаштованість та художнє бачення вокального твору.

З позицій гуманістичного світогляду особливої актуальності набуває *аксіологічний* (від грец. *axios* — цінність і *logos* — вчення) підхід до педагогічної діяльності, який обґрунтовує необхідність орієнтації на світ цінностей як засадничу основу освітнього процесу. Аксіологічний підхід тісно пов'язаний з герменевтичним підходом, адже обидва орієнтовані на розуміння смислів, їх інтерпретацію та переживання. Студент не просто вивчає твори мистецтва, а переживає їх, «перекладає» на мову власного досвіду, виявляє в них особистісно значущі смисли.

Аксіологічний підхід передбачає розгляд процесу освіти, зокрема мистецької, як ціннісно орієнтованого простору, де головна увага приділяється формуванню внутрішнього світу особистості, її системи переконань, світоглядних установок, духовно-моральних орієнтирів. У мистецькій педагогіці цей підхід має особливу значущість, оскільки мистецтво є універсальним носієм та транслятором цінностей культури, історії, естетики та духовності.

Філософська теорія цінностей, що стала самостійною науковою дисципліною у другій половині XIX століття, заклала фундамент для подальшого розвитку аксіологічної парадигми у філософії, психології, педагогіці та мистецтвознавстві. Серед ключових представників аксіологічного напрямку у філософії й естетиці слід відзначити В. Біблера, М. Гартмана, М. Гайдеггера, Ф. Ніцше, Л. Столовича, В. Татаркевича, А. Шопенгауера, які розглядали мистецтво як особливу форму пізнання дійсності, що переважає науку за глибиною і багатовимірністю осягнення людини і світу. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в царині освіти визначені у працях українських учених В. Анрущенка, І. Беха, Т. Бутківської, О. Вишневського, Г. Грабовської, І. Зязюна,

В. Кременя, М. Никандрова, В. Огнев'юка, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін., у сфері педагогіки мистецтва вагомий внесок О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Скорик та ін.

Ааксіологічний підхід у науці спирається на категорію «цінність», яка має складне багатовимірне трактування. Ця категорія інтерпретується в різних галузях знань – психології, філософії, педагогіці, соціології, культурології, історії тощо – і кожна з них привносить свої особливості у розуміння феномену цінностей.

Відповідно до словникового визначення, цінність характеризується як те, що має певну матеріальну або духовну вартість [1, с. 332]. Це визначення підкреслює двовимірність цінностей: матеріальну (економічну, предметну) та духовну (моральну, естетичну, культурну).

Іншу цікаву інтерпретацію пропонує І. Семків, який розглядає цінність як «реагент суспільних відносин», вказуючи, що до сфери цінностей належать такі базові елементи, як людське життя, час, свобода особистості, рівність між людьми [56, с. 701]. Такий підхід акцентує увагу на функціональному значенні цінностей у структурі суспільних відносин і в процесі соціалізації особистості.

Оригінальну концепцію пропонує О. Музика, який розглядає цінності у контексті суб'єктно-особистісної сфери, вводячи поняття «ціннісних конструктів» та «суб'єктних цінностей». На його думку, суб'єктні цінності є результатом інтеріоризації життєвого досвіду і водночас перспективною основою подальшої спрямованості особистості [39]. Це трактування акцентує на динамічному, процесуальному характері ціннісного розвитку індивіда.

Як зазначають В. Андрущенко та І. Передборська, у найзагальнішому сенсі цінності можна визначити як загальноприйняті переконання, до яких має прагнути людина [2, с. 169]. У цьому контексті цінності виступають не лише особистісними орієнтирами, а й соціальними регуляторами поведінки, що забезпечують єдність і стабільність суспільства. Відповідно, проблеми, пов'язані з осмисленням цінностей, є ключовими не лише в педагогіці, а й у всіх гуманітарних науках, які досліджують природу людини та суспільства:

психології, соціології, культурології тощо. Цінності становлять інтегративну основу як для окремої особистості, так і для соціальної групи, національної культури, суспільства й людства загалом.

Особливу увагу варто звернути на те, що, на думку В. Андрущенка актуалізація аксіологічного підходу у філософсько-педагогічній рефлексії є відповіддю на світову тенденцію зміни домінуючої освітньої парадигми – від інструментально-технократичної до гуманітарно-особистісної [2, с. 170]. Сучасне інформаційне суспільство, що формує нові запити до особистості, знань та навичок, супроводжується глибокими соціокультурними трансформаціями та кризою класичних освітніх моделей. Це, у свою чергу, зумовлює потребу в розробці нових педагогічних ідей, переосмисленні ціннісно-світоглядних засад освітньої практики й педагогічного процесу загалом.

Отже, у сучасній освітній філософії аксіологічні (ціннісні) виміри освіти набувають особливої актуальності, оскільки пов'язані з необхідністю стратегічного визначення цілей і завдань освітньо-виховної практики у контексті суспільного й особистісного розвитку та їхнього взаємозв'язку. Питання цінностей стає центральним у філософсько-педагогічній рефлексії, оскільки саме через аксіологічну призму можливо осмислити як загальні орієнтири розвитку особистості, так і стратегічні напрями модернізації системи освіти.

Таким чином, навчання та виховання на основі аксіологічного підходу передбачає усвідомлення суб'єктами освіти об'єктивності світу цінностей, що втілюються у соціокультурній реальності, житті суспільства і кожної окремої людини. Цінності мають як об'єктивну, так і суб'єктивну площину існування, проявляючись у системі особистісних орієнтацій людини: інтересів, переконань, бажань, прагнень, установок і намірів. Саме ціннісні орієнтації визначають ставлення особистості до самої себе, до інших людей і до світу в цілому.

Аксіологічний підхід у педагогіці передбачає дотримання низки принципів, серед яких: - рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей із врахуванням культурних і етнічних особливостей; - рівнозначність традицій і творчості, необхідність вивчення

надбань минулого при відкритості до нових ідей сучасності та майбутнього; - екзистенціальна рівність людей, перевага соціокультурного прагматизму над суперечками про природу цінностей; - діалогічність, що замінює байдужість чи взаємозаперечення відкритим і шанобливим спілкуванням [42, с. 38].

У мистецькій освіті, побудованій на засадах аксіологічного підходу, особливої ваги набуває художнє пізнання, що посідає проміжне місце між логічною і чуттєвою конкретністю. Відповідно, виділяють понятійний і образний види пізнання. У процесі сприйняття мистецького твору актуалізуються особисті уявлення, емоції та життєвий досвід, що сприяє глибшому осягненню і переживанню соціально значущих цінностей. Таким чином, результати художньої діяльності не лише формують естетичний смак, а й стають інтегральною частиною особистісного духовного досвіду.

Зокрема, в контексті вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва принцип орієнтації на аксіологічний підхід передбачає, що зміст, форми й методи вокальної підготовки базуються на синтезі наукових, філософських, психологічних, педагогічних і культурологічних знань. Це забезпечує гармонійний зв'язок між особистим ціннісним ставленням викладача до своєї діяльності та характером художньо-естетичного впливу на студентів через вокальне мистецтво.

Особливе місце у вокальному навчанні посідає краса людського голосу, музичного твору, художнього образу — ті цінності, які впливають на формування естетичних ідеалів, смаку, світоглядних орієнтацій майбутніх педагогів. У цьому контексті формування професійних знань, умінь і навичок розглядається як єдиний процес розвитку світогляду на основі ціннісного осмислення реальності. Аналітично-творчий процес сприйняття музичного твору обумовлюється індивідуальною емоційною реакцією і судженнями, що формуються відповідно до особистісного естетичного смаку [30].

Вважаємо, що реалізація аксіологічного підходу у вокальній підготовці передбачає: - ознайомлення студентів з вокально-педагогічними школами різних країн;

- використання різножанрового і різностильового репертуару, орієнтованого на розвиток особистісних ціннісних орієнтацій;

- усвідомлення значущості національних традицій, зокрема української вокальної школи.

Проектний підхід, який знайшов відображення в наукових працях І. Зязюна, І. Ігнат'єва, В. Кременя, Н. Ничкало, М. Опачко, О. Пометун, С. Сисоєвої та інших вчених [38; 39; 50; 61], розкриває самостійно-конструктивний аспект трансфесійної готовності до вокально-хорової діяльності, оскільки «надає змогу знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються (І. Ігнат'єва) [39, с. 77] та є пріоритетним для забезпечення конкретних педагогічних дій, спрямованих на оволодіння студентами технік самостійного оперування власним зннневим ресурсом для конструювання цілей, прогнозування результатів, пошуку оригінальних форм і засобів ефективного перетворення об'єктів вокально-хорової діяльності.

Проектний підхід забезпечує організацію вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв з позиції «встановлення зв'язків між можливим і дійсним, майбутнім і сучасним» (Ж. Сартр) [123], що дозволяє на основі «синтезу теоретичного та практичного досвіду конструювати конкретні засоби здійснення ефективної дії» (С. Кримський) [81] завдяки «єдності теорії та практики, забезпечення їх чисельних взаємопереходів (І. Добронравова) [30]. Цей підхід обумовлює спрямування змісту, форм та методів навчання на організацію майбутніми вчителями музичного мистецтва власного простору вокально-хорової діяльності як проектної структури завдяки активації трансдисциплінарних знань для варіативного пошуку шляхів ефективної реалізації вокально-хорової діяльності.

Проектний підхід у новому ракурсі висвітлює можливості формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва завдяки

напрацюванню ідеальних моделей вокально-хорової діяльності, зокрема з позиції її функціонування загалом, наповнення ситуативних моделей інформативним змістом у сукупності трансдисциплінарних знань, відповідно певної ситуації, відповідності нагальним викликам, доречності, інтересам і цінностям, конструктивної цілісності, результативності, ефективності. Проектний підхід відкриває можливості для самостійного виявлення майбутніми вчителями музики факторів ефективного перетворення вокально-хорової дійсності на основі трансдисциплінарного знання, об'єктивації певних ідеальних образів, створення комунікативних моделей взаємообміну інформацією, визначення перспектив, знаходження і залучення необхідних ресурсів, розкладу плану дій, оцінки ефективності результатів [50].

Проектний підхід передбачає акцентоване спрямування студентів до осмислення вокально-хорової діяльності в рамках цілепокладання, конструювання можливих моделей її продуктивного перетворення на умовах дослідження певних закономірних відношень між фрагментами, наповнення їх новим доречним змістом для ефективної реалізації в конкретних умовах вокально-хорового навчання. Цей підхід у вокально-хоровому навчанні активує індивідуальну траєкторію розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами проектних технік, сприяє формуванню трансфесійної готовності студентів завдяки можливості створювати власний проєкт вокально-хорової діяльності, виходити за межі спеціальних знань, наповнювати проєкт новими знаннями, компетенціями, конструювати засоби розв'язання навчально-мистецьких завдань на основі синтезу теоретичних знань і практичного досвіду відповідно потреб, інтересів і цінностей вокально-хорової діяльності.

Отже, вокально-технічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не може бути редукована до механічного оволодіння прийомами співу. Вона є процесом ціннісного зростання, пов'язаного з естетичним, моральним, духовним розвитком особистості. Аксиологічний підхід передбачає, що вокальна техніка розглядається не як ціль сама по собі, а як засіб художнього

самовираження і носій духовного змісту. Таким чином, згідно з аксіологічною парадигмою **вокальне мистецтво — це синтез технічної вправності та духовного змісту** і вокально-технічні вміння набувають повноти лише тоді, коли студент осягає **ціннісну сутність виконуваного твору**, його емоційно-смісловий підтекст.

Формування вокально-технічних навичок також повинно враховувати **індивідуальні ціннісні орієнтації студента**, його художній смак, емоційний досвід, мотивацію. З позиції аксіологічного підходу важливим стає не «уніфікувати» голос, а, навпаки, розкрити унікальність манери, тембру, темпераменту кожного студента. Це забезпечує не лише якісне оволодіння технікою співу, а й **розвиток особистісної автентичності у виконавстві.** Педагогічна взаємодія «викладач–студент» має бути **не лише інформативною, але й етичною, гуманістичною**, такою, що створює атмосферу довіри, співпереживання, творчої свободи. Таким чином, викладач виступає як **медіатор цінностей мистецтва**, як духовний наставник, а не лише носій професійних знань.

Отже, формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв із позиції аксіологічного підходу виходить за межі традиційного «ремісничого» навчання і стає духовно-педагогічним процесом, в центрі якого-особистість виконавця, як носія, інтерпретатора та творця цінностей. Техніка у такому підході стає не метою, а засобом для виявлення духовної сутності мистецтва, для формування не лише співака, а і культурної, гуманістично орієнтованої людини.

Підсумовуючи сказане, зазначаємо, що аксіологічний підхід у вокальному навчанні сприяє не лише опануванню основами вокального мистецтва, а й особистісному зростанню майбутніх учителів музичного мистецтва, формуючи у них здатність до свідомого вибору, збереження й передачі цінностей вокальної культури наступним поколінням.

У сучасній системі вищої мистецької освіти зростає потреба у пошуку ефективних педагогічних підходів, здатних забезпечити всебічний розвиток

творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Одним із таких напрямів, що поєднує як філософські засади, так і практичні методики формування професіоналізму, виступає *акмеологічний* підхід. Його концептуальна сутність полягає у створенні цілісної системи умов для самореалізації особистості та її постійного саморозвитку, орієнтації на досягнення вищих форм професійної майстерності.

Акмеологія (від грец. акме - вищий ступінь чого-небудь, квітуча сила) - наукова галузь, що вивчає феноменологію, механізми та закономірності розвитку людини на ступені її зрілості, і, особливо, при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку.

Вершина зрілості людини як особистості (акме) - це багатовимірний стан, який охоплює значний по протяжності етап її життя і демонструє, наскільки людина відбулася як громадянин як особистість, як спеціаліст у сфері професійної діяльності. Разом з тим «акме» ніколи не є статичним утворенням, а відрізняється мінливістю та більшою або меншою варіативністю[87].

У працях вітчизняних дослідників (В. Антонов, В. Вакуленко, В. Гладкова, А.Козир, Н. Мачинська, С. Пальчевський, С. Пожарський, В.Федоришин, М.Фіцула) зазначається, що акмеологічний підхід стає домінуючим у концептуалізації професійної освіти.

Науковці визначають акмеологію як науку про умови, закономірності, фактори та стимули, що перешкоджають або сприяють самореалізації духовно зрілих людей у процесі самопросування до вершин професіоналізму, у продуктивній діяльності творення. [15;19;25;70; 74].

Як зазначає А. Козир, акмеологія успішно вирішує освітні завдання засобами формуючого впливу на навчання та особистість студента, розвиває його досвід саморозвитку та сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення, дозволяючи досягти проєктуального рівня акмеологічного розвитку як практичного результату освітнього процесу [25].

Наукове осмислення цього підходу дозволяє переорієнтувати сучасну парадигму освіти з об'єктного на суб'єктний вимір: особистість більше не

розглядається як похідна від соціуму, натомість, визнається її провідна роль як активного агента творення самого себе і оточуючого середовища [70].

Отже, у межах сучасної професійної педагогічної підготовки акмеологія постає як методологічна основа розвитку творчої особистості майбутнього викладача. С.Вітвицька виділяє ключові принципи акмеологічного підходу, а саме: - орієнтацію на вдосконалення протягом життя; - акмеологічне проектування особистих досягнень; - оптимістичний погляд на людину та її творчий потенціал [15].

Гончаренко С. наголошує на тому, що в педагогічній освіті акмеологія досліджує механізми професійного зростання особистості, виступаючи інструментом організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних досягнень та соціально значущих якостей майбутнього вчителя [17].

У контексті підготовки вчителів музичного мистецтва акмеологічний підхід набуває особливої актуальності. Його цінність полягає у стимулюванні творчої діяльності, розумінні освіти як простору для створення соціально значущих культурних продуктів [3 ;15].

Серед основних переваг акмеологічного підходу у мистецькій освіті (зокрема, вокальній підготовці) можна виокремити:

- індивідуалізацію навчання (врахування індивідуальних особливостей та потреб кожного студента);
- системність у розвитку професійних компетентностей;
- наукове обґрунтування методик (зокрема, використання акмеограм як інструментів моніторингу професійного зростання);
- формування рефлексивних умінь і здатності до самоспостереження та самокорекції суб'єктів освітнього процесу;
- мотивацію до самореалізації, що забезпечується участю у проєктах, конкурсах, стажуваннях суб'єктів освітнього процесу;
- цілісність підходу, що об'єднує технічні, психологічні та творчі аспекти професійного розвитку.

Поєднання акмеологічного підходу, суть якого полягає у особистісному прагненні людини до вершин професіоналізму і духовної зрілості з герменевтичними засадами дозволяють розвивати творчу, цілісну особистість студента, здатну не лише інтерпретувати мистецтво, а і перетворювати його на форму особистісного самовираження та культурного внеску. У вокальному навчанні — це досягнення такого рівня технічної, емоційної та інтерпретаційної майстерності, який відповідає ідеалу творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Таким чином, застосування акмеологічного підходу у вокальній педагогіці передбачає орієнтацію на розвиток особистості студента, формування в нього високого рівня самосвідомості, відповідальності за власний творчий процес, критичного мислення, здатності до самореалізації та самокорекції.

Отже, формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтики з позиції акмеологічного підходу, на нашу думку, передбачає:

- інтерпретацію як інструмент професійного самозростання (розуміння і тлумачення вокального твору сприяють досягненню вищих рівнів художньої свідомості та технічної виразності);

- формування співацького голосу, як вияв інтерпретативної зрілості (вокально-технічні навички розвиваються не ізольовано, а в діалозі зі змістом вокального твору, відображаючи внутрішню глибину особистості співака);

- герменевтична інтерпретація як прагнення до «акме» (кожен інтерпретаційний досвід стає переходом до нового рівня творчої компетентності, відкриваючи можливості для професійного і духовного зростання);

- особистісна самореалізація через смислове залучення (інтерпретація твору активізує внутрішні ресурси студента, стимулює самоусвідомлення і персоніфікацію технічних рішень);

- рефлексивне осмислення техніки як частини інтерпретаційного процесу (технічні прийоми набувають глибшого смислового наповнення, якщо усвідомлюється художній зміст та ідейне наповнення твору);

- усвідомлення ролі студента як суб'єкта смислотворення і розвитку (герменевтична діяльність активізує не лише інтелектуальне, а і аксіологічне та емоційно – духовне зростання, що є ядром акмеологічного розвитку);

- роль викладача як фасілітатора інтерпретаційного становлення студента (викладач допомагає студенту не тільки удосконалити техніку, а і досягти внутрішнього узгодження між вокальною технікою і художнім виконанням твору).

Реалізація акмеологічного підходу у формуванні вокально - технічних умінь у педагогічній практиці також вимагає дотримання ряду умов:

- **індивідуалізації навчального процесу** (розробки індивідуальних навчальних планів, що враховують потреби та особливості кожного студента);

- **використання сучасних технологій** (застосування аудіо - та відеозаписів для аналізу виконання, використання спеціалізованих програм для розвитку вокально-технічних умінь);

- **інтеграції суміжних дисциплін** (поєднання вокальної підготовки з вивченням теорії музики, сольфеджіо, історії музики тощо);

- **психологічної підтримки** (забезпечення комфортного психологічного клімату, що сприяє розвитку творчого потенціалу студентів) .

Таким чином, акмеологічний підхід у мистецькій педагогіці є не лише інструментом професійного зростання, але й філософією розвитку особистості як суб'єкта творчої дії. Його застосування у підготовці вчителів музичного мистецтва дозволяє не лише забезпечити високий рівень професійної майстерності, а і сприяє формуванню активної, мотивованої, здатної до саморозвитку особистості.

Опанування студентами факультетів мистецтв вокально-технічними уміньми на засадах герменевтики найкраще висвітлюється через *діяльнісно - творчий* підхід, який у педагогіці мистецтва розглядається як ключова стратегія розвитку особистості, що передбачає активне залучення учня до творчого процесу та сприяє його самореалізації і саморозвитку. Такий підхід акцентує увагу на формуванні внутрішньої мотивації, здатності до усвідомленої та

самостійної дії в художній діяльності. Особлива увага приділяється ціннісному світові студента, його життєвим орієнтирам, де викладач виступає не лише наставником, а й партнером у творчій співпраці, що створює умови для гармонійного розвитку всіх учасників освітнього процесу.

На думку дослідників Г. Іванюк і А.Січкара саме діяльнісний підхід виступає основою для особистісного зростання суб'єктів освітнього процесу, де навчальна діяльність слугує інструментом «самореалізації, саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності». Впровадження діяльнісного підходу має враховувати внутрішній світ особистості, її цінності, життєві орієнтири, а також потребує взаємодії між викладачем та учнем задля створення умов, що сприяють гармонійному творчому розвитку всіх учасників освітнього процесу[21].

Згідно з баченням О. Висоцької, діяльнісний підхід в освіті полягає у переорієнтації навчання на формування більшої життєвої внутрішньої активності особистості, здатної до усвідомленої, вмотивованої, самостійної діяльності, що веде до самовдосконалення та саморозвитку [14].

О. Рома наголошує на потребі переосмислення концепту діяльнісного підходу в освітньому процесі, підкреслюючи важливість усвідомлення викладачем не лише логіки й механізмів навчальної діяльності учнів, але й рефлексії власної професійної діяльності викладача, її вибудовування та проєктування відповідно до забезпечення, організації та активізації навчальної діяльності учнів [51].

У трактуванні Л. Масол, діялісно-творчий підхід у мистецькій сфері освіти орієнтований на розвиток практичних художніх навичок та умінь, здатність використовувати їх у творчій діяльності, а також на формування естетичної культури споживача художніх цінностей та здатності і спроможності його до художнього самовираження [35].

У контексті сучасних трансформацій мистецької педагогічної освіти, а саме переорієнтації від традиційного трансляційного навчання (від викладача до студента) до більш глибоких, осмислених і творчих форм взаємодії, особливої актуальності набуває впровадження діялісно-творчого підходу до формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інтегрований з герменевтичною методологією (шлях до розуміння музичного мистецтва, зокрема, мистецтва вокалу, через інтерпретацію), діяльнісно-творчий підхід, як інструмент активного опрацювання цього розуміння через вокальну практику, перетворює формування вокально-технічних умінь на не лише вдосконалення технічних компонентів вокалу, але й формування художньо-творчого мислення, розвиток інтерпретаційних навичок студентів, становлення їх індивідуального виконавського стилю.

Діяльнісно-творчий підхід сприяє активізації самостійної роботи студентів, які, опановуючи вокально-технічні вміння, водночас вчать виявляти ініціативу, критично мислити, працювати нестандартно. Г. Панченко наголошує, що діяльнісно-творчий підхід до фахового становлення сучасного вчителя музичного мистецтва є професійною необхідністю, адже саме він сприяє усвідомленню студентами значення самоорганізації у педагогічно-творчому процесі, що забезпечує його самостійність у вирішенні творчих завдань, сприяє одночасному відпрацюванню імпровізаційних умінь та виразної виконавської інтерпретації музичного твору[46].

Таким чином, діяльнісно-творчий підхід орієнтований на активне включення студента у творчу діяльність, розвиток його інтерпретаторських, аналітичних, рефлексивних умінь формує його артистичну суб'єктність, спроможність творити.

Т. Сидоренко визначає структуру індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва як сукупність творчої уяви, креативності мислення та усвідомлення себе особистістю, спроможною творити, здатною до моделювання, актуалізації потреби у професійній самореалізації, володіння інноваційними педагогічними технологіями та сприйнятливою до творчих моментів навчальної та професійної діяльності [57].

Отже діяльнісний аспект даного підходу, на нашу думку, охоплює:

- засвоєння основ вокальної техніки;
- свідоме використання технічних прийомів для створення художнього образу;

-розвиток аналітичного мислення студента в процесі інтерпретації музичного твору;

- рефлексію та корекцію власної виконавської діяльності.

Творчий аспект, у свою чергу, полягає у:

- формуванні емоційно-образного мислення студента;

- розвитку його імпровізаційних здібностей;

- розумінні стилістики художнього твору;

- формуванні індивідуального виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, діяльнісно-творчий підхід постає як комплексна освітня стратегія, що дозволяє інтегрувати технічну та творчу складові вокальної підготовки. Він забезпечує умови для формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, сприяє розкриттю його особистісного та творчого потенціалу, забезпечуючи професійне зростання та професійну самореалізацію.

Герменевтичний підхід до формуванні вокально-технічних умінь, інтегрований із системно-цілісним, аксіологічним, акмеологічним та діяльнісно-творчим підходами, на наш погляд, передбачає:

- вокально-технічну дію як смислотворчий процес (формування технічних умінь розглядається не ізольовано, а як вираження особистісно усвідомлених і культурно зумовлених смислів, що передаються через інтерпретацію музичного твору);
- інтерпретацію як поєднання цінностей, досвіду й активної творчості (студент осягає не лише вокальну форму, а й етичний, духовний та естетичний зміст твору, реалізуючи його через власну інтерпретацію, що поєднує ціннісну рефлексію (аксіологія), особистісне становлення (акмеологія) та творчу дію (діяльнісний підхід));
- рефлексію як інтегративний механізм (усвідомлення технічного вибору через призму естетичних і моральних цінностей, переживання виконання як засобу самопізнання і творчої трансформації);

- педагогіку підтримки і фасилітації творчого інтерпретатора (роль викладача полягає в створенні середовища для активного і ціннісно вмотивованого художнього самовираження студента, де техніка виступає інструментом глибокого і правдивого відтворення смислу вокального твору).

У підсумку зазначаємо, що герменевтична концепція вокальної підготовки, зокрема, і формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, інтегрована із системно-цілісним, аксіологічним, акмеологічним та діяльнісно-творчим підходами, розглядає вокальну техніку як засіб художньої інтерпретації, студента — як суб'єкта творчого смислотворення, а процес навчання — як цілісний, ціннісно насичений, особистісно значущий і креативний простір художнього розвитку.

1.2. Процесуально-функціональний аналіз та структура вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв

Враховуючи той факт, що герменевтична парадигма передбачає глибоке проникнення у смисли художнього тексту, авторську інтенцію та інтерпретаційну взаємодію і є методологічною основою сучасної педагогіки мистецтва, що сприяє гармонійному розвитку як професійних, так і особистісних якостей студента, розглянемо навчально-виховну діяльність щодо формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва як процес саме з позиції герменевтичного підходу.

Навчально-виховна діяльність, яка є складовою педагогічної системи на всіх етапах її історичного розвитку, у педагогічній науці розглядається як багаторівнева система з чітко визначеною функціональною структурою. Компоненти цієї структури можуть бути інтерпретовані як сукупність відносно самостійних, але взаємопов'язаних функцій.

У філософському контексті поняття «*функція*» (від лат. *functio* – виконання, звершення) трактується як:

- залежність одного явища від іншого, що змінюється відповідно до його змін і є формою його вияву;
- робота або діяльність певного суб'єкта чи об'єкта, його обов'язок, місія, соціальне призначення [60].

Зокрема, дослідниця педагогіки А. В. Семенова визначає поняття «*функція*» як:

- праця, діяльність, обов'язок;
- зовнішній прояв якостей певного об'єкта в межах системи відносин;
- роль, яку виконує конкретний процес або інститут стосовно системного цілого [60].

На думку С. Д. Смирнова, функції становлять узагальнені характеристики основних обов'язків, що виконуються в процесі професійної діяльності відповідно до специфіки професії, і саме тому виступають сутнісною характеристикою діяльності фахівця [43].

Отже, педагогічна функція — це форма реалізації професійної діяльності викладача, яка відображає його місію, соціальне призначення, обсяг професійної відповідальності та вплив на студентське середовище з метою реалізації цілей навчання, виховання та розвитку. У процесі реалізації педагогічних функцій створюються умови для ефективної взаємодії в системі «викладач – студент», що забезпечує якість професійної підготовки.

Багатогранність педагогічної діяльності визначається саме її багатофункціональністю. У межах цілісного педагогічного процесу всі функції є взаємопов'язаними, взаємозалежними й системно впорядкованими. Викладач, реалізуючи ці функції, не лише передає знання, формує вміння та навички, але й активно сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, формуванню їх наукового світогляду, самоусвідомлення, самореалізації та педагогічної рефлексії.

Варто зауважити, що в сучасній педагогічній науці відсутній уніфікований підхід до класифікації функцій педагогічної діяльності. У науковому дискурсі представлено низку класифікацій, серед яких найбільш поширеними є такі педагогічні функції: діагностична, організаторська, проектувальна, прогностична, інформаційна, комунікативна, рефлексивна, творча. Ці функції утворюють певні функціональні блоки, наприклад:

- презентативний компонент (виклад змісту навчального матеріалу);
- інсентивний компонент (мотивація і заохочення до навчання);
- коригувальний компонент (аналіз і виправлення результатів діяльності студентів);
- діагностичний компонент (забезпечення зворотного зв'язку) [73].

Більш розгорнуту структуру функцій педагогічної діяльності пропонує В. Семиченко, який виокремлює:

- термінальні функції-цілі, що відображають стратегічні цілі педагогічної діяльності (розвивальна, навчальна, виховна, яка включає також світоглядну та культурологічну функції);
- інструментальні функції-засоби, які забезпечують безпосередню взаємодію педагога і студента (інформаційна, мотиваційна, комунікативна, діагностична, прогностична, науково-дослідницька тощо);
- функції-прийоми, які стосуються методичних і організаційних аспектів діяльності (методична, управлінська, корегувальна тощо) [55].

Узагальнюючи філософські та педагогічні підходи до функціонування мистецтва в освітньому процесі, можемо окреслити такі ключові функції мистецької педагогіки: інформативно-пізнавальна, аксіологічна, естетична, духовно-творча, світоглядно-виховна, евристична, соціально-орієнтаційна, регулятивна, сугестивна, комунікативна, гедоністична, терапевтична, катарсистична тощо [73].

На основі вищезазначеного доцільно виділити основні педагогічні функції, реалізація яких є необхідною в процесі формування вокально-технічних умінь у студентів факультетів мистецтв з позиції герменевтичного підходу. Враховуючи,

що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є інтегрованим процесом, що поєднує виконавську, аналітичну, методичну діяльність, а також глибоке осмислення художньо-естетичних смислів музичного твору, виокремлюємо такі ключові функції, як *світоглядно-пізнавальна, інтерактивна, конструктивна*.

Отже, розглянемо *світоглядно-пізнавальну* функцію, яка є однією з ключових функцій мистецтва і має визначальний вплив на розвиток особистості, формування духовного світу та професійне становлення майбутнього педагога-музиканта.

Філософія постмодернізму та гуманістична психологія, зокрема ідеї К. Роджерса, Г.Гадамера, П.Рікера [80;82;83] презентують герменевтику як філософію розуміння, визнання багатоголосся смислів, розмаїття інтерпретацій та важливості суб'єктивного досвіду. Згідно з таким підходом кожен мистецький твір є текстом, що потребує інтерпретації, а процес розуміння включає діалог між «текстом» і виконавцем як читачем культури.

Як зазначає О. Рудницька, світоглядно-пізнавальна функція є домінантною у системі мистецьких функцій. Вона лежить в основі всіх інших функцій: виховної, комунікативної, аксіологічної та соціально-організуючої. Основою світогляду є індивідуальний досвід особистості та знання, що характеризують гносеологічну функцію мистецтва. На основі знань формуються чуттєві відгуки на життєві та художні явища, переконання, що сприяють реалізації виховної функції мистецтва[53].

Таким чином, на думку дослідниці, відбувається перехід від пізнання мистецьких явищ до ціннісного їх осмислення.

Отже, світоглядно-пізнавальна функція перетворює процес навчання вокалу на шлях духовного зростання, художнього осмислення і педагогічного діалогу [59]. Герменевтичний підхід, у свою чергу, надає цьому процесу методологічного обґрунтування. Світоглядно-пізнавальна функція забезпечує **об'єктивність оцінки вокальної техніки**, а герменевтичний підхід — **глибину художньої інтерпретації**.

Вона сприяє формуванню гуманістичних і мистецько-естетичних орієнтацій студентів, розвитку їхнього філософського мислення та розуміння смислів художніх образів. Таким чином вокальна підготовка перестає бути виключно технічним процесом і перетворюється на засіб духовного, емоційного і культурного самовираження особистості.

Формування вокально-технічних умінь у студентів факультетів мистецтв виходить далеко за межі суто фізіологічного або технічного аспекту вокального мистецтва.

Виходячи з того, що герменевтичний підхід акцентує увагу на особистісному розумінні та інтерпретації музичного твору, діагностика дозволяє виявити, яким чином кожен студент сприймає і за допомогою яких технічних прийомів втілює музичний матеріал. Це дозволяє викладачу корегувати вокальну техніку та адаптувати методику викладання до потреб кожного конкретного студента.

У сучасній парадигмі освіти ключове місце в проєктуванні та реалізації змісту навчально-виховної діяльності посідає *конструктивна* функція. Сутність педагогічної теорії конструктивізму (основоположники Жан Піаже, Лев Виготський, Джером Брунер) полягає в тому, що знання не передається в готовому вигляді, а конструюється самим учнем у процесі активної діяльності.

Семантичний зміст конструктивності (від лат. *cōnstrūctiō* «будова» пов'язане з *construo* «складаю; споруджую, будую») [89], пов'язаний з тенденцією до покращуючого комбінування, модифікування, переупорядкування та інших змін предмету діяльності - соціальних, предметних та внутрішніх об'єктів. Таким чином, конструктивна функція у сфері освіти відповідає не лише за логіку побудови педагогічного процесу, а і за здатність викладача змістовно формувати освітній простір, у якому студенти не лише здобувають знання, але й занурюються в діяльність, що викликає інтелектуальний інтерес, емоційне залучення та внутрішню мотивацію до навчання. Конструктивна функція забезпечує: «відбір та організацію змісту навчальної інформації, конструювання навчальної діяльності студентів (забезпечення такої діяльності, за якої

інформація може бути засвоєна), проектування та конструювання діяльності викладача (тематичне планування, відбір змісту навчального матеріалу тощо)» [75].

Роль конструктивної функції у формуванні вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва — це ключова ланка в педагогічній і мистецькій підготовці, яка забезпечує не лише технічну вправність, а й усвідомлене володіння голосовим інструментом у педагогічному процесі, адже студент повинен навчитися конструювати особисту програму вокального саморозвитку на основі аналізу власних сильних і слабких сторін, структурувати власну вокально-технічну підготовку, добираючи відповідні вправи, послідовно формувати вокальні уміння та навички.

Конструктивна функція передбачає також вміння аналізувати власні помилки, ставити навчальні цілі та вибудовувати шляхи їх досягнення.

Конструктивна функція є основою для усвідомленого формування вокально-технічних умінь, бо вона забезпечує логічну послідовність навчання, дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості студентів.

Конструктивна функція з позиції герменевтичного підходу у формуванні вокально-технічних умінь дозволяє об'єднати практичну та інтерпретаційно-смыслову площини музично-педагогічної підготовки. Вона дозволяє будувати систему вокальної роботи не лише з точки зору технічної вправності, а як інтерпретаційної подорожі до смислів вокального твору, структурувати заняття так, щоб кожен технічний елемент був підпорядкований художньому задуму композитора.

З позиції герменевтики, вокальна техніка — це інструмент для передачі художнього змісту вокальних творів. Конструктивна функція передбачає підбір вокального репертуару з урахуванням можливості художньої інтерпретації його студентом, створення педагогічних умов для того, щоб студент усвідомлено втілював художній образ в процесі вокального виконання, що, у підсумку, формує у студента свідоме вокальне мислення. Отже, конструктивна функція у поєднанні з герменевтичним підходом забезпечує формування вокально-технічних умінь як

цілісного процесу, в якому техніка є засобом для глибшого інтерпретаційного переживання музики.

Однією з основних функцій у навчальному процесі є *інтерактивна* функція (від лат. *inter* + *aktivus* -діючий), яка належить до функцій педагогічного спілкування і полягає насамперед в організації взаємодії між викладачем і студентом, тобто в обміні не тільки ідеями та знаннями, але й діями [91].

Педагогічне спілкування дослідники розглядають як професійне спілкування викладача з учасниками навчально-виховного процесу і яке спрямоване на створення оптимальних умов для досягнення мети, завдань навчання та виховання. Отже – це багатоплановий процес організації, встановлення комунікації, взаємодії і взаєморозуміння, визначений цілями й змістом спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу [92].

Отже, інтерактивна функція на засадах герменевтичного підходу сприяє не механічному, а усвідомленному формуванню вокально-технічних умінь, стимулюючи засвоєння технічних прийомів **не ізолювано**, а через **живе виконання, обговорення, аналіз і рефлексію**. Вокальна техніка не ізолюється від змісту, а **підпорядковується ідеї, настрою, культурному контексту художнього твору**. Інтерактивна функція стимулює інтелектуальну, емоційну та духовну активність студента, готує майбутнього вчителя до діалогічного викладання музичного мистецтва. При герменевтичному підході **інтерація перетворюється на інструмент глибокого пізнання**, де взаємодія спрямована **не на повторення, а на творення нового розуміння, осмислення змістів через діалог, досвід, інтерпретацію**. Проаналізуємо структуру формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв з позиції герменевтичного підходу.

У своєму дослідженні ми виходимо з визначення педагогічної діяльності як багатовимірного феномену, що функціонує у формі складної, цілісної, динамічної системи, яка має чітко структуровану організацію та базується на взаємодії її ключових компонентів.

Грецьке слово *σύστημα* (*systema*) у буквальному значенні означає «ціле, що складається з частин», тобто, порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком чого-небудь [94].

У сучасній науці існує понад пів тисячі визначень поняття «система», що свідчить про його багатоаспектність. Зупинемось на визначенні цього поняття, як структури, «що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в єдине ціле (незалежно від інших систем та середовища), а також сукупність яких-небудь одиниць, елементів, частин, об'єднаних загальним призначенням або принципом [27]. На думку Г. Хакена, поняття «система» слід розглядати як самокеровану цілісність, що функціонує за законами внутрішньої впорядкованості, цілеспрямованості та взаємодії її компонентів. За визначенням Л. фон Берталанфі: «Система – це комплекс взаємодіючих компонентів» [93].

Отже, саме через аналіз компонентів, що складають структуру педагогічної діяльності по формуванню вокально-технічних умінь ми можемо глибше проникнути в сутність цієї педагогічної діяльності, зрозуміти функціональні механізми та сформулювати умови оптимізації даного освітнього процесу.

Дослідники пропонують різні моделі структури педагогічної діяльності, що відображають багатогранність педагогічної реальності. Так, у традиційному підході виділяються такі компоненти, як гностичний, конструктивний, проєктивний, організаторський, комунікативний компоненти. Інший підхід, запропонований В. Ягуповим, доповнює попередню модель педагогічної діяльності діагностичним, орієнтаційно-прогностичним, аналітико-оцінним та дослідницько-творчим компонентами, що свідчить про ускладнення педагогічної діяльності в умовах сучасної освіти. [79,с.161-162].

В умовах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо у сфері вокалу, структура педагогічної діяльності потребує специфічного осмислення. З огляду на це, доцільно виокремити наступні компоненти:

- *мотиваційно-ціннісний компонент* (формує внутрішню установку студента на педагогічну діяльність, включає потребу в самореалізації та творчості);

- *компетентнісно-рефлексивний компонент* (охоплює знання, уміння та навички, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності й забезпечує усвідомлення особистого досвіду, самокорекцію та постійне вдосконалення професійних дій);

- *творчо-виконавський компонент* (охоплює інтерпретаційні, виконавські та креативні вміння).

Отже, *мотиваційно-ціннісний компонент* сприяє прагненню студента до професійного росту через розвиток мотивації до активної навчально – пізнавальної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент формує гуманістичну позицію особистості майбутнього фахівця, позитивний емоційний стан по відношенню до професії та характеризується зацікавленістю теоретичною проблематикою та практичною і науково–дослідницькою діяльністю в області інновацій у фаховій сфері. Мотивація є рушійною силою професійного становлення. У психології мотивація визначається як спонукання, що викликає активність та визначає спрямованість особистості. Мотивація є комплексним поняттям, що включає в себе мотиви, потреби, установки, ціннісні орієнтації, інтереси та ставлення [61]. Вона може бути як зовнішньою (обумовленою соціальними стимулами), так і внутрішньою (породженою особистісними цінностями та інтересами).

У межах мистецької освіти вона виступає засобом залучення студента до активної пізнавальної та виконавської діяльності. Мотивація складається із сукупності мотивів, що викликають та направляють діяльність людини у даний конкретний момент. У той же час мотив - це спонукальна причина дій та вчинків людини. Мотив - це те, заради чого власне виконується діяльність, зазначає А. Болгарський [9].

В основі мотиву лежить потреба – необхідність у кому-, або чому-небудь, що викликає задоволення; потрібність [94]. Потреба у професійному розвитку

формується інтелектуальним вихованням та освітою. Тільки така потреба, що набуває найбільш об'єктивної та суб'єктивної цінності формує мотив. Саме тому для формування мотиваційно-ціннісного компонента під керівництвом викладача повинен здійснюватись цілеспрямований відбір комплексу потреб щодо отримання майбутнім учителем музичного мистецтва фахових знань та умінь. Цей комплекс повинен включати як знання та уміння у галузі музичного мистецтва, так і знання у галузі психології, музичної педагогіки, організаційні, комунікативні уміння тощо.

Отже, потреба в професійному зростанні, усвідомлення значущості своєї майбутньої професійної діяльності, зацікавленість в оволодінні новими знаннями – усе це є характеристиками зрілої мотиваційно-ціннісної сфери.

Синтез мотиваційної та ціннісної складової забезпечує спрямування особистості на успішне засвоєння фахових знань умінь та навичок. Можна стверджувати, що мотивація є частиною ціннісних орієнтацій і виявляє певні вподобання і переваги особистості у ставленні до фахової діяльності. Спрямованість майбутньої професійної діяльності відповідно запитів і вимог, які висуває перед майбутнім фахівцем суспільство, обумовлюються саме тими ціннісними пріоритетами та орієнтаціями, які формуються у студентів факультетів мистецтв під час навчального процесу у вищому освітньому закладі.

Особливе місце у формуванні мотиваційно-ціннісного компоненту належить діяльності викладача, який через діалогічну взаємодію та емоційне включення формує у студента внутрішнє прагнення до самовдосконалення.

Узагальнюючи сказане, зазначаємо, що сформованість мотиваційно-ціннісного компонента у майбутнього вчителя музичного мистецтва стимулює інтерес до обраної професії, забезпечує розвиток вокально-технічних, виконавських умінь та зацікавленість музично-виконавською діяльністю. Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту також є однією з головних умов ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до себе як до активного суб'єкта навчально-виховної діяльності.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент є рушієм формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, так як його основою є внутрішня потреба особистості до музичного самовираження, інтерес до вокального мистецтва, прагнення до оволодіння технікою співу як засобом передачі емоцій, сенсів і художніх образів.

Компетентнісно-рефлексивний компонент у структурі педагогічної діяльності по формуванню вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв забезпечує формування знань, умінь, навичок майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокального мистецтва та здатність застосовувати їх на практиці задля реалізації власної творчої діяльності у педагогічній та музично-виконавській сфері.

Згідно з працями провідних науковців, саме компетентнісний компонент в якості фундаменту професійної підготовки майбутнього фахівця відіграє ключову роль у формуванні особистості спеціаліста, забезпечуючи реалізацію його потенціалу, творчих здібностей і професійної самореалізації. Компетентнісний компонент передбачає розвиток всього комплексу індивідуальних здібностей. Таким чином реалізується діалектична природа розвитку особистості, яка виявляється в тому, що віддаючи себе певній діяльності, водночас, особистість одержує свої сутнісні сили та здібності вже у новій якості [55].

Зауважимо, що поняття «компетенція» і «компетентність» в контексті сучасної педагогіки розмежовуються. Так, «компетенція» визначається як сукупність знань, умінь, необхідних для здійснення діяльності в певній галузі. Натомість «компетентність» розглядається як інтегрована якісна характеристика особистості, що є результатом оволодіння відповідними компетенціями та їхньої реалізації у практичній діяльності.

У науковій літературі термін «компетентність» трактується через низку дефініцій, що відображають складність і багатовимірність цього феномена, а саме: - система знань і досвіду в конкретній галузі; - базова характеристика особистості; - інтегративна характеристика рівня професійної підготовки; -

специфічна здатність особистості до ефективного виконання дії в конкретній галузі, що охоплює спеціалізовані знання, предметні навички, розуміння відповідальності за здійснені дії, способи мислення [33;41;55;56;65].

На думку академіка І. А. Зязюна, компетентність — це необхідний структурний компонент професіоналізму викладача, який включає спеціальні знання, педагогічну, психологічну та методичну підготовку, сформовану професійну самосвідомість, професійно значимі особистісні якості та індивідуально-типові особливості [20].

У сфері художньої освіти, зокрема у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, компетентнісний компонент набуває особливої ваги, адже він, за визначенням І.Беха, пов'язаний із входженням у систему «цінностей сучасного життя» [8], розвитком художньої свідомості, внутрішньої потреби в духовно-творчому вдосконаленні та здатності до самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається шляхом оволодіння ключовими видами музичних компетенцій, серед яких вирізняють музично–слухову, музично-граматичну, музично-педагогічну та музично-виконавську компетенції.

Дослідники зазначають що серед ряду професійних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва музично-виконавська компетенція посідає особливе місце, оскільки виконавська діяльність є органічною складовою професійної і педагогічної діяльності фахівця з музичного мистецтва. Вона характеризується поліаспектністю, унікальністю інтерпретації, соціально-історичною зумовленістю та індивідуальною унікальністю [44; 52; 66; 68].

Отже, компетентнісний компонент формування вокально-технічних умінь передбачає не лише володіння відповідними технічними навичками (вокальне дихання, артикуляція, інтонація, дикція, тощо), але й здатність осмислювати вокальний твір як художній текст, розкривати його смислові, емоційні та стилістичні пласти, застосовуючи для цього герменевтичний підхід. Таким чином, застосування герменевтичного підходу в процесі формування вокально-

технічних умінь збагачує компетентнісний компонент професійної підготовки шляхом інтеграції технічної майстерності, осмисленої інтерпретації, емоційної залученості та аналітичної рефлексії. Герменевтика сприяє тому, що техніка перестає бути самоціллю, а стає засобом художнього висловлювання, втілення у виконавській практиці смислів і цінностей, закодovаних у вокальному творі, що відповідає сучасним вимогам до виконавця як інтерпретатора, комунікатора та духовного провідника у світі музичної культури.

Таким чином, компетентнісний компонент у структурі вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв виконує функцію внутрішнього рушія професійного становлення, сприяючи розкриттю творчого потенціалу, розвитку емоційної чутливості, артистизму та інтерпретаційної самостійності. Особлива значущість компетентнісного компонента зумовлюється самою специфікою професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка ґрунтується на художньо - інтерпретаційному процесі і передбачає творче застосування одержаних під час навчання навичок, знань та умінь. У результаті студент утверджується як самобутня творча особистість, здатна до глибокого художнього аналізу, творчого осмислення музичного матеріалу, критичного мислення та професійної рефлексії.

Рефлексивна складова цього компоненту є однією з фундаментальних складових системи мистецького навчання – адже саме рефлексивне ставлення особистості до власної діяльності (зокрема, і навчальної), є однією з найважливіших умов критичного аналізу цієї діяльності, більш глибокого її усвідомлення та конструктивного удосконалення.

За словниковим визначенням поняття «рефлексія» (від лат. reflexio - обернення назад) означає самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності [72].

Таким чином, рефлексія – це центральна ланка у формуванні самосвідомості та самоконтролю особистості. Вона дозволяє людині одночасно бути виконавцем і критиком власної діяльності, усвідомлювати, аналізувати та коригувати свої дії.

З точки зору педагогічної науки – це розумовий процес, що у ситуації навчання спонукає особистість критично мислити з метою аналізу інформації, оцінки точності цієї інформації, та, у підсумку, вироблення відповідних висновків [95].

Під час відсутності рефлексії, навчання втрачає важливий компонент процесу – реорганізацію мислення, необхідну для результативного навчання[86].

Мистецька рефлексія розглядається в працях відомих дослідників педагогічної науки (А. Козир, Г. Падалка, І. Парфентьева, О. Рудницька, М.Ткач, О. Щолокова та ін.) як складова педагогіки творчості. Учені визначають мистецьку рефлексію майбутніх учителів музичного мистецтва як звернену до змісту і процесу музичного навчання особистісну спрямованість на усвідомлення власних професійних якостей, інтересів, потреб та результатів навчально-творчої діяльності. Таким чином, рефлексія дозволяє студентам факультетів мистецтв глибше зрозуміти свій внутрішній світ, професійні цілі, наміри та емоційні стани [26;44;52;65;78].

За визначенням дослідників, мистецька рефлексія передбачає спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на внутрішні механізми самопізнання, усвідомленість ним як пізнавальної, так і мотиваційної сфери діяльності, що дозволяє виробити відповідне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності. Отже, готовність до мистецької рефлексії визначається як вміння критично ставитись до того чи іншого аспекту власної навчально - творчої діяльності, виокремлювати власні судження, виховувати здатність до оцінювання творів мистецтва. Рефлексія сприяє також покращенню комунікації та взаємодії в освітньому та творчому середовищах [42;47;52;61].

Таким чином, мистецька рефлексія майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовується на особистісне оцінювання власних професійних якостей та творчих можливостей. За влучним визначенням А. Козир, рефлексивність мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва є одним з основних критеріїв його фахової майстерності [26, с.176].

Природньо, що метою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є не лише формування технічної майстерності, а, насамперед, здатність віднаходити особистий сенс у музиці, формувати індивідуальну вокальну манеру виконання вокальних творів, здатність до безперервного творчого самовдосконалення. Таким чином, рефлексивний компонент у системі формування вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва можна визначити як певний критерій умінь студентів самостійно приймати рішення, застосовуючи критичне мислення задля досягнення результату в опануванні комплексом фахових знань та умінь, особистісно-творчу спрямованість до власного професійного самовдосконалення та вдосконалення навчального мистецького процесу.

Саме герменевтичний підхід суттєво поглиблює рефлексивний компонент формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв, бо стимулює осмислене ставлення студента до відтворення музичного тексту, формує глибоке розуміння технічних і виражальних засобів, сприяє усвідомленому навчанню через інтерпретацію художніх творів та самоаналіз власних виконавських здобутків. З позиції герменевтичного підходу **рефлексивний компонент** виходить на провідну позицію у процесі вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, бо саме він забезпечує усвідомлене ставлення до формування як технічних, так і виконавських навичок та умінь майбутніх викладачів музичного мистецтва, формує глибокого музиканта – інтерпретатора та вчителя - аналітика, а не лише технічного виконавця.

У системі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва особливе місце займає *творчо-виконавський* компонент. Цей компонент є інтегративним утворенням, яке пронизує всі інші компоненти педагогічної системи, формуючи єдиний методологічний каркас, що спирається на наукові принципи педагогіки, психології, музикознавства та мистецької практики.

Формування вокально-технічних умінь у процесі навчання співу є багатоаспектним і динамічним процесом, що вимагає не лише оволодіння

технікою звукоутворення, дихання, артикуляції, а й глибокого осмислення змісту виконуваного твору. Сучасні підходи до вокальної педагогіки дедалі частіше апелюють до герменевтики як методологічної основи, що дозволяє інтегрувати інтерпретаційно-сміслову діяльність у структуру технічного навчання. Таким чином, роль творчо-виконавського компонента є визначальною як у формуванні вокально-технічних умінь, так і у загальній художньо-естетичній та педагогічній підготовці майбутнього викладача-музиканта. Отже, творчо-виконавський компонент постає як зв'язуюча ланка між технічною майстерністю та художнім розумінням, інтерпретацією вокального тексту.

Зважаючи на те, що твори мистецтва є не лише засобом естетичного впливу, а і носієм філософських, соціокультурних, морально-етичних та ідеологічних смислів, які відображають світоглядну парадигму відповідної епохи, творчо-виконавський компонент виступає не лише як інструмент професійної підготовки, а і як засіб формування всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного творчого пошуку, інтерпретаційного мислення та художньої рефлексії.

Творчо-виконавський компонент можна визначити як синтез естетичної уяви, емоційного інтелекту, рефлексії й виконавської інтуїції, що виявляється у процесі освоєння й реалізації вокального репертуару. Його роль у системі формування технічних навичок полягає в тому, щоб надати техніці сенс, мету і естетичну цінність. Як слушно зауважує Г.Падалка, «специфіка виконавської діяльності педагога-музиканта вимагає володіння багатьма професійними фаховими знаннями та вміннями, які у свою чергу були б міцним підґрунтям для його виконавської творчості» [44, с. 75].

За визначенням Н.Ашихміної, саме творчо-виконавський компонент віддзеркалює сформованість у студентів художньо-емоційного ставлення до виконання музики, художньо-інтерпретаційних якостей, а також визначає рівень володіння засобами музичної виразності, різними фактурами, стильовим різноманіттям виконання творів [5]. Дослідниця Л.Гусейнова зауважує, що цей компонент акумулює застосування технологічного арсеналу, забезпечує

оперування набутими вміннями та знаннями та використання раціональних технологічних прийомів як у процесі роботи над твором, так і в процесі його виконання [18].

Отже, зважаючи на те, що у сучасній парадигмі мистецької освіти успіху в професійній діяльності досягають яскраві, креативні особистості, здатні до індивідуального творчого самовираження, нестандартного мислення, самостійного розв'язання професійних завдань, особлива увага в навчальному процесі приділяється саме розвитку творчої інтерпретаційної діяльності, яка включає не тільки технічне опрацювання музичного матеріалу, а й глибоке проникнення в художній задум композитора, у стильові особливості епохи, інтонаційний лад, емоційну наповненість твору.

Таким чином, творчо-виконавський компонент, інтегрований у процес формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтики, виконує низку ключових функцій, а саме:

- розкриває сенс набуття технічних умінь як засобу художньої виразності;
- сприяє розвитку інтерпретаційної компетентності;
- забезпечує цілісність особистісного й професійного зростання вокаліста.

Аналізуючи структуру формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтики, констатуємо, що мотиваційно-ціннісний, компетентнісний, рефлексивний компоненти не лише тісно взаємопов'язані, а й синтезуються в межах творчо-виконавського компонента. Саме він є тією інтегративною складовою, що забезпечує цілісність професійної підготовки, її спрямованість на формування всебічно розвиненої, ерудованої, творчо активної, духовно багатой особистості вчителя-музиканта.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз науково-теоретичних основ проблеми формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу дозволив зробити такі висновки:

- здійснений аналіз філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури показав, що герменевтика як науковий напрям набуває дедалі ширшого значення в педагогічній теорії та практиці і застосовується в якості герменевтичного підходу, за допомогою якого здійснюється проникнення в суть певного педагогічного явища чи педагогічної технології та в процесі наукового аналізу пропонується своє бачення інтерпретації цих явищ та педагогічних технологій. Таким чином герменевтичний підхід удосконалює навчальний процес і сприяє творчому саморозвитку і професійній самореалізації його учасників;

- вокальна техніка в перспективі застосування герменевтичного підходу розглядається як **гнучкий інструмент художнього тлумачення**, що формується не ізольовано, а через взаємодію з естетичним, культурним і особистісним контекстом. Формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв з позиції герменевтичного підходу не тільки сприяє розвитку професійної майстерності співака, але і становленню його як інтерпретатора та творця художніх смислів;

- для дослідження проблеми формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтики було обрано *системно-цілісний, аксіологічний, акмеологічний та діяльнісно-творчий* підходи. *Системно-цілісний* підхід у вокальній педагогіці передбачає цілісне осмислення навчального процесу через виявлення та аналіз зв'язків між його компонентами. Формування вокально-технічних умінь згідно з цим підходом ґрунтується на: системності у побудові методики навчання, цілісності навчального процесу, психологічній підготовці студента, індивідуалізації навчального процесу, розвитку художнього мислення та інтерпретаційних здібностей студента. В контексті вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва принцип орієнтації на *аксіологічний* підхід передбачає, що зміст, форми й методи вокальної підготовки базуються на синтезі наукових, філософських, психологічних, педагогічних і культурологічних знань. Вокальна техніка на засадах аксіологічного підходу розглядається не як ціль сама по собі, а як **засіб**

художнього самовираження і носій духовного змісту. Поєднання акмеологічного підходу, суть якого полягає у особистісному прагненні людини до вершин професіоналізму і духовної зрілості, з герменевтичними засадами дозволяють розвивати творчу, цілісну особистість студента, здатну не лише інтерпретувати мистецтво, а і перетворювати його на форму особистісного самовираження та культурного внеску. Опанування студентами факультетів мистецтв вокально-технічних умінь на засадах герменевтики найкраще висвітлюється через *діяльнісно - творчий* підхід, який у педагогіці мистецтва розглядається як ключова стратегія розвитку особистості, що передбачає активне залучення студента до творчого процесу та сприяє його самореалізації і саморозвитку. Діяльнісно - творчий підхід орієнтований на активне включення студента у творчу діяльність, розвиток його інтерпретаторських, аналітичних, рефлексивних умінь, формує його артистичну суб'єктність, спроможність творити.

- герменевтична концепція вокальної підготовки, зокрема, і формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, інтегрована із системно- цілісним, аксіологічним, акмеологічним та діяльнісно-творчим підходами, розглядає вокальну техніку як засіб художньої інтерпретації, студента — як суб'єкта творчого смислотворення, а процес навчання — як цілісний, ціннісно насичений, особистісно значущий і творчо-креативний простір професійно-художнього розвитку;

- враховуючи, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є інтегрованим процесом, що поєднує виконавську, аналітичну, методичну діяльність, а також глибоке осмислення художньо-естетичних смислів музичного твору, виокремлено такі ключові функції, як *світоглядно-пізнавальна, культурологічна, інтерактивна, діагностична, конструктивна.* Світоглядно-пізнавальна функція є однією з ключових функцій мистецтва і має визначальний вплив на розвиток особистості, формування духовного світу та професійне становлення майбутнього педагога-музиканта. Вона сприяє формуванню гуманістичних і мистецько-естетичних орієнтацій студентів, розвитку їхнього

філософського мислення та розуміння смислів художніх образів. Ключове місце в проектуванні та реалізації змісту навчально-виховної діяльності посідає *конструктивна* функція, сутність якої полягає в тому, що знання не передається в готовому вигляді, а конструюються суб'єктами навчання у процесі активної діяльності. Конструктивна функція у поєднанні з герменевтичним підходом забезпечує формування вокально-технічних умінь як цілісного процесу, в якому техніка є засобом для глибшого інтерпретаційного переживання музики. *Інтерактивна* функція належить до функцій педагогічного спілкування і полягає насамперед в організації взаємодії між викладачем і студентом, тобто в обміні не тільки ідеями та знаннями, але й діями. Інтерактивна функція на засадах герменевтичного підходу сприяє не механічному, а усвідомленому формуванню вокально-технічних умінь, стимулюючи засвоєння технічних прийомів **не ізолювано, а через живе виконання, обговорення, аналіз і рефлексію.**

- визначено структуру формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, яка охоплює: *мотиваційно-ціннісний, компетентнісно-рефлексивний та творчо-виконавський* компоненти. *Мотиваційно-ціннісний* компонент сприяє прагненню студента до професійного росту через розвиток мотивації до активної навчально-пізнавальної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент формує гуманістичну позицію особистості майбутнього фахівця, позитивний емоційний стан по відношенню до професії та характеризується зацікавленістю теоретичною проблематикою та практичною і науково-дослідницькою діяльністю в області інновацій у фаховій сфері. *Компетентнісно-рефлексивний* компонент у структурі педагогічної діяльності по формуванню вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв забезпечує формування знань, умінь, навичок майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері вокального мистецтва та здатність застосовувати їх на практиці задля реалізації власної творчої діяльності у педагогічній та музично-виконавській сфері. *Рефлексивна складова* компоненту є одним з фундаментальних елементів системи мистецького навчання – адже саме рефлексивне ставлення особистості до власної навчальної діяльності, є однією з

найважливіших умов критичного аналізу цієї діяльності, більш глибокого її усвідомлення та конструктивного удосконалення. Особливе місце у системі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва займає *творчо-виконавський* компонент, який є інтегративним утворенням, яке пронизує всі інші компоненти педагогічної системи, формуючи єдиний методологічний каркас, що спирається на наукові принципи педагогіки, психології, музикознавства та мистецької практики і забезпечує цілісність вокальної професійної підготовки, її спрямованість на формування всебічно розвиненої, ерудованої, творчо активної, духовно багаті особистості вчителя-музиканта;

- герменевтичний підхід, як сучасний методологічний інструмент, дозволяє розглядати процес вокального навчання, зокрема, формування вокально-технічних умінь як діалогічну взаємодію між суб'єктами педагогічного процесу (викладач – студент) та між суб'єктом і текстом (студент- музичний твір), у якій інтерпретація набуває центрального значення. У процесі діалогічної взаємодії викладач виступає не лише інструктором, але і співінтерпретатором, який разом із студентом занурюється у смислове поле як методичних питань, так і художнього виконання твору.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

2.1. Компонента структура вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв з використанням герменевтичного підходу

Мотиваційно-ціннісний компонент відстежує множину і глибину спрямованостей майбутніх учителів музичного мистецтва у професійному полі, динаміку прояву і залучення відповідних активностей, а також позиції значущості зазначеного у суб'єктивному вимірі. Відповідно *критерієм мотиваційно-ціннісного компонента ми вбачаємо ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності*. Зазначимо, що обраний критерій дозволяє спостерігати еволюцію внутрішньої мотивації саме у ціннісній площині, де домінантою є гуманістична позиція, адже педагогічна парадигма сучасності тяжіє саме до неї.

Мотивація таких проявів може включати декілька мотивів, комбінуватися у різних їх сполученнях і набувати ознак прагнення у загальних напрямках: пізнанні майбутніх учителів музичного мистецтва самих себе; способі демонстрації своїх можливостей, талантів, почуттів, здібностей, переконань та ін.; регуляції своєї активності і індивідуальності в процесі об'єктивації. Прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі буде відбивати те, наскільки повно, адекватно, своєчасно та індивідуально майбутнім вчителям музичного мистецтва вдалося підібрати способи самовираження.

Актуально в обґрунтуванні даного показника звучить думка О.Скрипченка, Л.Долинської, що прагнення є усвідомленим мотивом поведінки, «в яких виявлена потреба в чомусь, що може бути досягнете вольовими зусиллями»,

тобто через спеціально організовану діяльність майбутні учителі музичного мистецтва здатні підтримувати свою активність протягом тривалого часу. Дослідники виділяють серед різних психологічних форм прагнень – мрію як створений фантазією образ бажаного майбутнього; ідеал як потребу наслідувати приклад, взятий особистістю за зразок поведінки; пристрасті – мотиви, що мають непереборну силу; наміри, які передбачають усвідомлення умов і засобів, якими можна вдовольнити потребу [с.306-307 Загальна психологія Скрипченко].

Таким чином, ми можемо констатувати, що існування розмаїття мрій, пов'язаних із фаховим самовираженням у вокальній роботі, свідчать про наявність такого прагнення у респондентів. Це може бути мрії майбутніх учителів музики щодо виступів на певних концертних майданчиках, щодо участі у фестивалях, конкурсах, марафонах та інших мистецько-педагогічних заходах, щодо спроможності виконання певного музичного твору, який є символом високого рівня вокальної майстерності та іншому.

Множина палітри ідеалів-прикладів також вказуватиме на наявність такого показника мотиваційно-ціннісного компонента. Зразки як алгоритм для наслідування педагогічного або артистичного творчого шляху певною мірою маркують висоту прагнень майбутніх учителів музичного мистецтва, а також яскраво демонструють спектр внутрішніх професійних цінностей, які для студентів втілюють шкалу компетентностей, дозволяють ієрархувати рівні кваліфікації, знання своєї справи. Підкреслимо, що ідеали є узагальненими суб'єктивними явищами, тобто містити окремі функції і приклади з досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, а також можуть безпосередньо включати образи-ідеали конкретних постатей творчої і педагогічної еліти як минулого, так і сьогодення.

Таким чином привабливість окремих ланок педагогічної діяльності, або загальне бачення усієї картини цієї сфери пронизує ціннісна тріада, а саме ціннісна свідомість, ціннісне відношення, ціннісна поведінка. Це безпосередньо пов'язано із життєвою позицією майбутніх учителів музичного мистецтва, де

завжди присутня система пріоритетів, які позначаються на цілепокладанні і обов'язках кожного індивіда у прагненні до фахового самовираження.

Ціннісні важелі виступають векторами самовираження у вокальній роботі, адже вони надають змістової наповненості такому виду виявлення, позначають своєрідне трактування студентами домінант співацької та педагогічної діяльності. Наголосимо, що ідеали у такому контексті є певною досконалою моделлю дійсності, діяльності, основною детермінантою особистісних потреб, цілей і смислів. Відповідно ідеали є завжди формами, які існують лише у суб'єктивній свідомості, містять в собі імпульс руху. Але звернемо увагу, що тільки складні і високі ідеали, які обирає майбутній вчитель музичного мистецтва, пробуджують, приводять у дію усі духовні сили людини. Це може бути справжній або вигаданий авторитет, конкретна історична особистість, у якій найбільш точно втілені ціннісні риси і якості.

У обґрунтуванні даного показника нам імпонує наукова позиція О.Прядко, яка розглядає ключовим ядром мотиваційної сфери студентів прагнення до самореалізації та зазначає, що наявність і усвідомлення такого психічного стану націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на оволодіння знаннями, їх активне використання і примноження у майбутньому. Відповідно, прагнення до самовираження дозволяє студентам окреслювати можливості цього у педагогічній діяльності, зокрема у вокальній роботі. Як відмічає дослідниця, «самоствердження є прагненням людини отримати високу оцінку власної особистості іншими та самим собою, що стимулює її до пошуку шляхів задоволення цієї потреби...реалізації свого інтелектуального, творчого потенціалу, що дозволяє досягти внутрішньої єдності, гармонії з оточуючим світом» [с 171 монограф. Лабунець Проф-пед.підготовка майб.уч.муз.мист].

Також ми спираємось на потужний досвід академіка М.Чемберджі, який наголошував, що творче самовираження студентів реалізується лише у діяльності, а саме через художню, концертну та сценічну практику. Відповідно прагнення самовираження у вокальній роботі передбачає включеність індивіда у проєкцію власного майбутнього, його усвідомлення свого положення у

поточному місці розвитку, а також побудову стратегічного і тактичного планів у цій площині [М.Чемберджи].

Третім показником мотиваційно-ціннісного компонента є вміння системно проявляти власні співацькі знання, вміння та навички у роботі з учнями. Загальновідомо, що серед основ навчального процесу є такий важливий чинник як системність і стабільність, коли задіюється часовий фактор розподілу педагогічної і учнівської уваги на певні елементи, які регулярно і послідовно стимулюються. Суттєвим положенням зазначеного є тонке розуміння і чутливе реагування майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічну ситуацію, з подальшим включенням необхідних знань, умінь і навичок, адекватних кожному конкретному випадку, у роботу з учнями, водночас бачення усього процесу вокального навчання загалом. Відмітимо, що напрацювання одних вокальних умінь позитивно впливатиме на розвиток інших співацьких умінь. Зокрема, покращення навичок вокально-слухового контролю учнів сприяє удосконаленню інтонаційної точності, знаходження відчуття резонансу посилює тембральне забарвлення голосу та інше. Усе це спонукає майбутніх учителів музики до гнучкого реагування в поточному моментів і вибору нагальних завдань для учнів.

Музично-педагогічний досвід генерується та інтегрується з інтерпретаційними спроможностями майбутніх учителів музичного мистецтва, він, здебільшого, проявляється у тому, що має відкривати нові грані спеціальних знань, художніх значень і смислів окремих елементів співацького процесу, музичної мови загалом, вчасно їх демонструвати, шукати різноманітні способи залучення потрібних характеристик звучання учня, вводити вихованців у належний психічний стан, відповідний музичному образу.

Варто зазначити, що динаміку цих пересувань, зміщення з фонових, супутніх режимів у фокус перетину важливих моментів уроку, а це стосується, в першу чергу, знаходження позиційних відчуттів у співі, їх корекції, що передбачає точність координаційних дій, підключення ідеомоторних актів, закріплення правильних співацьких рухів, осмислення і вокально-слухового контролю та багато чого іншого, залежить від вміння майбутніх учителів

музичного мистецтва обирати адекватні знання, демонструвати власні співацькі навички у доступний для сприйняття дітей спосіб. Такі співацькі «презентації» дозволяють створити певну мистецьку атмосферу для учнів, в якій поступово закладаються їх високі ціннісні орієнтири смаків та еталонів.

Сутнісним моментом, на наш погляд, у прояві даного показника є реалізація майбутніми учителями музики своїх професійних цінностей, власне їх конкретизація у співі. Це, в першу чергу, стосується самостійного і усвідомленого знаходження смислів виконуваної роботи у конкретній ситуації роботи з учнями. Завдяки усвідомленню та розумінню своєї професійної ролі, яка передбачає демонстрацію певного відношення до художнього твору, предметну ілюстрацію вокальних умінь і навичок, включення емоційно-сислової сфери, запускаються професійні установки, проступає вокальна освіченість, комунікаційні уміння міжособистісної взаємодії, ділова й мистецька спрямованість та інші компетентності. Тобто це все те, що задає особистісний професійний контур майбутнього вчителя музичного мистецтва і його ціннісну систему співацьких координат.

Доречно в контексті обґрунтування даного показника навести професійну позицію Л.Гринь, яка розглядає вокальний голос як професійний інструмент, користування яким включає дисциплінованість і координованість рухів м'язової системи голосового апарату, усвідомлення базових закономірностей процесу звукоутворення, резонування, артикуляції, дихальних актів, вокально-слуховий контроль, знання фізіології голосового апарату, в результаті чого виконавець має можливість справлятися із технічними і художніми труднощами музичного твору [Л.Гринь]. Викладена думка практика дозволяє стверджувати, що системне проявлення власних співацьких знань, умінь та навичок у роботі з дітьми передбачає підтримання власного голосового апарату у належному робочому стані.

Також ми спираємось на науково-педагогічну думку В.Черній, яка вирізняє серед основних видів голосоведення чотири види вокалізації, без володіння якими майбутнім учителям музичного мистецтва неможливо проявити повною

мірою власні співацькі уміння і навички у роботі з учнями. До таких умінь автор включає: кантиленний спів, що «вимагає вільного звуку,...залежить від рівномірного та усталеного vibrato» [с.36 Черній В. Удосконалення вок=-вик. майстерності]; рухливість як вид техніки, найпоширенішими видами яких є трелі; філірування, що «пов'язане з умінням плавно змінити динаміку звуку від гучного до тихого, при цьому не змінюючи вокальних якостей» [с.38]; техніку виконання каденцій.

Суголосною зазначеному звучить позиція О.Кулдіркаєвої, яка відмічає ще один важливий момент музично-виконавського мистецтва, а саме необхідність виразного донесення мовного тексту. Автор відмічає, що «професіоналізм вимагає вміння органічно поєднувати слово і вокальний звук» [О.Кулдіркаєвої с. 101 основи вок. методики]. Ми вважаємо, що у роботі з учнями такий акцент співацької дикції є актуальним, адже у процесі сприйняття дітьми існують свої закономірності, які висувають певні умови до виконавців, а у нашому дослідженні – майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідниця підкреслює, що демонстрація красивого музичного тону, умілого збереження його на всьому діапазоні і гнучких змін є недостатньо у роботі з дітьми. Важливого значення набуває чітке та ясне донесення сенсу слів поетичного тексту. Ми виокремлюємо цю позицію, адже майбутній вчитель музичного мистецтва виконує в процесі роботи багатофункціональні завдання. Він є ілюстратором музичного твору, а також лектором, анонсером, викладачем. Тому будь-які неточності вокально-технічного та емоційно-сміслового плану одразу схоплюються учнями, скеровують навчальний процес у хибне русло. Натомість, системне проявлення власних співацьких знань, умінь та навичок направляють учнів до опанування високого мистецтва співу.

Компетентнісно-рефлексивний компонент зосереджено на операційній змістовій педагогічній діяльності. Він відстежує особливості розуміння і виконання багатофункціональної роботи майбутнього учителя музичного мистецтва, володіння поняттєво-термінологічним апаратом, специфіку музичної діяльності інтелектуального і практичного характеру, адаптацію соціального

досвіду у творчу діяльність, своєрідність трансляції загальних і музично-професійних цінностей, конгруентність оцінювання власного музикування. Отже, критерієм компетентнісно-рефлексивного компонента є міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору. Ми визначили такий критерій, виходячи з того, що рефлексивна складова включає внутрішнє розуміння майбутніми учителями музичного мистецтва окремих аспектів різних елементів своєї діяльності у певних контекстах для виявлення сенсу, значень і сутності засобами самоаналізу.

Першим показником компетентнісно-рефлексивного компонента ми виокремили прагнення до оволодіння технікою співацької роботи. Зазначимо, що техніка співацької роботи як спосіб дії та знаряддя за своєю сутністю може розцінюватися як складна комбінація, інтегративне явище, адже синтезує основні положення мистецтва вокалу, анатомії і фізіології, методики музичної освіти та практики музикування, які посилюються використанням закономірностей мистецької педагогіки і психології, відповідно її наявність може проявлятися у безпосередньому чи опосередкованому контекстах.

Ми ураховуємо наукову позицію Т.Смирнової, яка фокусує на вимірах, в котрих може здійснюватися робота щодо опанування мистецтвом вокалу, відповідно і напрацьовуватися технічна сторона процесу. Зокрема, автор зазначає, що методологічні підходи і теорії як основа вищої музичної освіти, основні музикознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні поняття, способи професійних дій; розвиток музикальності і виконавської майстерності; різновекторні музичні спеціальні уміння [с96 Смірнова Музич. педагог.] складають професійний інструментарій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наведені факти дають нам право стверджувати, що оптимальна комбінація теоретичної і практичної площин створюють міцну базу у процесі оволодіння технікою співацької роботи. Відповідно, прояв прагнення у будь-якій із зазначених підмножин співацької роботи майбутніми учителями музичного мистецтва буде свідчити про наявність даного показника компетентнісно-

рефлексивного компонента. Водночас, варто відмітити, що прагнення до оволодіння технікою співацькою роботою зосереджене більшою мірою у практичній, діяльній площині, тобто у процесі набуття та удосконалення досвіду виконання співацьких вправ різної складності, стилями виконання, базових та специфічних вокальних прийомів та конкретних музичних творів.

Зважаючи на те, що інструментом вокаліста є голосовий апарат, спрямованість до оволодіння технікою співацької роботи проєктується у бажання навчитися користуватися власними фізіологічними особливостями в процесі звукоутворення і направляти їх розвиток у необхідному напрямку. У підтвердження зазначеному наведемо науково-практичну позицію В.Антонюк, яка розглядає вокальну техніку у «комплексі умінь та навичок для свідомого управління процесом фонації, що забезпечує досягнення максимального акустичного ефекту при мінімальних енергетичних затратах організму співаючого» [с. 12 Антонюк Сольн.спів]. Автор зазначає, що існує чимало типів вокальної техніки, але загалом вони «тяжіють до двох основних: вокальна техніка із сильним імпедансом і вокальна техніка зі слабким імпедансом». Тому прояв бажання засвоїти різні вокальні техніки буде свідчити про свідоме ставлення до майбутньої діяльності і демонструвати опануванню якої саме манери співу надають перевагу здобувачі вищої освіти.

Вагомою думкою В.Антонюк також є те, що саме володіння вокальною технікою стає індикатором вокальної майстерності виконавця, адже це є знаряддям для розкриття художнього змісту твору. Відповідно даний показник може спрямовувати увагу респондентів на конкретні елементи, які уможливають напрацювання вокально-технічних умінь та навичок. Техніка співацької роботи має бути спрямована з урахуванням визначення типу голосу, який також включає комплекс базових індикаторів таких як тембр, діапазон, розташування примарних звуків, утримання теситури звучання. Окрім того, технічні параметри включають зняття м'язових зажимів і дефектів звучання співацького голосу, напрацювання вокального резонування.

Ми вбачаємо прояв даного показника і через хотіння майбутніх учителів музики виявляти закономірності прочитання та трактування символів музичної нотації. Одним із різновидів техніки співацької роботи може бути прагнення до оволодіння мистецтвом фразування, де роль цезур і пауз стає вирішальною в успішності донесення публіці вокального твору. Якщо, за Б.Яворським, цезури у музичних творах мають такі розряди (підмножини) як синтаксичні (композиційні) та асинтаксичні (виконавські), правильне їх прочитання може створювати унікальність звучання, або ж навпаки, призвести до втрати цілісності художнього образу. Прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва оволодіти синтаксичними цезурами уможлиблюють відобразити задум композитора, урахувати пануючу стилістику епохи, музичного напрямку, жанру, тоді як асинтаксичні відбиватимуть індивідуальні особливості самих виконавців або ж виконавської ситуації.

Беззаперечним є факт, що мистецтво фразування тісно пов'язана з штриховою технікою і умінням застосовувати у потрібному місці належні штрихи. Наголосимо, що саме спроби знайти баланс між точністю відтворення зафіксованих нотних символів та власним їх інтерпретуванням відкриває справжні смисли у музичному мистецтві, а також сприяє прояву суб'єктивності творчого почерку. Відповідно техніка співацької роботи генерується лише у діяльності і у постійному пошуку істинних смислів музичних образів, множини контекстів, які розкривають дотичність інтерпретаційних варіантів.

Ми вважаємо, що студенти мають орієнтуватися на оволодіння технікою співацької роботи через кропітку внутрішню дію, переживання, концентрацію почуттів та думок. Це пов'язано з тим, що розуміння змісту кожної вокальної вправи, музичного образу та твору надиктовує майбутнім учителям музичного мистецтва різні моделі у обранні конкретної техніки співацької роботи, визначенні низки тактичних завдань, вибору вірного підходу до розучування художнього твору. Зокрема, якщо мова йде про техніку дихання, то варто зазначити про велику роль уміння дозувати повітря у процесі здійснення різноманітних динамічних, агогічних, штрихових та колористичних деталей.

В обґрунтуванні даного показника ми урахуємо факт того, що у вокальному мистецтві специфіка проявляється в тому, що жоден досвідчений вчитель-вокаліст не може передати власним показом ступінь наочності, яку можна продемонструвати амплітудою руху під час гри на музичному інструменті. Розвиток техніки дихання залежить від точності вдиху, впливає на якість виконання під час видиху, адже це пов'язано із звуковидобуванням. Розвинута техніка дихання сприяє вираженню почуттів, думок, емоційних станів. Прагнення до оволодіння технікою дихання проступає у майстерності виконанні таких характеристик звуку як переривчастий і спокійний, схвильований і ніжний, теплий і холодний, у спроможності виражати горе чи екстатичну радість у множині відтінків і ступенів сили голосу.

Другим показником компетентісно-рефлексивного компонента є здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності. Ми орієнтуємось на авторитетну позицію Г.Падалки, яка стверджує, що конструктивна діяльність вчителя музичного мистецтва у школі стосується багатьох різновидів роботи, відповідно, велика роль має приділятися усвідомленню і розумінню пріоритетів, оптимальному співвідношенню усіх ланок навчально-виховного процесу. Науковиця підкреслює, що специфіка роботи полягає у необхідності поєднувати контроль за власним виконанням і за виконанням учнів, що викликає певні труднощі у випускників музично-педагогічних факультетів[с.58 Курс лекцій Падалка].

Усвідомлення такого функціонального обов'язку орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва чітко розподіляти увагу в процесі вирішення виконавських завдань. Ми погоджуємось з автором, що структура уваги у процесі музично-виконавської і педагогічної діяльності не є тотожними, адже об'єкти є різними, водночас мають моменти ідентичності, адже суб'єктивно-сенсорна основа уваги єдині. Зокрема, усвідомлене розуміння виконавської діяльності проявлятиметься у контрольованій фіксації певних об'єктів, наприклад – тембрального забарвлення конкретного фрагменту музичного твору, виконанні вказаного у нотному тексті штриха, розподілі кульмінаційних точок та іншому.

Ми вважаємо, що даний показник виявляє компетентність та спроможність майбутніх учителів музики вибудовувати план виконавської діяльності, збалансовувати і поєднувати рішення множини завдань, визначати їх першочерговість у перспективному та календарному співвідношенні, розподіляти енергію і сили на виконання окремих ланок виконавської діяльності, урахувати тривалість і специфіку етапів роботи над музичним твором у контексті репетиційної роботи і концертних виступів, паралельно здійснювати керівницьку і організаційну діяльність та багато іншого.

Одним із таких пунктів є те, що виконавська діяльність передбачає підтримування голосового апарату у здоровому робочому стані. Зокрема, відомий практик-виконавець Д.Євтушенко у методичній науковій роботі звертає увагу на важливість у професійній співацькій роботі включення елемента настройки – підготовки потрібного стану співака.

Автор тлумачить дане явище як позиційну і робочу настройку, яка має одночасно включати й мобілізувати психічну та фізичну природу співаків [с 29 Роздуми про голос] Варто звернути увагу і на дбайливість виконавської практики, визначення репертуарного режиму. Згідно зазначеного, включення такого елемента у багатофункціональність виконавської діяльності свідчатиме про наявність даного показника компетентісно-рефлексивного компонента.

У педагогічній спрямованості виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва, С.Бедакова виокремлює одними з важливих моментів: орієнтацію на дитячу аудиторію; прагнення захопити дітей музикою на основі власного музикування; залучення учнів до спільної виконавської діяльності; пробудження їх творчих здібностей, уяви, асоціативного мислення та ін. [с. 22 Бедакова Вок-хор вик-во]. Таким чином, даний показник може проявлятися у різних видах виконавської активності майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають педагогічних сенс і вплив у світлі вікової категорії учнів.

Слушно навести наукове бачення автора, що виконавська діяльність є динамічною системою, яка включає композиторську творчість, творчість інтерпретатора та слухацьку «співтворчість» [с. 31 Бедакова]. Усвідомлене

розуміння багатоаспектності виконавської культури в такому ракурсі буде охоплювати поле роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з історичними джерелами, вивчення історико-культурного фону для виокремлення сукупності ознак, які притаманні даному часу і напряду музичного мистецтва, виконавських прийомів, характерних композитору, ознайомлення з відомими інтерпретаційними варіантами та виконавськими традиціями.

Окрім зазначеного, усвідомлення різних площин виконавської діяльності, власних можливостей у ній набувається у процесі набуття відповідного досвіду, породжує впевненість і розуміння власної значущості у функціональному відтворенні алгоритмів даної сфери діяльності. Виконавська діяльність передбачає сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва професійного стрижня, який буде задавати виконавський еталон для аудиторії, до якої спрямована ця трансляція музичних творів. Одним із векторів його наявності ми вбачаємо у розумінні тонкощів трансляції на основі використання засобів виконавської виразності, у набутті чутливості щодо меж дозволених коригувань цих засобів залежно від ситуації, водночас у збереженні тих інваріантних смислів, які створюють єство конкретного музичного твору, задають емоційно-енергетичного наповнення образів.

Особливо значущими стають такі музичні засоби як темп, динаміка і тембр, адже діапазони коливань даних засобів виконавської виразності ситуативно детермінуються самим виконавцем, його фізіологічним і психічним станом, налаштованістю на музичний твір. Впливовим негативним фактором, який «втручається» у природній процес виконавської діяльності є концертний тремор, нервування, які викликають м'язову скутість, що вкрай негативно позначається на голосовому апараті, його рухливості, пластичності, тонкій керованості, викликає послаблення чи обмеження функції слухового контролю, а отже і детонації. Усвідомлення цього факту спонукає виконавців урахувати ймовірність появи такого стану і знаходити шляхи уникнення ситуації або зведення її до мінімуму.

Ми погоджуємось із зауваженням Я.Кириленко, яка відмічає, що «знання засобів виконавської виразності, методів і прийомів вивчення твору, ...стилістичних особливостей музики і інших питань скорочує вірогідність виконавського свавілля» [с. 35 Кириленко]. Наведений факт націлює нас на те, що даний показник компетентнісно-рефлексивного компонента має включати у процес усвідомлення поліаспектності виконавської діяльності інформацію щодо поточного стану виконавця, особливостей прояву його комунікаційної сфери, наявності амбіцій, гнучкості та адаптованості психіки під час стресових ситуацій.

Третім показником компетентнісно-рефлексивного компонента висунуто вміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів. Ми вважаємо, що даний показник фіксує свідому установку майбутніх учителів музичного мистецтва на методі інтроспекції, згідно якого уможлиблюється аналіз власного виконання музичних творів, зіставлення з внутрішніми виконавськими стандартами свого способу презентації художнього матеріалу, а саме розбір з наданням самооцінки суті зовнішніх характеристик звучання у співвідношенні із внутрішніми відчуттями. У разі, якщо оцінка згідно виконавських стандартів не відповідає дійсності, адекватність деформується, набуваючи форми завищеної чи заниженої оцінки, що у будь-якому разі, є відхиленням і свідчить про наявність повного чи часткового дефіциту у баченні своїх виконавських дій.

Доцільно зазначити, що на основі рефлексивного ставлення уможлиблюється подальше визначення відмінностей, встановлення елементів ідентичності із еталонним уявленням, виділення тих полів виконання музичних творів, в яких є спроможність утримати, покращити, удосконалити власні виконавські вміння та дії. Таким чином на основі поетапної саморефлексії виконаних дій, студент краще усвідомлює мету і чіткіше делегує вимоги до самого себе, бере до уваги послідовність завдань у відповідності до структурованості виконавської діяльності.

Адекватність у такому контексті стає запорукою точності розуміння свого поточного розвитку вокально-технічних умінь, спроможності виявляти шляхи самовдосконалення і реального відчуття себе у професії. Ми поділяємо думку

М.Прищак, що «за адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і досягнення, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою досяжні цілі... є підсумком постійного пошуку реального бачення себе» [с. 73 Психологія Прищак]. Значущим для нашого дослідження є також факт, промовлений автором, що визначальним у формуванні самооцінки є реальні успіхи, досягнення в діяльності, а також рівень вимог, які людина висуває до себе.

Такими чином, ми можемо розглядати процес надання адекватної оцінки власному виконанню музичних творів як складову саморефлексії, адже вона відображає і одночасно концентрує уміння майбутніх учителів музичного мистецтва до ведення внутрішнього діалогу, тобто втілюється у процесі самозвернення у формі діалогічного осмислення своєї виконавської діяльності, включає співвіднесення досягнень і можливостей. Особливо вагомим у ньому є обрання правильних внутрішніх еталонів, з якими відбувається порівняння.

Даний показник умовно може бути поділений на два основні вектори прояву, які у своїй єдності утворюють повноту саморефлексії через надання і відстеження основних та проміжних оцінок усіх складників виконавської діяльності, окремих дій та конкретних співацьких актів. Першою площиною ми вбачаємо внутрішній екран майбутніх учителів музики, де розглядаються та зіставляються з зовнішніми оцінними критеріями (еталони звучання, поведінка, технічні стандарти засобів музичної виразності та ін.) конкретні виконавські уміння, дії (наприклад, дотримання співацької постави, рівність звучання голосу у різних регістрах, спрямування звуку, чистота інтонації, ритмічність, прояв сценічної культури та ін). Другою площиною є проекція результату осмислення і узагальнення на основі внутрішніх особистісно-ціннісних критеріїв (інтеріоризовані мистецькі цінності, тезаурус музично-слухових уявлень, загальна ерудованість у поняттях і закономірностях вокального виконавства та інше, що відбиває систему оцінювання на даний момент майбутнього вчителя музичного мистецтва).

Варто зазначити, що оцінка може спиратися і виражатися у вербальному усвідомленні або ж у ній може переважати інтуїтивна складова. Зокрема, О.Музика у науковій роботі наводить модель, яка включає різні кластери класифікації самооцінки власної діяльності [О.Музика]. Екстраполюючи ці шкали в поле обґрунтування даного показника, можемо зазначити, що уміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів може проявлятися через єдність когнітивного та емоційного судження, у підмножині видів: ретроспективної, актуальної, прогностичної оцінки. Згідно зазначеного, майбутні учителі музичного мистецтва можуть фіксувати свою увагу щодо надання оцінки власним показникам діяльності, професійно важливим якостям, особистісним властивостям з різних кутів зору у процесі виконання музичних творів.

Водночас, ураховуючи специфіку музичного мистецтва, необхідно звернути увагу і на такі простори як технічний і художній. Якщо технічна сторона виконання може бути подрібнена на конкретні елементи музичної звучності і відстежена студентами згідно нотації музичного матеріалу, то художня сторона передбачає сформованість уміння узагальнювати, відчувати контекст музичного образу щодо історичного стилю, епохи, жанру. Окремо слід зазначити, що у випадках, коли виконавські вказівки даються у авторському нотному тексті докладно, оцінювання відбувається на основі звірення реального звучання із композиторським задумом.

Як справедливо відмічає В.Москаленко, «у трактуванні виконавцями авторського нотного запису спостерігаються три підходи: точне прочитання, прочитання з редакційними змінами, прочитання-обробка» [Москаленко Лекції з інтерпр]. Таким чином, адекватність оцінювання власного виконання музичних творів майбутніми учителями музичного мистецтва здійснюється у одному з цих напрямів. Ми орієнтуємось також на те, чи існує стійка одиниця колективного музично-інтонаційного тезаурусу твору, що виконується студентом у слухацькому досвіді виконавця. У таких ситуаціях вирішальним є об'єктивований слуховий образ музичного твору, який передбачає наявність

узагальнення слухової та іншої інформації майбутніми учителями музичного мистецтва.

Виконавці можуть знаходити певні звучання інтуїтивно, але для того, щоб закріпити це відчуття, необхідно аналізувати результати своїх творчих дій, тобто обґрунтовувати виконавські рішення. Розуміння музичного твору призводить до усвідомлення конкретного звучання, динаміки, темпо-ритмічних характеристик, а відтак і конкретних виконавських завдань, які перетворюються на еталонне звучання для майбутніх учителів музичного мистецтва. Доцільно навести позицію Б.Кременштейн, яка виокремлювала серед провідних умінь чути і оцінювати власне виконання музичного твору: детальне відчуття тканини твору; емоційну наповненість виконання; усвідомлення якості виконання; відповідну виконавську реакцію.

Творчо-виконавський компонент консолідує та абсорбує усі практичні навички та теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, адже являє собою інтегроване утворення на базі смислового простору мистецтва, опанованих видів співацької комунікації, усвідомлення кордонів інтерпретаційної свободи у межах стильового і жанрового аспектів (історична мистецька достовірність), внутрішні інтенції, проявлені у множині самопрезентацій і професійній грамотності, сценічному перевтіленні і певному «вокальному маркетингу», переконливості, емоційній виразності. Даний компонент відображає ту висоту творчої думки, на яку піднявся у даний момент студент і його вправність донести свої вокально-мистецькі задуми аудиторії різними способами у сценічному образі. У ньому знаходять своє відображення індивідуальність та оригінальність, творча артистична самобутність майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерієм творчо-виконавського компонента обрано ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності.

Першим показником даного компонента є готовність до самостійного творчого пошуку. Ми вважаємо, що знаковим моментом у творчо-виконавській діяльності, який проявляється у внутрішньому плані і далі просувається на зовнішній план, є відчуття автономності у вирішенні творчих питань, що

виявляється через демонстрацію власної ініціативи, мистецької незалежності, впевненості в своїх силах і налаштованості на прояв суб'єктивності у виконавській діяльності. Цей показник фіксує усвідомлення майбутніми учителями музичного мистецтва власної вокальної підготовленості, відчуття певної самодостатності у професійному аспекті, що у своїй єдності підштовхує їх до дій і самореалізації у поточному моменті.

Доцільно у даному контексті навести наукову позицію А.Козир, яка розглядає уміння майбутніх викладачів мистецьких дисциплін самостійно вирішувати педагогічно-виконавські завдання одним з індикаторів набуття виконавської компетентності. Аксиоматичним є уточнення науковиці з даного приводу, що глибина і різнобічність знань не завжди співпадає з продуктивністю їх діяльності[с. 6 стаття Козир]. Автор справедливо відмічає, що ці площини мають розглядатися у своїй цілісності, тобто професійна майстерність набувається лише на індивідуально-творчому рівні і ним же детермінується. Вона є надбудовою, інтегративним утворенням над знаннями, але неможливою без них.

Зазначені вище факти підводять нас до того, що самостійний творчий пошук можливий тоді, коли на індивідуально-творчому рівні здійснилися якісні метаморфози і майбутні вчителі музичного мистецтва набули певної зрілості, готовності до такого прояву у діяльності. Отже, хоча накопичення теоретичних та практичних знань, умінь та навичок є важливою передумовою для плідного здійснення вокальної діяльності, водночас автоматично не переводить її кількісні показники у якісні, не робить більш майстерною. Тобто без активності самої особистості щодо власної трансформації, професійної саморефлексії, напруженої внутрішньої роботи ці знання і уміння залишаються лише фундаментом для побудови свого «творчого палацу». Водночас, самостійний творчий пошук може проявлятися на мікрорівнях, це можуть бути лише поодинокі кроки майбутніх митців, здійснені у різних напрямках виконавської професії.

Суголосно звучить позиція Н.Гуральник щодо даного питання. Дослідниця зазначає, що «виконавська школа починається зразу з усвідомлення окремим,

навіть молодим, виконавцем своєї професійної самостійності, унікальності власного сольного буття в мистецтві»[с. 53 моногр. Гуральник]. Одним з моментів такої самостійності є продуктивність використання робочого часу і усвідомлення власних можливостей слухової уваги, напруги емоційних і розумових дій для корисного їх задіяння в професійній діяльності. Це, в першу чергу, орієнтир на набуття самостійного музичного мислення і відповідне свободи в художніх діях, уникнення консерватизму і сліпого професійного або індивідуального наслідування.

Відповідно викладеному вище, готовність до самостійного творчого пошуку буде проявлятися як деяка «надмірність» творчого потенціалу у знаннях і практичних вокальних уміннях майбутніх учителів музичного мистецтва, за якої внутрішньо накопичена енергія шукає вихід назовні у вигляді конкретного творчого продукту, або запускає пошуково-інтелектуальну діяльність у виконавському та інтерпретаційному напрямках. Даний показник творчовиконавського компонента виокремлює ті характеристики і ознаки індивідуальності, які притаманні внутрішній структурі майбутніх учителів музичного мистецтва, їх персоналізованому прояву.

Важливо ураховувати, що самостійність творчого пошуку може набувати форм різної спрямованості, як-от до викладача (прояв автономії, незалежності творчої думки студентів, свідоме відстоювання власної мистецької позиції), до мистецької педагогічної системи загалом чи окремої її складової (пошук власного шляху, торування індивідуальної траєкторії у музичній сфері через уникнення або свідоме ігнорування відомих способів дії), або ж до самого себе (спроможність діяти різними способами, шукати нові варіанти інтерпретаційних версій та оновлювати, переглядати попередні варіанти втілення художніх образів у співацькій сфері).

Співзвучним викладеному є науковий погляд А.Растригіної, яка розглядає самостійність творчого пошуку крізь поняття особистісної відповідальності за свій вибір, що є результатом «самовизначення у світі культурних цінностей і норм, самостійній творчій діяльності, спрямованій на перетворення

навколишнього світу й себе» [с 56 Растригіна]. Автор пояснює це тим, що готовність має проступати у дієву площину через активну взаємодію ціннісної професійної позиції і навколишнього середовища, в якому перебуває особистість. Ми погоджуємось, з її думкою, що майбутні учителі музичного мистецтва мають не лише засвоювати існуючі системи культурних цінностей, а й ставати тим, хто утворює цей світ, досягати особистісної професійної суверенності, а це передбачає здійснення самостійного творчого пошуку.

Доцільно звернути увагу і на такий момент означеного процесу, про який зазначає А.Растригіна, як «винаходження власного велосипеда». Це орієнтує нас до того, що готовність до самостійного творчого пошуку може проходити певні етапи «копіювання», трансформації, «приміряння» чужого, але залишати на провідну мету віднайдення власної мистецької ідентифікації, резонування зі своїм внутрішнім духовним світом і власними ціннісними орієнтирами співацької діяльності. В результаті відбувається самостійне вироблення концепції індивідуальності, об'єктивація творчого потенціалу особистості в предметному середовищі [с.58-59 Растригіна].

Істотним надбанням самостійності є прийняття відповідальності за власний вибір, розуміння наслідків діяльності, здатність урахувати парадоксальні зіткнення власних бачень і пануючих світоглядних позицій і готовність змінювати чи будувати нові мистецькі траєкторії побутування творів мистецтва, прочитань інтерпретаційних версій у новому контексті.

Другим показником творчо-виконавського компонента є вміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці. Даний показник відображає спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва створювати і опрацьовувати аудіоконтент засобами програмного забезпечення, а також використовувати можливості мультимедійних засобів у музичній практиці. Відмітимо, що мультимедійні технології, згідно тлумаченню Г.Юзерової, є одним з п'яти напрямів функціонування музичних комп'ютерних технологій XXI століття. Мультимедійні технології відносяться до інноваційних ланок музичного

мистецтва, які постійно еволюціонують, прогресують, мають тенденції до появи нових технічних форм.

Серед мультимедійних технологій дослідницею виокремлюються дотичні важливі напрями, необхідні сучасному митцю, а саме: фотодіафрагмні; технології програмування звуку; цифрові звукові технології (аудіотехнології); технології віртуальної студії (VST) [с. 10 автореф. Юзерова]. Доречно буде сказати, що сучасний рівень розвитку соціуму передбачає базове володіння мультимедійними засобами, водночас музична практика потребує поглибленого оперування певними спеціалізованими застосунками майбутніми учителями музичного мистецтва у співацькій діяльності і загалом у мистецькій сфері.

Ми погоджуємось з дослідницею, що множина програмних засобів, які відносяться до класу мультимедійних і класу спеціалізованих музичних програмних комплексів, дозволяють вирішувати широке коло завдань. Спираючись на запропоновану науковицею систематизацію таких засобів мультимедіа, окреслимо предметне поле користування ними майбутніми вчителями музичного мистецтва, а відтак і площини прояву даного показника: мультимедіа-редактори (OpenShot, VideoPad), мультимедіа-плеєри (Adobe Media Player, VLC, iTunes), програми-конвертори (Converter Free, FormatFactory) та кодеки (K-Lite Codec), музично-інформаційні програми (Singing Tutor, Music Rhythm Tutor), додатки для запису CD/DVD-дисків (Ashampoo Burning, Nero Free); нотні редактори (Dorico, Finale, Sibelius, MuseScore), програмні комплекси створення звуку (MaxMSP, Pure Data, SulerCollider), звукові редактори (Sound Forge, WaveLab), цифрові звукові робочі станції (Digital Audio Workstation (DAW)/Audio MIDI Sequencer), плагіни й програмні синтезатори (Visual Arranger, Band-in-a-Box, Fruity Loops) [с.97 Дис. Юзерова] та інше.

Маємо уточнити, що перераховані засоби мультимедіа мають використовуватися майбутніми учителями музичного мистецтва як професійний арсенал, який допомагає зберігати якісні характеристики співацького звуку, підсилювати необхідні звукові властивості в умовах концертних виступів відповідно до акустичних особливостей закритих місць та відкритих

майданчиків. Також необхідністю сьогодення є уміння передавати аудіо інформацію у різних режимах, зокрема це стосується он-лайн трансляцій, уміння зберігати аудіо контент на різних платформах.

Даний показник в аспекті зазначеного може проявлятися через урахування майбутніми вчителями музичного мистецтва енергетичних характеристик звукового поля, де буде відбуватися представлення музичного твору аудиторії, а саме інтенсивності звуку та щільності енергії. Зокрема, це стосується наявності перепон, через що відбувається низка явищ, як-от: відображення (луна) та інтерференція (відлуння) звуку; дифракція (обгинання невеликих перешкод) звуку; переломлення звуку (проходження звукового променя з менш щільного до більш щільного середовища); поглинання звуку (зменшення звукової енергії).

Важливим явищем у закритих концертних приміщеннях, яке має обов'язково коригуватися майбутніми учителями музичного мистецтва засобами мультимедіа є реверберація (проходження остаточного звуку у приміщеннях після завершення роботи джерела звуку). Звук у приміщеннях з великою реверберацією сприймається як гучний, таке явище часто зустрічається у великих концертних залах. Щодо співацького голосу, він буде «задовольняти» слухача тоді, коли звучання є повним, соковитим, художньо виразним, ньому має бути притаманний живий і приємний тембр. Водночас, у приміщеннях з незначною реверберацією, звучання голосу не дає належного художнього сприйняття. Звук ніби тьмяніє, втрачає соковитість, стає сухим, жорстким, занадто чітким. Отже, уміння використовувати засоби мультимедіа в таких випадках набувають особливої ваги.

Доцільно буде сказати про можливості використання у музичній практиці окремих явищ і закономірностей, які мультимедійні технології уможливають відтворити у віртуальних моделях, або ж у візуальних зразках. Саме про такі переваги йдеться у науковій роботі Бін Ся, який розглядає застосування мультимедійних технологій саме у навчанні вокалу. Автор відмічає користь візуалізації механізму дії співацьких органів у процесі роботи над

звукоутворенням, яке приховане від зовнішнього спостереження і вимагає від студентів розвитку уяви на основі теоретичного усвідомлення даної процедури.

Зокрема, Бін Ся стверджує, що «вчителі можуть перетворити фізіологічно-анатомічні схеми та схеми голосових процесів співацьких органів на візуальну анімацію...використовувати тривимірну комп'ютерну анімацію щоб побачити протистояння співацького дихання та напрямок руху м'язів, разом з конкретним поясненням та демонстрацією» [с.1070 Бін Ся стаття] Також уміння використовувати засоби мультимедіа можуть покращувати вираження конотацій вокального твору. Так, однією з переваг ми вбачаємо в можливості контролювати часові показники (уповільнювати, прискорювати, зупиняти, наближувати, віддаляти) в процесі спостереження за рухами губ, мімікою, акустичною технікою, що дозволяє удосконалювати вокально-технічні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва.

Прояв даного показника може проявлятися у рентабельності використання навчального аудиторного часу і самостійної підготовки. Так, міді плеєри зосереджують слухацьку увагу студентів на фонетичній точності, емоційній виразності, інтонаційній архітектоніці вокального твору. До того ж, запис і подальший моніторинг співу фіксує різні проблеми виконавської практики, які можуть проявлятися у інтонації, ритмі, неточній артикуляції, скутості м'язів, емоційному стані.

Третім показником творчо-виконавського компонента є здатність до творчого інтерпретування музичних творів. У своїй сутності даний показник фокусує і інтегрує усі елементи співацького навчання і практикування, адже він спрямовує множину завдань на виконання провідної мети – інтерпретації музичного твору. Відмітимо, що кожен попередній показник має складні види зв'язків у компонентній структурі вокально-технічних умінь, водночас вони у своїй сукупності піднімають дане утворення на найвищий рівень, збалансовують і підтримують таку спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва саме в останньому показнику творчо-виконавського компонента.

Співацька діяльність відноситься до перформативного мистецтва, орієнтиром якого стає художній публічний акт, відповідно таке художнє дійство має включати резонансні важелі, створювати потрібну атмосферу виступу і викликати супровідні настрої через утримання у підсвідомості слухачів звукового образу музичного твору. Отже, звук, який демонструють майбутні учителі музичного мистецтва, стає засобом інтерактивної комунікації виконавця і глядачів, а також контентом передачі інформації, мистецького продукту. Зважаючи на різноманітність і множину характеристик звукової палітри, якою оволодівають студенти факультетів мистецтва протягом навчання, однією з складних і багаторівневих задач є підбір саме таких звукових барв, які, з одного боку будуть відкривати особливості художнього образу, а з іншого виявляти суб'єктивне тлумачення музичного образу.

Ми вбачаємо прояв здатності до творчого інтерпретування музичних творів майбутніми учителями музичного мистецтва у їхній спроможності віднаходити у музичному тексті загальні та допоміжні смисли, реконструювати, поміщати їх у контексти культурних універсалій, а саме, як пропонує К.Гірц розглядати комплекси конкретних патернів поведінки – звичаїв, традицій, кластерів звичок, водночас наборів їх контрольних механізмів – планів, рецептів, правил, інструкцій. Автор наполягає на тому, щоб інтерпретаційна версія містила концепцію процесів символічного утворення, яке мають утримувати інтерес адресатів у вигляді слухачького напруження [К.Гірц].

Важливим також є співвідношення символічних шаблонів, які яскраво мають проявлятися у збереженні стилістичних, жанрових, композиторських та інших положень, закодованих у музичному творі. Це так зване зовнішнє уміння демонструвати внутрішні джерела музичної інформації. Ключовим у цьому процесі є спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлювати з партитури пласти значень, зокрема диференціювати синтаксичні, семантичні та ціннісні музичні значення, на основі яких будувати власну систему різних звуко-виражальних засобів, розміщувати їх у певному порядку, що в своїй сукупності утворює інтерпретаційний план. Спосіб музичного мислення студентів

факультетів мистецтв відобразатиме суб'єктивну значущість конкретних музичних елементів певного твору, віддзеркалюватиме емоційні барви сприйняття і усвідомлення художньо-образної сфери, пошук у виконавському арсеналі належних звукових характеристик та психологічних настроїв.

Доречно у даному контексті навести думку О.Колесник, яка наголошує, що «мистецький твір є інтенціональним: він формується реципієнтом, передбачає його зацікавленість та перспективну співтворчість» [с. 29 Феномен інтерпре. Колесник]. Це твердження є догматичним у музичній сфері, адже співтворчість щоразу має бути налагоджена під час виконання музичного твору, незалежно від стадії відношення (ознайомлення, розучування, представлення). Мистецький діалог стає інструментарієм, який відкриває різні шари смислів, поліфонічність значень, тобто це безперервний діалог автора-твору-виконавця. Майбутні вчителі музичного мистецтва у цьому ланцюжку постають завершальною ланкою, водночас утворюють новий ланцюжок – твір-виконавець-слухач, де їх роль переміщується на центральну позицію. Функція виконавця полягає тепер у розумінні і донесенні твору публіці, що детермінується адекватністю прочитання та особливостями мистецького «трансферу» з потенційного виміру у реальний.

Подібну аргументацію знаходимо у роботах В.Москаленка та О.Рудницької, які акцентують увагу на множинності інтерпретацій, які складають смислове багатство твору. Згідно думки науковців, здатність до творчого інтерпретування, як правило, відбувається у двох основних напрямках, а саме через осягнення змісту засобами злиття з музичним твором, композитором, його задумом; розкриття смислу через дистанціювання інтерпретатора від об'єкта (оцінка, тлумачення, приписування). Важливо ураховувати, що виконавець музичного твору щоразу виступає у якості співмитця, вносить суб'єктивне у загальну інтерпретаційну версію. Отже, майбутні учителі музичного мистецтва мають розуміти і виражати те, що закладене у вокальному творі. Зокрема, О.Рудницька розглядає питання творчої інтерпретації у змісті художнього вираження, художній формі, яка є зовнішнім боком твору [О.Рудницька с 13. Мист. освіта].

Науковиця наголошує, що специфіка мистецтва полягає саме у створенні цього феномена, передбачає індивідуальну інтерпретацію, таким чином «полягає у максимально повному вираженні особистісного світорозуміння і митця, і сприймаючого» [с 13. Мист. освіта]. Вагомим уточненням автора є те, що інтерпретація певною мірою зумовлює відмінності розуміння мистецького твору, водночас не заперечує можливості схожих моделей індивідуальної інтерпретації. Таким чином, здатність до творчого інтерпретування майбутніх учителів музичного мистецтва може включати певні співпадіння потенційних та втілених варіантів виконання, містити сталі виконавські концепти, водночас не бути копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації.

Також у обґрунтуванні даного показника творчо-виконавського компонента, ми погоджуємось з позицією В.Черній, що вокальне мистецтво, а тим більше деталі інтерпретації музичного твору «є плодом творчості не одного, а двох або декількох виконавців та реалізуються їх загальними зусиллями» [с 71 Удоскон.вок.вик.майт. черній]. Отже, здатність може проявлятися не лише у індивідуальному пошуку інтерпретаційної версії, а і у тому, щоб налагодити процес таким чином, щоб усі його учасники знаходились у спільному контекстовому полі художніх образів, ідентично розуміли особливості кожного фрагменту і загального звучання, перетворювалися на суцільний «музичний організм». Схематичне зображення компонентів, критеріїв та показників вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу подаємо подаємо у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії і показники сформованості вокально-технічних умінь
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Структурні компоненти	Критерії	Показники
-----------------------	----------	-----------

Мотиваційно-ціннісний	Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності	прояв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю; прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі; здатність системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями;
Компетентнісно-рефлексивний	Міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору	вияв здатності до оволодіння технікою співацької роботи; здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності; уміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів
Творчо-виконавський	Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності	готовність до самостійного творчого пошуку; уміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці; здатність до творчого інтерпретування музичних творів

2.2. Педагогічні умови та методична модель вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв у герменевтичному ракурсі

У комплексі педагогічних важелів ми розглядаємо низку педагогічних умов, які розглянемо більш детально. Зважаючи на те, що музично-педагогічно практика є максимально близькою до професійної діяльності моделлю, ми вбачаємо за необхідне створити таку **педагогічну умову** як *цілеспрямоване формування у студентів факультетів мистецтв вокально-технічних умінь у процесі музично-педагогічної практики*. Ми орієнтуємось на твердження А.Болгарського та Т.Бодрової, що метою музично-педагогічної діяльності студента є формування себе як особистості, оволодіння професійними вміннями через отримання досвіду самостійної діяльності у практичному вимірі [А.Болгарськ, Т.Бодров]. Цілеспрямованість полягає у мотиваційній установці у вигляді образу ідеального професіонала, яка проектується на бажане майбутнє і створює по відношенню до конкретної діяльності певну енергетичну сферу, у межах якої і під впливом якої розгортається дана діяльність.

Для виконання цієї умови доречно орієнтуватися у формуванні вокально-технічних умінь на запропоновану Б.Блумом таксономію освітніх цілей. Нагадаємо, що автором ініційовано використання п'ять категорій завдань, де цілі мають ієрархічну будову (загальна мета, стратегічні, тактичні, оперативні цілі), відповідно ним результати-цілі диференціюються у когнітивну, афективну і психомоторну групи студентів факультетів мистецтва. Таким чином відкриваються наступні інструментальні можливості: концентрація зусиль на головному; конкретність і відкритість цілей для студентів; створення еталонів оцінки результатів (формулювання цілей, виражений через результати діяльності).

Зазначимо, що конкретизація вокально-технічних умінь у процесі музично-педагогічної практики стає певним мистецьким трафаретом діяльності. Водночас ми вважаємо, що універсального способу і послідовності роботи над конкретними співацькими вміннями не існує, адже, як зазначає Л.Дмитрієв, кожен виконавець має ряд певних проблем, які заважають гарному голосоутворенню. Саме тому формування вокально-технічних умінь має

індивідуально зорієнтованим, відповідати примарній зоні звучання і пошуками правильної сили звуку.

Поступово в процесі роботи, позбавлення студентів факультетів мистецтв від індивідуальних співацьких недоліків дозволяє здійснювати перехід на формування умінь більш високого порядку, а саме на уміння вирівнювати регістрове звучання, уміння користуватися різними відтінками голосу, змінювати тембральне забарвлення, досягати емоційного окрасу тембру, чергувати співацький голос з драматичною мелодекламацією (уривки вокальних партій), виконувати різножанрові твори та інші.

Такі уміння можуть бути напрацьовані у процесі виконання вокальних вправ, їх комплексів, а саме у конкретному підборі вправ, зосереджених на певному технічному завданні. Метою таких вправ є набуття вузькоспрямованої технічної якості у співі. Перевагами даного виду роботи є те, що, на відміну від музичних творів художньої сфери, вокальні вправи дозволяють націлено відпрацьовувати певний технічний елемент, звертати увагу на різні засоби музичної виразності, особливо це має місце під час виконання вокалізів, де відсутній літературний текст. Корисними стануть вправи, які містять певні вокально-технічні труднощі, як приклад – незручні інтервали вгору чи вниз, або інші ходи на великі відстані.

Дана умова включає роботу над удосконаленням вокального інтонування. Це можуть бути твори, які виконуються під музичний супровід або а Capella. Проблематичним полем може стати узгодження вокальної партії із строем інструмента, на якому виконується акомпанемент, адже темперований і натуральний стрій мають свої особливості поділу пропорцій інтервалів. Відмітимо, що найбільш поширеними, на думку Г.Смаглій, є Піфагорів стрій, гармонічний, темперований, хроматико-енгармонічний стрій, кожен з яких має свої особливості настроювання музичних інструментів із фіксованою висотою звуків.

Відповідно, у таких ситуаціях має місце зонний стрій, який у співацькій практиці проявляється у явищі зонного природного музичного слуху. Ми

погоджуємось із автором, що злагодженість звучання в ансамблях, де беруть участь інструменти з фіксованою (фортепіано) і з нефіксованою висотою (смичкові, духові групи та голос) залежить саме від технічного уміння майбутніх учителів музичного мистецтва виконувати мелодичну лінію у межах зонного строю інтонації. Г.Смаглій зазначає, що «властивості зонного слуху дозволяють співіснувати у музичній практиці всім відомим і невідомим строям, а виконавцям створювати високохудожні, інтонаційно неповторні варіанти музичних творів» [с. 32 Теорія Муз. Смаглій].

Вокально-технічні уміння також можуть виявлятися в процесі музично-педагогічної практики як спроможність студентів факультетів мистецтв утримувати різні швидкості розгортання звукової тканини, передавати пульсацію метричної долі. Зокрема, такі уміння мають включати здатність майбутніх учителів музичного мистецтва відтворювати постійні темпи, а також посилювати чи послаблювати їх відповідними агогічними змінами в процесі виконання вокального твору.

Слід зазначити, що відчуття темпу має великого значення під час акапельного співу, коли задіюються внутрішні орієнтири виконавця. Саме в таких випадках допоміжними вокально-технічними уміннями є виконання динамічних акцентів та артикуляційні способи звуковидобування. Ще одним умінням, сформованість якого передбачає виконання сучасної вокальної (вокально-хорової) музики – це відтворення нотного запису без метричного такту, які мають відбивати мелодичні, динамічні, темпові та фактурні хвилі музичного розвитку. Сюди ж відноситься і виконання модуляційних обертів, які потребують гостроти внутрішнього слуху і тонку налаштованість на ладовий зв'язок у музичному творі.

Цілеспрямоване формування вокально-технічних умінь охоплює різного роду орнаментику, а саме мелодичні прикраси (вільні та мелізми). Серед співацьких прикрас і особливого співацького виконання слід відмітити форшлаги, морденти, групето, трелі, каденції, різного роду пасажі, фіорітури, філірування, глісандо, портаменто.

Ще одна педагогічна умова нами розглядається як *стимулювання студентів факультетів мистецтв до прояву саморегулятивних дій у обраній спеціальності*. Відомим є той факт, що стан голосового апарату і зміни дихального режиму багато в чому визначаються спроможністю особистості до внутрішньої регуляції і контролю певних макро- і мікрорухів. Доцільно у контексті даної педагогічної умови навести позицію Н.Фоломієвої, яка зазначає, що голосотвірна система людини має властивість самостійно «грати» і настроюватися. Автор пов'язує це з усвідомленістю і називає це явище «своєрідним інтелектуально-вольовим «пультом управління» роботою» [Н.Фоломієва].

Ми погоджуємось з тим, що керованість голосотвірним процесом на мікро-рівні здійснюється через подачу вольових імпульсів щодо змикання і коливання голосових зв'язок. Емісія звуку залежить від психо-фізіологічної налаштованості виконавця, відповідно студенти факультетів мистецтв мають оволодіти цією функцією у повній мірі. Окрім того, Н.Фоломієва піднімає питання вольових зусиль щодо «зміщення» дихання у різні ділянки легенів, тобто напрацювання спроможності спрямовувати струмінь повітря на необхідну ділянку своїми діями (передня стінка зубів, м'яке піднебіння) [Н.Фоломієва].

Суголосною є думка авторів колективної монографії «Голос людини та вокальна робота з ним», де зазначається, що необхідними у музикуванні співаків є уміння контролювати свою техніку і поведінку, спроможність орієнтувати зусилля на відтворення яскравого художнього образу, регуляцію різних відчуттів і м'язів тіла [с.277 людський голос]. Кожне вокально-технічне завдання містить свою низку вольових наказів «щодо моделювання усвідомленого емоційного стану, оскільки емоційні характеристики людської психіки здатні якнайактивніше впливати на якість звучання голосу співаючого» [с.257 людськ голос]. У науково-методичній літературі такі уміння, здебільшого, сполучаються з високим ступенем вокальної майстерності.

У роботі видатного практика М.Микиши, вольові зусилля позиціонуються як явище «вокально-творчого спокою» [с.68 Практична основа Микиша], тобто введення виконавця у такий стан, коли відчувається впевненість і творча настроєність, зібраність, прийняття своєї природи і вироблення правильних сполучальних рефлексів. Педагог слушно звертає увагу на те, що фізіологічний спокій потребує вміння досягнути психічного спокою. Він вбачає це у концентрації виконавця на своїй справі, відстороненості від зайвих чинників впливу і вміння налаштуватися на необхідний характер художнього образу, підкоряти своє тіло до єдиної виконавської мети.

Г.Стасько наполягає, що «неординарні прояви учня і наявність особливих якостей повинні підтримуватися педагогом як метод підвищення самооцінки для скріплення бажання і волі у навчанні» [с. 179 Стасько]. Ми погоджуємось з практиком, що співацька діяльність як специфічна виконавська практика вимагає набуття певних якостей, серед яких самоусвідомлення себе як унікальної особистості займає провідну позицію. Артист-виконавець має бути впевненим у власних силах не зважаючи на обставини, тому дотримання даної умови надає вагомості у низці інших педагогічних впливів. Автор закликає дооцінювати роль похвали найменшого успіху чи найменшого кроку вперед в процесі навчання. Культура і зворушливість мають домінувати у комунікації щодо художнього виконання.

Ми поділяємо думку дослідниці, що впевненість у власних силах складає фундамент для підключення вольових зусиль для змін енергетичного стану свого тіла і його окремих частин [с. 164 Стасько]. Відповідно художньо-психологічна підтримка може бути спрямована на напрацювання студентами факультетів мистецтв настроювання і самонавіювання на роботу, викликання у себе певного емоційного настрою.

Ми вважаємо, що дана педагогічна умова може орієнтувати майбутніх учителів музичного мистецтва до прояву творчої активності у: пошуку унікальності особливої манери співу; демонстрації складності, різноманітності або вузькотематичної спрямованості репертуару (виконання класичних,

естрадних, народних, джазових творів; сольного чи ансамблевого складу; певного жанру; окремих відомих музичних партій та ін.); збагаченні свого виступу медіаоформленням; залученні різного роду колаборацій у мистецькій галузі; створенні безпрецедентних заходів, де такий продукт набуває особливої цінності або стає символом-ідеєю-гаслом певної події.

Ми вважаємо, що, зважаючи на специфіку співацької практики, у виконанні цієї педагогічної умови доцільним буде досягати балансу між даними типами інновацій, адже вокально-технічні уміння інтегрують у собі константні та варіативні елементи. Наприклад, розвиток голосового апарату має обов'язково спиратися на досвід і практику викладача, його слухову чутливість до найменших змін, які будуть оберігати від таких непоправимих наслідків, як поява патологічних захворювань чи хвороб через недотримання послідовності у напрацюванні співацько-виконавських навичок, переважно голосу, непомітну для студента та іншому. Водночас навчання має орієнтувати студентів на активну пошукову діяльність, завдяки чому майбутні вчителі музичного мистецтва стають дослідниками власного організму в процесі співацької діяльності, орієнтуються на конкретні психо-фізичні відчуття і вчать фіксувати мікрозміни під час виконання різних актів звуковидобування.

Наступною педагогічною умовою зазначено *спонукання до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів*. Відмітимо, що самореалізація, згідно наукової думки М.Варія, тісно пов'язана з явищем самоідентифікації, пошуку і побудови смислів у соціальному середовищі, здійсненні життєвого шляху.

Це може стосуватися конкретних узагальнених образів актуалізації твору через збагачення індивідуальних прийомів і методів роботи над музичним твором, здійснення аналітичної діяльності, яка запускає практичні пошуки звукових символів (мобілізації внутрішньо-слухової сфери, пошук трактовки та спроможності оберігати свою концепцію від слухових штампів) та іншого.

Таким чином, творча діяльність студентів факультетів мистецтва може спиратись на алгоритмічні і творчі стратегії. Ціннісною для виконання цієї умови є думка О.Музики, що творчість з'являється на основі повного оволодіння діяльністю (розвитку), водночас, в результаті перенасичення нею, веде до виникнення творчих дій. Він підкреслює, що унікальність творчої діяльності полягає у тому, що виникає феномен визнання варіативності результатів усіх учасників даної діяльності. Отже, творча діяльність набуває вигляду безперервного руху між життєвим досвідом, окресленням, конкретизацією, матеріалізацією творчого продукту, якому притаманна процесуальність і недиз'юктивність.

Згідно такої позиції, створення даної умови полягатиме у постанові великої кількості різних творчих завдань під час навчання, які дозволяють максимально опанувати константну частину музичного практикування і переводити її у формат «перенасичення». Цей «надлишок» запускатиме трансформаційні переходи з потенційного стану у актуальний, розширюватиме межі творчих ресурсів майбутніх учителів музичного мистецтва, а також урізноманітнюватиме арсенал для створення нових виконавських концепцій.

Слід зазначити, що розширення творчого потенціалу буде свідчити про активну і плідну роботу уяви, включення особистісних якостей, адже творче зростання можливе лише через «вихід» таланту з наявних кордонів. Це пояснюється тим, що внутрішньослухова сфера, яка є фундаментом суто музичних досягнень змісту твору, набуває якісного рівня тільки у практикуванні. Відповідно дана педагогічна умова уможлиблює здійснення переходу від загальних слухових уявлень до конкретизації задуму у звуковому контурі. Для її стимуляції важливо включати виконання репертуару, який містить музичні твори різних історичних епох, жанрів, потребує розуміння естетики культури різних соціальних прошарків і пануючих засобів виразності.

Ключовим моментом виконання даної педагогічної умови є спрямування їх виконавських дій на представлення результату навчання. Ми спираємось на думку Т.Жигінас, яка вбачає одним із напрямків творчої самореалізації студентів

факультетів мистецтв залучення їх до концертного дійства [Т.Жигінас]. Науковиця співвідносить концертні різновиди із різними аспектами творчості вокалістів. Зокрема, вона виокремлює моноконцерт, концерт-діалог, концерт-співтворчість як найбільш сприятливі для творчої самореалізації форми виступів, адже вони передбачають володіння словесними, музичними та театральнo-сценічними засобами самовираження. Такі форми дозволяють розширювати межі суто музичної комунікації і створювати унікальну атмосферу сприйняття запропонованої інтерпретації. Ми вважаємо, що контекст, який обволікає подібні заходи, максимально активізує творчу діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва, відкриває їм можливості повномасштабно виявити свою унікальність у донесенні музичного твору публіці.

РОЗДІЛ ІІІ

УПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Педагогічна діагностика рівнів сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та результати констатувального експерименту

Розроблення компонентної структури, критеріїв та показників сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, створення моделі методики формування цих умінь на засадах герменевтичного підходу, дозволили підготувати й організувати дослідно-експериментальну роботу з упровадження означеної методики у процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв.

Організація та перебіг дослідно-експериментальної роботи здійснювались поступово за певними стадіями:

на І організаційно-відбірковій стадії проводилась координаційна робота із відбору, запрошення та практичного залучення студентів факультетів мистецтв до безпосередньої участі в дослідно-експериментальних заходах, а також підготовча робота із діагностично-методичного забезпечення педагогічних вимірювань, необхідних для проведення контрольних зрізів;

на ІІ діагностично-конкретизуючій стадії, присвяченій проведенню констатувального експерименту, проводилась педагогічна діагностика щодо встановлення існуючих рівнів сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, а також здійснювалась конкретизація

характерних рис високого, середнього та низького рівнів сформованості в респондентів означених умінь;

на III технологічно-випробувальній стадії, присвяченій проведенню формувального та контрольного експериментів, проводилось упровадження та перевірка функціонування розробленої моделі експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу;

на IV порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи, присвяченій компаративному аналізу результатів формувального та констатувального, а також формувального та контрольного експериментів, було визначено ефективність функціонування розробленої методичної моделі експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу.

Організаційно-відбіркова, діагностично-конкретизуюча, технологічно-випробувальна та порівняльно-аналітична стадії дослідно-експериментальної роботи тривали у цілому з 2023 по 2025 рік.

До дослідно-експериментальної роботи на I організаційно-відбірковій стадії в якості респондентів-учасників було відібрано й долучено 312 студентів всіх курсів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Рівненський гуманітарний університет. З числа відібраних респондентів:

у констатувальному експерименті взяли участь студенти у кількості 241 особи;

у формувальному експерименті взяли участь студенти у кількості 34 особи;

у контрольному експерименті взяли участь студенти у кількості 37 осіб.

Також на I організаційно-відбірковій стадії, окрім координаційної роботи із студентським та професорсько-викладацьким складом Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Рівненського гуманітарного університету, присвяченій запрошенню відібраних респондентів до участі в дослідно-експериментальних

заходах, велась також методична робота, присвячена розробленню, модифікації та інтеграції діагностично-методичного забезпечення для здійснення необхідних педагогічних вимірювань під час констатувального, контрольного та формувального експериментів.

На I організаційно-відбірковій стадії належна увага була приділена засобам розповсюдження серед відібраних респондентів методичних матеріалів педагогічної діагностики, для чого в месенджерах Rakuten Viber та WhatsApp, а також в соціальній мережі Facebook було створено спеціальні групи, учасники яких брали участь у констатувальному, контрольному та формувальному експериментах.

Педагогічні обчислення та розрахунки здійснювались за допомогою методики С. Гончаренка із застосуванням формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [10, 219].

До методичних матеріалів педагогічної діагностики, підготовлених до застосування на I організаційно-відбірковій стадії, увійшли:

модифікований «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до вокально-педагогічної діяльності»;

метод словесного опитування щодо наявності або відсутності в студентів факультетів мистецтв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю;

модифікований «Тест на вияв прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі»;

метод педагогічного спостереження щодо вияву студентами мотиваційної цілеспрямованості на досягнення максимальної продуктивності у процесі вокальної роботи із учнями, застосований під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

модифікована методика «Дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у вокально-педагогічній роботі з учнями»;

метод аналізу відео-записів вокально-педагогічної діяльності студентів-практикантів на уроках музичного мистецтва, застосований під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

«Карта експертного оцінювання здатності студентів до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів»;

«Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, сили та опори на нього вокального звуку»;

«Карта експертного оцінювання здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів»;

вербальний метод інтерв'ювання «Самоаналіз основних аспектів прилюдного виступу»;

«Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії»;

«Карта експертного оцінювання здатності студентів до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії»

модифікована методика «Дослідження умінь рефлексивного самооцінювання результатів власного виконання вокальних творів»;

метод діалогічного вербального обговорення між студентом і викладачем перебігу та результатів вокально-виконавського процесу із обов'язковим долученням методів рефлексивного самооцінювання і самоаналізу студентами власної сценічної поведінки, здатності запобігати стресорам, досконалості підготовки концертної або екзаменаційної програми, позитивних та негативних аспектів прилюдного виступу;

метод аналізу результатів самостійної роботи респондентів, присвяченої виконанню науково-творчого завдання «Жанрово-стильова анотація музичного твору на основі використання пошукових методів текстового й контекстового опрацювання»;

евристичний метод проблемно-пошукового полілогу з теми «Методичні траєкторії удосконалення вокального виконавства»;

метод педагогічного спостереження щодо здатності студентів-практикантів використовувати засоби мультимедіа під час уроків музичного мистецтва у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

метод аналізу результатів поточної та підсумкової атестації з курсу «Медійні технології в студійній практиці»;

методика «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»;

модифікована методика «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору за процедурою тестування».

Завершення організаційних, відбіркових, методичних заходів на I організаційно-відбірковій стадії дослідно-експериментальної роботи склало підґрунтя для переходу до II діагностично-конкретизуючої стадії, присвяченій проведенню констатувального експерименту. Метою констатувального експерименту було окреслено встановлення існуючих на момент проведення цього експерименту рівнів сформованості вокально-технічних умінь в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для проведення констатувального експерименту було відібрано 241 студента Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Рівненського гу.

Констатація стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-технічних умінь, диференціація респондентів за фаховим (високим), достатнім (середнім) та початковим (низьким) рівнями володіння означеними уміннями здійснювались за допомогою попередньо розроблених критеріїв та показників сформованості мотиваційно-ціннісного, компетентісно-рефлексивного та творчо-виконавського компонентів, поданих у таблиці 2.1. у першому розділі.

Початок констатувального експерименту на II діагностично-конкретизуючій стадії дослідно-експериментальної роботи було ознаменовано проведенням заходів педагогічної діагностики, присвяченим диференціації респондентів за фаховим (високим), достатнім (середнім) та початковим (низьким) рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь, критерієм сформованості якого визначено «Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності», яку ми осмислюємо в якості усвідомленої світоглядно-аксіологічної системи психолого-педагогічних та мистецтвознавчих поглядів і переконань щодо вокально-виконавської та вокально-методичної роботи вчителя музичного мистецтва, обґрунтованої на концептуально-герменевтичному базисі пріоритетності творчої активності у процесі фахового навчання як провідного фактору інтелектуально-когнітивного, вокально-технічного та вокально-методичного саморозвитку.

I показником сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту визначено прояв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю. Оскільки прояв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю ототожнюється з наявністю в майбутніх учителів музичного мистецтва інтересу як до науково-теоретичної літератури з проблем вокальної педагогіки та виконавства, так і до методик практичного співацького розвитку, то з метою діагностування цього показника було використано:

модифікований «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до вокально-педагогічної діяльності» (за методикою О.Гребенюк, О.Хоружої) [54, 234], (додаток А);

метод словесного опитування щодо наявності або відсутності в студентів факультетів мистецтв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю.

Проведені за допомогою поданих вище методично-діагностичних заходів контрольні зрізи дозволили представити наступні результати щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь за I показником:

фаховий (високий) рівень прояву зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю продемонстрували 21,16% майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень прояву зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю продемонстрували 49,79% майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень прояву зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю продемонстрували 29,05% майбутніх вчителів музичного мистецтва.

II показником сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту визначено прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі. Оскільки прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі доцільно тлумачити у контексті мотиваційної цілеспрямованості студентів факультетів мистецтв до власного фахового становлення як педагога-вокаліста, який отримує духовне задоволення від максимально ефективних співацьких досягнень учнів, то з метою діагностування цього показника було використано:

модифікований «Тест на вияв прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі» (За методикою Л.Севериної, О.Хоружої) [54,236], (додаток Б);

метод педагогічного спостереження щодо вияву студентами мотиваційної цілеспрямованості на досягнення максимальної продуктивності у процесі вокальної роботи із учнями під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

Проведені за допомогою поданих вище методично-діагностичних заходів педагогічні вимірювання дозволили представити наступні результати щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь за II показником:

фаховий (високий) рівень прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі продемонстрували 19,50 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі продемонстрували 45,64 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі продемонстрували 34,85 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

III показником сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту визначено здатність системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями. З метою діагностування цього показника було використано:

модифіковану методику «Дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у вокально-педагогічній роботі з учнями» (за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької, О.Темрук, Сьюй Вейвей) [7,169], [45,250-252], (додаток В);

метод аналізу відео-записів вокально-педагогічної діяльності студентів-практикантів на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Проведені за допомогою поданих вище методично-діагностичних заходів педагогічні вимірювання дозволили представити наступні результати щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь за III показником:

фаховий (високий) рівень здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями продемонстрували 17,84% майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями продемонстрували 53,94% майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями продемонстрували 28,22% майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Контрольні зрізи щодо діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного

мистецтва на засадах герменевтичного підходу, обчислені за трьома показниками, дозволили схарактеризувати критерій – «Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності».

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час констатувального експерименту подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	51	21,16	120	49,79	70	29,05
II	47	19,50	110	45,64	84	34,85
III	43	17,84	130	53,94	68	28,22
В цілому для критерію	47	19,50	120	49,79	74	30,71

Продовження констатувального експерименту на II діагностично-конкретизуючій стадії дослідно-експериментальної роботи вимагало подальших заходів педагогічної діагностики, присвячених диференціації респондентів за фаховим (високим), достатнім (середнім) та початковим (низьким) рівнями сформованості компетентісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь.

Критерієм сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту визначено «Міру осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору», що у контексті герменевтичного підходу поглиблює зміст понять «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва», «вокально-виконавська компетентність вчителя музичного мистецтва» за рахунок привнесення елемента художньої рефлексії у процес висвітлення контексту вокального твору під час його інтерпретаційного опрацювання як одного з провідних факторів набуття студентами професійної компетентності.

І показником сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь визначено вияв здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи. Китайська дослідниця Тянь Лінь, аналізуючи поняття «вокальна техніка», окреслює 2 аспекти цього поняття: «...механічний, який включає суто фізіологічно-м'язові елементи, та інтерпретаційно-виражальний, що спрямований на яскраве розкриття художнього образу й ідейного змісту вокального твору» [49, 87], [50].

Погоджуючись із думкою дослідниці, слід водночас зауважити, що осмислення поняття «досконале володіння технікою співацької роботи» під кутом зору герменевтичного підходу передбачає не просто взаємозв'язок обох окреслених аспектів, а їх повне синтезування, оскільки механічний аспект забезпечує вокально-апаратний інструментарій для практичного втілення інтерпретаційно-виражального аспекту. Інакше кажучи, інтерпретаційно-виражальний аспект не може бути актуалізованим без залучення механічного аспекту.

З огляду на зазначене вище, для визначення існуючих рівнів сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь за І показником щодо вияву здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи, доцільним є діагностування цього показника за наступними параметрами:

володіння здатністю до точного інтонування мелодичного тексту вокальних творів, що зумовлює повноцінне осмислення й відтворення його контексту;

володіння здатністю до точного виконання ритміки вокальних творів, що зумовлює повноцінне осмислення й відтворення його жанрово-стильових особливостей;

володіння здатністю до кістково-абдомінального співацького дихання, що забезпечує втілення музичних рис як кантиленного й моторного, так і дискретного характеру;

володіння здатністю до рівномірного розподілу співацького дихання;

володіння здатністю до спрямування співацького голосу на далеку відстань за рахунок опори на «стовп» співацького дихання;

володіння здатністю до абстрагованого, сумісного та почергового застосування головних та грудних резонаторів, що зумовлює розмаїття тембрально-динамічного забарвлення у процесі художньої інтерпретації вокальних творів.

З огляду на представлені вище параметри, для діагностування цього показника було використано наступні методики:

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів» [49, 253-259], (Додаток Г);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку» [49, 256-259], (Додаток Д);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів» [49, 260-263], (Додаток Е).

Здійснені на основі поданих вище карт експертного оцінювання педагогічні вимірювання дозволили отримати наступні дані щодо рівнів сформованості в респондентів компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь за І показником:

фаховий (високий) рівень здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи продемонстрували 16,18 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи продемонстрували 49,79 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи продемонстрували 34,02 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

ІІ показником сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь визначено здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності. Осмислення майбутніми вчителями музичного мистецтва поліаспектності вокального виконавства є одним з провідних чинників музично-виконавського процесу, спрямованого на максимально яскраве, самобутнє розкриття виконавцем-вокалістом музичного образу вокального твору, що виконується. На думку А.Козир, яка зазначає про важливість розуміння майбутніми учителями музичного мистецтва поліаспектності музично-виконавської діяльності, «... мистецькі коди, які містять інформацію про історію і різні періоди у згорнутому, концентрованому вигляді, мають бути «розшифровані» студентами факультетів мистецтв в процесі навчання» [21, 13]

Зокрема, серед основних аспектів вокального виконавства майбутній вчитель музичного мистецтва має брати до уваги:

усвідомлення необхідності максимально точного виконання нотного і літературного текстів;

повноцінне розуміння контексту створення вокального твору, включаючи історичний дискурс його створення, світоглядно-естетичну платформу авторів в сенсі епохи його написання, панівного в цю епоху мистецького стилю (бароко, класицизму, романтизму, імпресіонізму тощо);

осмислення значущості інтерпретаційного опрацювання, створення

яскравої, самобутньої інтерпретаційної версії на засадах жанрово-стильового аналізу, аналізу музичної драматургії, форми, засобів музичної і літературної виразності (мелодики, динаміки, ритміки, темпу, ладу, нюансів, тембру тощо);

усвідомлення важливості володіння такими комунікативними засобами, як засоби безпосередньо музичної комунікації, пластичного інтонування, а також засобами міміки, пантоміміки, музично-виконавського артистизму тощо;

розуміння необхідності опанування надійністю вокального виконавства;

осмислення значущості власної здатності до самоаналізу, самооцінювання й самокорекції власної сценічної поведінки, результатів власного концертного виступу.

З огляду на вищезазначений перелік основних аспектів вокального виконавства, для діагностування цього показника було використано наступні методи та методики:

вербальний метод інтерв'ювання «Самоаналіз основних аспектів прилюдного виступу», який застосовувався після прилюдних заходів поточної і підсумкової атестації, а також після концертних виступів студентів факультетів мистецтв;

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії» [49, 264-266], (Додаток Ж);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії» [49, 267-269], (Додаток И).

Проведені за допомогою поданого діагностичного інструментарію контрольні зрізи дозволили отримати наступні дані щодо рівнів сформованості в респондентів компетентісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь за II показником:

фаховий (високий) рівень здатності до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності продемонстрували 14,52 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень здатності до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності продемонстрували 41,49 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень здатності до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності продемонстрували 43,98 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

III показником сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту досліджуваного феномену визначено уміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів. Означені уміння можна віднести до групи ретроспективних мистецько-рефлексивних умінь, що, на думку Л.Байсари, Н.Черевач, Яо Цзицзянь, здійснює свій вияв «...у схильності до аналізу діяльності, яка була виконана в минулому...»[2, 25], [56, 48]. Тобто уміння адекватно оцінювати власне виконання музичних творів інтегрують не тільки здатність застосовувати метод рефлексивного самооцінювання щодо власного виконання вокальних творів, але й здатність залучати методи рефлексивного самоаналізу вокально-виконавського процесу з метою подальшої його самокорекції.

З метою діагностування рівнів сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь згідно до цього показника було використано:

модифіковану методику «Дослідження умінь рефлексивного самооцінювання результатів власного виконання вокальних творів» (модифікація за методиками А. Козир, Яо Цзицзянь) [22], [56, 231-232] (додаток К).

метод діалогічного вербального обговорення між студентом і викладачем перебігу та результатів вокально-виконавського процесу із обов'язковим долученням методів рефлексивного самооцінювання і самоаналізу студентами власної сценічної поведінки, здатності запобігати стресорам, досконалості підготовки концертної або екзаменаційної програми, позитивних та негативних аспектів прилюдного виступу.

Проведені за допомогою цього діагностичного інструментарію статистичні

заходи уможливили набуття наступних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь за III показником:

фаховий (високий) рівень умінь адекватно оцінювати власне виконання музичних творів продемонстрували 17,84 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень умінь адекватно оцінювати власне виконання музичних творів продемонстрували 39,42 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень умінь адекватно оцінювати власне виконання музичних творів продемонстрували 42,74 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Контрольні зрізи щодо розподілу респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу, обчислені за трьома показниками, дозволили схарактеризувати критерій – «Міру осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору».

Диференціація учасників констатувального експерименту за рівнями сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	39	16,18	120	49,79	82	34,02
II	35	14,52	100	41,49	106	43,98
III	43	17,84	95	39,42	103	42,74
В цілому для критерію	39	16,18	105	43,57	97	40,25

Подальший перебіг констатувального експерименту на II діагностично-конкретизуючій стадії дослідно-експериментальної роботи потребував продовження педагогічної діагностики щодо виявлення наявних рівнів сформованості в респондентів творчо-діяльнісного компоненту вокально-технічних умінь.

Критерієм сформованості творчо-діяльнісного компоненту визначено «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності» Самопрезентація у контексті герменевтичного підходу передбачає не тільки здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва «...подати себе (виявити свої сильні сторони, демонструвати свої здібності...)» як педагога-музиканта, вокаліста виконавця «...таким чином, щоб викликати в учнів інтерес» [9, 412-413], але й, базуючись на герменевтичній методологічній основі, органічно підпорядкувати вокальну техніку практичному інтерпретаційно-смісловому втіленню музичного тексту вокального твору у процесі його виконання, залучаючи методи вокально-виконавського й педагогічного артистизму під час створення власного іміджу.

I показником сформованості творчо-виконавського компоненту було визначено готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку, що передбачає усвідомлену установку студентів на активне застосування у процесі фахового навчання пошукових методів, які «...вимагають... самостійного розв'язання або «відкриття» під час

інтерпретаційної, вокально-виконавської діяльності, «...забезпечуючи залучення ... до процесу самостійного набуття знань, збирання й дослідження інформації» [9, 371].

З метою діагностування рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь згідно до I показника було використано:

метод аналізу результатів самостійної роботи респондентів з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Народознавство і музичний фольклор України», «Аналіз музичних творів», «Стильова гармонізація», присвяченої виконанню науково-творчого завдання «Жанрово-стильова анотація музичного твору на основі використання пошукових методів текстового й контекстового опрацювання»;

евристичний метод проблемно-пошукового полілогу з теми «Методичні траєкторії удосконалення вокального виконавства», застосований під час семінарського заняття з курсу «Методика викладання вокалу».

Контрольні зрізи, проведені за допомогою вищезазначеного діагностичного інструментарію, дозволили здобути результати щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь за I показником:

фаховий (високий) рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку продемонстрували 12,03 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку продемонстрували 42,32 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку продемонстрували 45,64 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

II показником сформованості творчо-виконавського компоненту було визначено вміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці, які, на нашу думку, не тільки дозволяють швидше знайти необхідну мистецтвознавчу,

вокально-методичну, музично-педагогічну та іншу інформацію, але й збагачують творчо-комунікативний та інтерпретаційний потенціал майбутніх вчителів музичного мистецтва, уможливаючи порівняння різних інтерпретаційних версій вокального твору у процесі створення студентами оригінальної інтерпретаційної концепції, фіксація процесу власного вокального виконавства для подальшого його аналізу й удосконалення, науково-методична комунікація щодо формування та розвитку вокальної техніки, вокально-виконавської надійності, умінь вокально-виконавського та педагогічного артистизму тощо.

Під час проведення педагогічної діагностики щодо рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь згідно до II показника було використано:

метод педагогічного спостереження щодо здатності студентів-практикантів використовувати засоби мультимедіа під час уроків музичного мистецтва у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

метод аналізу результатів поточної та підсумкової атестації з курсу «Медійні технології в студійній практиці».

Результати діагностики щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь за II показником, набуті за допомогою означених методів, дозволили констатувати:

фаховий (високий) рівень умінь використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці продемонстрували 17,01 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень умінь використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці продемонстрували 41,49 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень умінь використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці продемонстрували 41,49 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

III показником сформованості творчо-виконавського компоненту було визначено здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування музичних творів.

Діагностування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування музичних творів відбувалось за наступними напрямками:

щодо здатності до самостійного розроблення оригінальної інтерпретаційної версії музичного твору;

щодо здатності до художнього втілення цієї версії на сцені перед слухацькою аудиторією.

Для визначення рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь згідно до III показника було використано:

методику І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [12, 202] (за I напрямом щодо здатності до володіння вміннями самостійного розроблення оригінальної інтерпретаційної версії музичного твору у процесі індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Спеціальний інструмент»);

модифіковану методику «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору за процедурою тестування» (за II напрямом щодо здатності до художнього втілення розробленої інтерпретаційної версії на сцені перед слухацькою аудиторією) [49, 271-273], (Додаток Л).

Проведені педагогічні вимірювання щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь за III показником засвідчили:

фаховий (високий) рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування музичних творів продемонстрували 18,26 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування музичних творів продемонстрували 44,40 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування музичних творів продемонстрували 37,34 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виконана сукупність діагностичних заходів щодо розподілу респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу дозволила схарактеризувати критерій – «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності».

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва – учасників констатувального експерименту – за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	29	12,03	102	42,32	110	45,64
II	41	17,01	100	41,49	100	41,49

III	44	18,26	107	44,40	90	37,34
В цілому для критерію	38	15,77	103	42,74	100	41,49

Подальший перебіг дослідно-експериментальної роботи на II діагностично-конкретизуючій стадії, присвяченій проведенню констатувального експерименту, передбачав обчислення рівнів сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому. Для цього було здійснено статистичне узагальнення результатів педагогічної діагностики, отриманих у процесі діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, компетентісно-рефлексивного та творчо-виконавського компонентів.

Статистичне узагальнення результатів констатувального експерименту подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час констатувального експерименту

Компоненти	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
1	47	19,50	120	49,79	74	30,71
2	39	16,18	105	43,57	97	40,25
3	38	15,77	103	42,74	100	41,49

Загальний рівень сформованості	41,33	17,15	109,33	45,37	90,33	37,48
--------------------------------	-------	-------	--------	-------	-------	-------

Проведене статистичне узагальнення щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь у цілому дозволило узагальнити також результати констатувального експерименту, а саме:

фаховий (високий) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 17,15 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

достатній (середній) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 45,37 % майбутніх вчителів музичного мистецтва;

початковий (низький) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 37,48 % майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Представлені вище результати констатувального експерименту свідчать про нагальну необхідність удосконалення вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв, оскільки кількість осіб, що досягла достатнього (середнього) рівня сформованості вокально-технічних умінь не досягла навіть половини усіх респондентів (45,37 %), кількість осіб, що розмістилась на початковому (низькому) рівні, перевищила третину усіх опитаних (37,48 %), у той час, як кількість осіб на фаховому (високому) рівні становила лише близько шостої частини респондентів (17,15%).

Завершення II діагностично-конкретизуючої стадії дослідно-експериментальної роботи було ознаменовано конкретизацією характеристик початкового (низького), достатнього (середнього) та фахового (високого) рівнів сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу.

Початковий (низький) рівень

Майбутні вчителі музичного мистецтва, які розмістились на початковому рівні сформованості вокально-технічних умінь, демонструють нестійкі ситуативні вияви інтересу як до практичної роботи із учнями у галузі вокальної педагогіки, так і до оволодіння знаннями та уміннями у цій галузі. Зацікавленість

вокально-педагогічною діяльністю не носить стабільного характеру і швидко зникає, змінюючись разом із зміною завдань фахової підготовки. Аналогічна ситуація нестабільного інтересу до оволодіння співацькими знаннями, уміннями та навичками фіксується і у царині безпосередньо вокальної підготовки. Студенти початкового рівня у процесі занять з «Постановки голосу» можуть досягнути тактичного позитивного результату у галузі рівного вокального звуковедення, віднайдення певного тембрального забарвлення за допомогою вдалого застосування резонаторів тощо. Водночас, бажання розвинути цей успіх на подальших заняттях у них не виникає. Респонденти початкового рівня не розкривають прагнення до фахового самовираження саме через вокальну роботу із учнями в загальноосвітній школі, не вважаючи вокальний сегмент уроку музичного мистецтва пріоритетним. Провадження навчально-пізнавальної діяльності у процесі фахової підготовки у студентів початкового рівня ґрунтується на формальному підході до навчального процесу, обумовленому виключно його формальними вимогами. Про сформованість усвідомленого гуманістичного базису для провадження активної навчально-пізнавальної діяльності мова не йде.

Студенти початкового рівня не виявляють готовності до цілеспрямованого осмислення тексту вокальних творів з метою його максимально точного втілення, інтерпретування й відтворення. Врахування контекстуальності щодо культурно-історичних, світоглядних факторів написання вокального твору, які обумовили жанрово-стильові, художньо-образні його особливості, здійснюється ситуативно й носить формальний характер. Відповідно процес оволодіння вокальною технікою осмислюється студентами початкового рівня дещо абстраговано, як самоціль – у відриві від розкриття сенсів музичного та літературного текстів. Водночас здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності практично відсутня. Студенти початкового рівня враховують, як правило, лише аспект безпомилковості прилюдного вокального виконання, тобто спрямовані виключно на те, щоб під час іспиту або концерту доспівати вокальний твір від початку до кінця без зупинок, забувань тощо. Оцінювання власного

виконання детерміновано так само критеріями більш менш точної трансляції мелодії й слів арії, романсу або пісні.

Респонденти початкового рівня практично не виявляють готовності до самостійного творчого пошуку у галузі тлумачення його ідейних та образних смислів на підґрунті закріплених у тексті семіотично-об'єктивних підстав, а також персонально-світоглядних аспектів, втілених авторами музики й тексту. Застосування майбутніми вчителями музичного мистецтва мультимедійних засобів у музичній практиці є цілком ситуаційним і не спрямовано на аналітично-інтерпретаційну діяльність щодо порівняння різних інтерпретаційних версій, аналіз власних відео- та аудіо-записів з метою розроблення й удосконалення власної інтерпретаційної концепції вокального твору. У цілому респонденти, які знаходяться на початковому рівні, не розглядають вокальну діяльність в якості інструмента для персональної фахової самопрезентації.

Достатній (середній рівень)

Майбутні вчителі музичного мистецтва, які знаходяться на достатньому рівні сформованості вокально-технічних умінь, демонструють вельми сталу зацікавленість у провадженні вокальної та вокально-хорової діяльності на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», а також виявляють пізнавальні потреби, спрямовані на набуття й споживання інформації вокально-методичного характеру, яка складає основу вокально-виконавських та вокально-педагогічних знань і умінь. Сталий характер інтересу до вокально-педагогічної роботи і пізнавально-потребового спонукання у цій галузі обумовлений навчальними вимогами з курсів «Теорія та методика музичного виховання» та «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», бажанням студентів позитивно скласти поточну й підсумкову атестацію з цих навчальних дисциплін. Водночас, після позитивного складання заліків та екзаменів з цих курсів зацікавленість вже не є активною, не носить практичного характеру, оскільки увага студентів переключається на складання інших навчальних дисциплін. Аналогічна ситуація спостерігається і безпосередньо у процесі вокальної підготовки на заняттях з

«Постановки голосу»: сталість інтересу й художньо-естетичного потребового спонукання до набуття вокально-технічних умінь та навиків обумовлена прагненням позитивно скласти поточну й підсумкову атестацію з курсів «Постановка голосу», «Виконавський практикум», «Методика викладання вокалу» тощо. Респонденти, які знаходяться на достатньому рівні, виявляють прагнення до фахового самовираження через вокальну роботу із учнями в загальноосвітній школі, позитивно реагують на схвалення з боку керівництва практикою, методиста, вчителя музичного мистецтва. Водночас, під час практики студенти цього рівня не демонструють бажання вийти за межі навчальних вимог у царині вокальної роботи із учнями, зокрема, за власною ініціативою створити вокальний колектив, провести просвітницький захід з вокальної музики тощо, а після закінчення практики не виявляють бажання працювати із дітьми саме у вокальній царині.

Респонденти, що посідають цей рівень сформованості вокально-технічних умінь, під час вокальної роботи на уроках музичного мистецтва виявляють здатність до практичного застосування власних інтерпретаційних, образно-демонстраційних, вокально-педагогічний умінь. Водночас, рівень результативності застосування означених умінь є, як правило, недостатнім. Навчально-пізнавальна активність респондентів цього рівня детермінується вмотивованістю щодо позитивного оцінювання результатів навчання, вимогами професорсько-викладацького складу тощо. Гуманістичний базис для провадження активної навчально-пізнавальної діяльності є сформованим частково.

Студенти, що знаходяться на достатньому рівні сформованості вокально-технічних умінь, під орудою професорсько-викладацького складу виявляють цілком осмислену спрямованість на якісну інтерпретаційну роботу, на вірне тлумачення смислових акцентів, розставлених авторами музичного й літературного текстів вокальних творів у контексті розроблення й втілення ідейно-образних замислів. Водночас, самостійної творчо-пошукової активності в цьому напрямі не спостерігається. Тобто мова може йти про часткову

сформованість психологічної готовності до осмислення тексту вокальних творів з метою його максимально точного втілення, інтерпретування й відтворення.

Процес удосконалення техніки вокального виконавства сприймається респондентами цього рівня вельми серйозно, як провідна задача. Студенти під керівництвом викладача намагаються оволодіти різноманітними методами, засобами й прийомами вокально-технічного вправлення, приділяючи цій проблемі значно більше уваги, ніж пошуково-аналітичній інтерпретаційній роботі. Водночас, респондентам цього рівня не вистачає усвідомленого аналізу власного вокально-виконавського досвіду, а також рефлексивного самоаналізу тих особистісних аспектів власного вокально-технічного саморозвитку, які гальмують удосконалення вокальної техніки. Майбутні вчителі музичного мистецтва виявляють часткову здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності, переважно враховуючи безпосередньо технічні аспекти прилюдного вокального виконання, спрямовані на чистоту інтонації, забезпечення достатнього рівня співацького дихання й рухливості співацького голосу. Оцінювання процесу прилюдного вокального виконавства детерміновано наведеними вище вокально-технічними факторами.

Респонденти, які знаходяться на достатньому рівні сформованості вокально-технічних умінь, є ще не готовими до цілком самостійного творчого пошуку в інтерпретаційній роботі, водночас, на вимогу викладачів вони спроможні до аналітично-пошукових дій щодо тлумачення ідейних та образних смислів вокальних творів, на створення творчих портретів авторів музики й тексту вокальних творів. Володіння респондентами цього рівня мультимедійними засобами у музичній практиці є вельми успішним. Наслідуючи вчителів музичного мистецтва, студенти на уроках музичного мистецтва здатні вільно застосовувати ці засоби для таких сегментів уроку музичного мистецтва, як слухання музичних творів, художньо-педагогічний аналіз тощо. Водночас, в персональній інтерпретаційній роботі над вокальними творами респонденти цього рівня не виявляють власної ініціативи для застосування мультимедійних засобів у процесі розроблення інтерпретаційної концепції. Висловлюючись про

можливості власної фахової самопрезентації, студенти цього рівня зазначають, що не розглядають вокальну діяльність як виключно пріоритетну, а підходять до цієї діяльності як до одного з можливих варіантів персональної фахової самопрезентації.

Фаховий рівень

Майбутні вчителі музичного мистецтва, які знаходяться на фаховому рівні сформованості вокально-технічних умінь, демонструють усвідомлену мотиваційну цілеспрямованість до провадження вокальної та вокально-хорової діяльності із учнями, що особливо яскраво виявляється на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Мотиваційна цілеспрямованість респондентів фахового рівня базується на синтезі тонічних інтересів, стійких пізнавальних та художньо-естетичних потреб щодо набуття вокально-методичних знань та умінь. Означена мотиваційна цілеспрямованість засвідчує цілком усвідомлену респондентами установку на провадження вокально-педагогічної роботи, яка актуалізується за рахунок їх пізнавальної та пошуково-творчої активності, прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі та здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями. Зокрема, респонденти, які знаходяться на цьому рівні, виявляючи прагнення до фахового самовираження через вокальну роботу із учнями в загальноосвітній школі, не обмежуються виконанням навчальних вимог під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», постійно виявляючи творчу ініціативу щодо організації та проведення в школі просвітницьких заходів, вечорів дозвілля, концертів шкільних аматорських вокальних колективів тощо. Як під час урочної, так і під час позаурочної вокально-педагогічної роботи майбутні вчителі музичного мистецтва активно виявляють здатність до практичного застосування набутих у процесі фахового навчання вокально-технічних, вокально-виконавських, інтерпретаційних умінь. Підґрунтям для провадження активної навчально-пізнавальної діяльності виступає сформована чітка гуманістична позиція, яка забезпечує осмислене ставлення студентів до аналізу та художньо-

інтерпретаційного відтворення музичного й літературного текстів вокальних творів.

Студенти, що знаходяться на фаховому рівні сформованості вокально-технічних умінь, підходять до оволодіння технікою вокального виконавства як до дієвого інструменту досконалого втілення інтерпретаційної концепції вокальних творів. Причому спостерігається активізація методично-пошукової творчості щодо віднайдення й застосування найбільш ефективних шляхів вокально-технічного вправлення. Респонденти фахового рівня виявляють здатність до усвідомленого аналізу власного вокально-виконавського досвіду, спроможність до конкретизації причин успіхів і неуспіхів під час прилюдних виступів, а також до використання набутого досвіду вокального навчання для покращення його результатів.

Майбутні вчителі музичного мистецтва виявляють здатність до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності, ієрархізуючи музикознавчі, жанрово-стильові, музично-теоретичні, художньо-аналітичні, вокально-технологічні та вокально-технічні аспекти прилюдного вокального виконання у контексті розроблення й прилюдного втілення інтерпретаційної концепції вокальних творів. Оцінювання процесу прилюдного вокального виконавства здійснюється респондентами фахового рівня за наведеними вище аспектами.

Респонденти, які посідають фаховий рівень сформованості вокально-технічних умінь, знаходяться у перманентному творчому пошуці в інтерпретаційній роботі, зокрема, щодо аналітично-пошукових дій у галузі аналізу засобів музичної виразності, визначення характерних жанрово-стильових особливостей, художньо-педагогічного аналізу, розкриття образних смислів мелодії, літературного тексту та тексту супроводу вокальних творів. Застосування мультимедійних засобів у процесі дослідження музичного й літературного текстів вокальних творів, а також у процесі розкриття особливостей епохально-історичного, мистецтвознавчо-стильового контексту їх

створення слугує удосконаленню інтерпретаційної роботи, виконавської надійності та вокально-виконавського артистизму.

Студенти, які знаходяться на фаховому рівні, позиціонують творчу інтерпретацію вокальних творів як пріоритетну діяльність у процесі фахового навчання. Саме через яскраве, цілісне, артистичне втілення розробленої інтерпретаційної концепції під час прилюдного виконання вокальних творів респонденти фахового рівня здійснюють власну фахову самопрезентацію.

Після конкретизації характеристик початкового (низького), достатнього (середнього) та фахового (високого) рівнів сформованості досліджуваного феномену, що ознаменувало завершення II діагностично-конкретизуючої стадії дослідно-експериментальної роботи, стало можливим перейти до III технологічно-випробувальної стадії, присвяченої упровадженню та перевірці функціонування розробленої експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу.

3.2. Упровадження методичної моделі формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу та результати дослідно-експериментальної роботи

Подальша дослідно-експериментальна робота, здійснена після діагностування рівнів сформованості вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі констатувального експерименту на II діагностично-конкретизуючій стадії, передбачала перехід до наступної – III технологічно-випробувальної стадії. На III технологічно-випробувальній стадії було заплановано і виконано формувальний та контрольний експерименти. Ця стадія дослідно-експериментальної роботи була відведена для упровадження та перевірки функціонування розробленої моделі експериментальної методики

формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу.

До формувального експерименту на III технологічно-випробувальній стадії дослідно-експериментальної роботи в якості респондентів-учасників було долучено 34 особи студентів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Рівненського гуманітарного університету. Ці студенти увійшли у склад експериментальної групи. До контрольного експерименту було долучено студентів-респондентів у кількості 37 осіб, які увійшли у склад контрольної групи.

Обчислення та статистична фіксація динамічних зрушень в контрольній та експериментальній групах здійснювались за аналогією із проведеним констатувальним експериментом за формулою $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [10, 219].

Розроблена поетапна методика з формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу була представлена перебігом орієнтаційно-установчого, фахово-аналітичного та креативно-концептуального етапів.

Перший орієнтаційно-установчий етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному стимулюванню мотиваційної спрямованості студентів на засвоєння цінностей вокального мистецтва. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації вокального навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами, зокрема:

бінарний метод, який інтегрував мотивуючий метод роз'яснення значущості вокально-педагогічної діяльності із методом «герменевтичного кола» під час опрацювання методичних джерел з вокальної педагогіки;

мотивуючий метод навчальних дискусій, організованих і проведених на засадах герменевтично-міжособистісного діалогу;

бінарний метод, який інтегрував метод колективного словесного обговорення проведеної на уроці музичного мистецтва вокальної роботи і мотивуючий метод ранжування вокально-педагогічних досягнень студентів-практикантів;

«План-опис методичних вимог до розроблення індивідуального портфоліо педагога-вокаліста»;

інтерактивний метод «Представницьке інтерв'ю під час конкурсу на посаду керівника шкільного вокального ансамблю»;

метод моделювання проблемних ситуацій вокального навчання;

метод вербального самооцінювання практикантами виявлених під час уроків музичного мистецтва співацьких знань, умінь та навиків.

Другий фахово-аналітичний етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування компетентнісно-рефлексивного компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих знань і практичних умінь у галузі вокальної педагогіки та виконавства, критичного самоаналізу свого фахового музично-творчого й вокально-педагогічного розвитку, а також переосмислення власного досвіду у галузі теорії і практики вокального навчання. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали інтегровані методи герменевтичного трикутника, евристичні, інтерпретаційні методи, методи вокального вправління, вокально-виконавського артистизму, рефлексивного самоаналізу, психолого-педагогічні тренінги тощо, зокрема:

методична розробка «План методики комплексного удосконалення вокально-технічних умінь на основі методу герменевтичного трикутника»;

словесні методи вербалізації теми, ідеї, характеру музичних творів;

теоретичні методи музично-історичного, мистецтвознавчого, жанрово-стильового аналізу тощо.

сукупність методів вокально-технічного вправлення (методи сольного та колективного співу «з листка» із текстом, метод сольної та колективної сольмізації «з листка», метод сольного співу «з листка» із фортепіано багатоголосних вокально-хорових творів із текстом, метод сольної сольмізації «з листка» із фортепіано багатоголосних вокально-хорових творів, метод абстрагування й пролонгованого опрацювання елементів вокальної техніки, метод виконання вокальних та хорових вправ та вокалізів на різні види вокальної техніки, метод розвитку «довгого» співацького дихання за жестом викладача, метод «діалогу тембрів» тощо;

сукупність методів артикуляційно-дикційного вправлення;

метод художньої декламації літературного тексту вокальних та хорових творів;

теоретичні методи узагальнення і формулювання висновків;

форма індивідуальних комбінованих герменевтичних занять-колоквіумів;

словесні методи обговорення, розповіді, пояснення, коментування;

евристичні методи сократичного діалогу та евристичної бесіди;

метод експрес-контролю;

метод вокальної ілюстрації наданих пояснень;

метод тлумачення ролі вокальних вправ і вокалізів для передачі творчого задуму композитора;

образно-демонстраційні методи;

метод роз'яснення необхідності максимально точного виконання нотного і літературного текстів;

методи проектування інтерпретаційної версії, ескізного опрацювання музичних творів;

методи вокально-виконавського артистизму;

методи моделювання проблемних ситуацій концертного виступу, розвитку вокально-виконавської надійності;

інтерактивно-ігрові методи;

словесні методи рефлексивного самоаналізу, обговорення досвіду

герменевтичної й вокально-виконавської діяльності;

«Герменевтичний тренінг ведення педагогічного полілогу та рефлексивного оцінювання результатів власного вокального виконавства»;

інтерактивно-евристичний метод «мозкового штурму».

Третій креативно-концептуальний етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування творчо-виконавського компонента, було присвячено актуалізації продуктивно-творчого мислення співака, розвитку здатності до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокального виконавства щодо цілісного, досконалого, артистичного донесення інтерпретаційного концепту вокальних творів до слухача. Основу педагогічного інструментарію на креативно-концептуальному етапі склали:

засоби брендингу творчо-пошукової діяльності;

інтернет-форум «Стратегія активізації творчо-пошукової діяльності у процесі герменевтичного опрацювання музичних творів: візуалізація та комунікація»;

теоретичні методи дискусійного обговорення й ранжування вербальних пропозицій, колективного обговорення, конкретизації, узагальнення;

методична розробка «План засідань проблемної групи НСТ кафедри теорії та методики постановки голосу»;

методи евристичної бесіди, евристичної дискусії, сократичного діалогу, евристичних підказок;

метод герменевтичного аналізу;

дослідницький метод за алгоритмом самостійної постановки проблеми, формулювання гіпотези, проектування шляхів вирішення проблеми, моделювання методичного інструментарію та експериментальної його перевірки;

методи проблемного викладу навчального матеріалу, моделювання ситуації успіху, моделювання проблемної ситуації герменевтичної суперечки;

методична розробка «Індивідуальний репозитарій відеозаписів для самоконтролю вокально-технічних умінь»;

метод самоконтролю і самокорекції артикуляції, рівномірного розподілу співацького дихання, точності інтонування у процесі виконання вокальних творів;

словесні методи бесіди, розповіді, пояснення, обговорення творчого задуму композитора, вербалізації власного розуміння теми, ідеї й характеру музичних творів;

образно-демонстраційні методи індивідуальної та відео-демонстрації музичних творів, індивідуальної та відео-ілюстрації вербальних пояснень та коментарів;

методи герменевтичного аналізу тексту й контексту вокальних творів, ескізного моделювання інтерпретаційної версії, варіантно-варіативної розробки нотного тексту, відтворення голосом тембральних характеристик художніх образів, методи вокально-технічного вправлення;

методична розробка «Опорний план-тренінг інтерпретаційного опрацювання вокальних творів на засадах герменевтичного підходу».

У процесі формування мотиваційно-ціннісного компонента вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на першому орієнтаційно-установчому етапі вельми важливого значення набуло синтезування мотивуючих методів розвитку заінтересованості вокально-педагогічною роботою [32] із герменевтичними, образно-демонстраційними, вербальними та іншими методами мистецького навчання [34], [54], [55]. Особливо значущим виявилось це синтезування як для формування гуманістичної позиції студентів до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності (критерій сформованості мотиваційно-ціннісного компонента), так і для розвитку їх зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю (I показник).

Погоджуючись із науковими поглядами А.Ліненко щодо того, що «...педагогічна герменевтика допомагає здійснити гуманістичну стратегію педагогічної взаємодії», стверджуючи суб'єктність учасників навчально-виховного процесу й розвиваючи «...здібність до самоуправління процесом

пізнання й саморозвитком... на основі творчого діалогу і розповсюдження в освітньому просторі принципів розуміння» [25, 57], доречно зазначити, що саме акцент на застосуванні методів, мотивуючих студентів до активного пізнання й розуміння цінностей вокально-педагогічної роботи, уможлиблює розбудову гуманістичної позиції студентів як основу власних педагогічних дій під час уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх школах.

Одним з ключових методів розвитку зацікавленості майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-педагогічною діяльністю став бінарний метод, який інтегрував мотивуючий метод роз'яснення значущості вокально-педагогічної діяльності із методом «герменевтичного кола» під час опрацювання методичних джерел з вокальної педагогіки. Цей бінарний метод було застосовано під час організації самостійної підготовки студентів факультетів мистецтв до складання теоретичної частини модульного контролю з навчальної дисципліни «Постановка голосу» на II та III курсах.

Інтегрування у зміст означеного бінарного методу в якості однієї з складових методу «герменевтичного кола» забезпечило стимулювання мисленнєвого процесу на основі активізації функції розуміння за рахунок необхідності постійного вирішення суперечностей між цілісністю і її елементами, а також врахування контекстуальності у процесі осмислення змістових аспектів.

Практичне застосування цього бінарного методу було покладено в основу письмового виконання студентами самостійної роботи з опрацювання (за власним вибором студента) однієї з ряду рекомендованих до вивчення науково-методичних праць згідно до наступних вимог:

письмове формулювання власного узагальненого судження щодо провідної ідеї науково-методичної праці з вокальної педагогіки (як основа цілісного осягнення й розуміння її змісту);

письмове формулювання власних суджень щодо конкретних методів вокально-педагогічної роботи, запропонованих автором, у контексті врахування

сформульованого вище узагальненого судження (як основа розуміння методичних елементів через ціле);

письмове уточнення власних суджень щодо конкретних методів вокально-педагогічної роботи, запропонованих автором, у контексті вивчення його персональної науково-методичної, практичної вокально-педагогічної або вокально-виконавської діяльності (як основа розуміння методичних елементів через смисловий контекст наукового, творчого портрету автора);

письмовий умовивід щодо ролі й значення вокально-педагогічного потенціалу обраної науково-методичної праці.

До науково-методичних праць, рекомендованих до опрацювання в означеній самостійній роботі, увійшли: Н. Фоломєєва «Основи співу. Навчально-методичний посібник» [52], Д. Люш. «Розвиток і охорона співацького голосу» [27], О. Прядко «Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів» [39], Д. Євтушенко «Роздуми про голос: нотатки педагога – вокаліста» [14], Н. Гребенюк «Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти» [11] та ін.

Також під час формування мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на першому орієнтаційно-установчому етапі для стимуляції зацікавленості студентів вокально-педагогічною діяльністю було використано мотивуючий метод навчальних дискусій, організованих і проведених на засадах герменевтично-міжособистісного діалогу [26]. Н.Лосєва відносить до таких засад:

«...незалежність суб'єктів діалогу... від зовнішніх, позаособистих цілей, прагматичних інтересів, завдань переконання»;

«незалежність від ідеалів, догм та інших заданих ззовні стереотипів»;

«особистісний контакт між співрозмовниками на основі співпереживання і взаєморозуміння» [26].

Під час занять з курсів «Методика викладання вокалу», «Теорія і методика музичного виховання» на окреслених вище засадах герменевтично-

міжособистісного діалогу було організовано й проведено навчальні дискусії online та offline за темами:

«Розвиток вокальної техніки підлітків в аматорських вокальних колективах як засобу втілення художньої інтерпретації»;

«Особистісна демонстрація вокальних творів під час художньо-педагогічного та інтерпретаційного їх аналізу на уроках музичного мистецтва: текстуальний і контекстуальний аспекти».

Під час проведення означених дискусій вельми важливу роль виконували викладачі-модератори, які власне і забезпечували розвиток дискусійного процесу в межах герменевтично-міжособистісного діалогу, зокрема, в частині раціонального обґрунтування персональної позиції на базі власного ціннісного досвіду, поваги до позицій інших учасників дискусії, нівелювання бар'єрів під час особистісних дискусійних контактів тощо.

Застосування мотивуючого методу навчальної дискусії на засадах герменевтично-міжособистісного діалогу не тільки сприяло розвитку інтересу студентів до вокально-педагогічної діяльності, але й уможливило розкриття саме герменевтичних аспектів навчального процесу за рахунок поглиблення розуміння не тільки проблематики дискусій, але й міжособистісного осягнення дискутуючими інтелектуально-психологічних портретів один одного.

Одним з ефективних методів розвитку зацікавленості майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-педагогічною діяльністю виявився словесний бінарний метод, який інтегрував метод колективного словесного обговорення проведеної на уроці музичного мистецтва вокальної роботи і мотивуючий метод ранжування вокально-педагогічних досягнень студентів-практикантів. Означений бінарний метод згідно до I педагогічної умови на системній основі застосовувався методистами після кожного проведеного уроку музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Розвиток зацікавленості студентів вокально-педагогічною діяльністю активізувався за рахунок елементу змагальності, який завжди супроводжував

процеси колективного обговорення й ранжування вокально-педагогічних досягнень.

ІІ показником сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу було визначено прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі.

З метою розвитку прагнення майбутніх учителів музичного мистецтва до фахового самовираження у вокальній роботі на першому орієнтаційно-установчому етапі розробленої методики було упроваджено інтерактивний метод «Представницьке інтерв'ю під час конкурсу на посаду керівника шкільного вокального ансамблю», для застосування якого необхідно було підготувати й виконати творче завдання щодо самостійного створення студентами власного портфоліо.

Про ефективність методу портфоліо для формування в студентів прагнення до фахового самовираження у процесі навчання зазначає Н.Лосєва, яка вважає, що саме портфоліо є «сучасним засобом вимірювання результату діяльності студента (через представлення виконаних завдань, документованих досягнень, звіту та самооцінки)», оскільки являється «...прикладом автентичного оцінювання, використання якого дозволяє визначити загальний потенціал студента і скоригувати залежно від цього індивідуальну навчальну програму, зміст, засоби та форми організації навчальної діяльності» [26].

Для виконання творчого завдання щодо самостійного створення студентами власного портфоліо під час занять з курсу «Теорія і методика музичного виховання» було розроблено спеціальний план-опис, який містив конкретні методичні вимоги, а також здійснено його електронну розсилку студентам.

*План-опис методичних вимог до розроблення індивідуального портфоліо
педагога-вокаліста*

Загальні положення. Необхідна умова створення персонального портфоліо педагога-вокаліста – розуміння студентами факультетів мистецтв сутності

дефініції «портфоліо» як інструменту комплексного представлення сукупної інформації, занотованої письмово та зафіксованої у документах, аудіо- та відео-записах, світлинах, фотографіях тощо.

Персональне портфоліо педагога-вокаліста створюється з метою його самопрезентації як у паперовій, так і в електронній формі, і слугує для фіксації фахових вокально-педагогічних, вокально-виконавських та методично-академічних здобутків майбутніх учителів музичного мистецтва, що засвідчують у такий спосіб результативність їх прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі.

I. Основні біографічно-професійні відомості

1.1. ПІБ:

1.2. Дата народження:

1.3. Заклади освіти із зазначенням отриманого фаху, набутого освітнього й кваліфікаційного ступеня, спеціалізації:

1.4. Місця роботи й займані посади:

1.5. Досвід роботи:

II. Світоглядно-мотиваційна платформа

2.1. Вокально-педагогічне кредо:

2.2. Мотивація до вокально-педагогічної діяльності:

2.3. Вокально-виконавське кредо:

2.4. Мотивація до вокально-виконавської діяльності:

2.5. Методично-академічне кредо:

2.6. Мотивація до методично-академічної діяльності:

III. Актуальна проблематика діяльності

3.1. Теми практичної фахової діяльності, які знаходяться у сфері професійного інтересу.

3.2. Основні форми вокально-педагогічної, вокально-виконавської та методично-академічної роботи.

IV. Додатки

(копії дипломів, посвідчень, фото-, аудіо- та відео-матеріали тощо, які підтверджують подану вище інформацію)

Виконання студентами творчого завдання щодо створення власного портфоліо за «Планом-описом методичних вимог до розроблення індивідуального портфоліо педагога-вокаліста» уможливило застосування окресленого вище інтерактивного методу «Представницьке інтерв'ю під час конкурсу на посаду керівника шкільного вокального ансамблю». Під час упровадження цього методу студенти працювали в «трійках», згуртованих за власним уподобанням.

У кожній такій «трійці» один із студентів виконував роль претендента на заміщення вакантної посади, який власне під час інтерв'ю і мав якнайкраще розкрити свою мотивацію щодо фахового самовираження у вокальній роботі із аматорським співацьким колективом. Другий і третій учасники виконували ролі директора школи й завідуючого відділом кадрів, які ставили фахові запитання щодо професійних цілей «претендента» стосовно організації вокальної репетиційної та виконавської роботи у співацькому колективі, шляхів досягнення цих цілей, власного творчого внеску у виховну діяльність школи в цілому, перспективи персональних сольних вокальних виступів під час шкільних святкових заходів тощо, використовуючи для цього підготовлене портфоліо.

Слід зауважити, що у процесі комплексного упровадження обох вищеназваних методів студенти не тільки мали змогу чітко осмислити й сформулювати прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі, але й

зазначали про корисність цих методів для практичної підготовки до конкурентних умов подальшого працевлаштування.

Зокрема, студентка Маргарита П. зазначила, що «було б добре частіше організовувати подібні пробні інтерв'ювання, оскільки вони дозволять в майбутньому менше хвилюватись під час справжніх подібних розмов із імовірними працедавцями». Студент Сергій Д. зазначив: «Тільки після того, як я взяв участь в цьому інтерв'ю, відповів на фахові запитання, я сам зміг зрозуміти, наскільки важливою й цікавою для мене є практична вокальна робота із учнями, наскільки захоплюючою є справа розвитку в дітей співацького голосу».

Студентка Іванна О., яка вельми прискіпливо поставилась до створення власного портфоліо, зазначила: «Просто відмінно, що я вже почала працювати над моїм портфоліо. Адже я прекрасно розумію, що саме портфоліо дозволяє мені показати майбутньому керівництву мої найсильніші сторони. Зараз я вже внесла туди мій диплом щодо I місця з вокалу в міжнародному фестивалі «Україна єднає світ» і посилання на надруковану наукову статтю, і далі я зможу представити у такий спосіб всі мої подальші досягнення».

III показником сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу було визначено здатність системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями. Під час формування цього показника на першому орієнтаційно-установчому етапі розробленої методики особливо важливу роль відіграли такі навчальні курси, як:

«Теорія і методика музичного виховання», «Хорознавство», «Методика викладання вокалу», «Методика викладання хорового класу», у процесі вивчення яких студентство отримує теоретичні знання з теорії та методики постановки голосу, основних теорій співу, структури голосового апарату, профілактики співацького голосу, вікових особливостей голосоутворення, провадження вокальної та вокально-хорової роботи тощо;

«Теорія і методика постановки голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Виконавський практикум», у процесі вивчення яких студентство набуває й відпрацьовує практичні співацькі уміння й навички;

«Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Асистентська практика з вокалу» та ін., у процесі вивчення яких студентство має змогу в реальних умовах роботи в загальноосвітній школі відпрацювати здатність системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями.

З метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями вельми ефективним виявився метод моделювання проблемних ситуацій вокального навчання. Найбільш доцільним застосування цього методу виявилось під час відвідування практичних занять з навчального курсу «Теорія і методика музичного виховання», у процесі вивчення якого майбутні фахівці оволодівають знаннями щодо практичної роботи в класі над пісенним репертуаром.

Зокрема, після вивчення під час лекційних занять кожної з тем, присвячених роботі із учнями над співацьким диханням, над застосуванням головних та грудних резонаторів, над чіткою вимовою літературного тексту, над колективним опрацюванням із дітьми інтерпретації пісень тощо, під час практичних занять застосовувався метод моделювання і розв'язання проблемних ситуацій, пов'язаних із окресленими вище темами.

До прикладу, під час вивчення тематики щодо колективного інтерпретаційного опрацювання із учнями пісенного репертуару студентам пропонувалось по черзі змоделювати й озвучити проблемну ситуацію, з якою вони безпосередньо стикались під час педагогічної практики саме у галузі створення інтерпретаційної моделі пісні. Після озвучення студентом означеної ситуації групі пропонувалось за допомогою методу «мозкового штурму» визначити шляхи її вирішення.

Також для розвитку в студентів здатності системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями, відповідно до

педагогічної умови щодо цілеспрямованого формування вокально-технічних умінь у процесі музично-педагогічної практики, під час курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» на постійній основі застосовувався метод вербального самооцінювання практикантами виявлених під час уроків музичного мистецтва співацьких знань, умінь та навиків.

Під час обговорення із студентами-практикантами проведених ними уроків музичного мистецтва та позаурочних заходів викладач-методист пропонував кожному з них здійснити самооцінку виявлених під час проведення різних сегментів комбінованого уроку музичного мистецтва знань, умінь і навиків, пов'язаних із вокальною роботою, а саме:

здійснити самооцінку виявлених знань, умінь і навиків під час розспівування класу за параметрами оригінальності застосованих вокальних вправ, принципу їх побудови, зацікавленості дітей під час їх виконання;

здійснити самооцінку виявлених знань, умінь і навиків щодо вокально-технічного виконавства (особистий показ пісні перед класом), щодо власного вокального артистизму й іміджу;

здійснити самооцінку виявлених знань, умінь і навиків під час роботи над шкільним пісенним репертуаром щодо ефективності методичної роботи із учнями над чистотою інтонування, над темпо-ритмічними особливостями мелодії, над дикцією, над якістю ансамблевого співу;

здійснити самооцінку виявлених знань, умінь і навиків під час інтерпретаційного опрацювання пісенного репертуару щодо аналізу характеру, теми й ідеї, засобів музичної виразності, форми, драматургічного розвитку пісні.

Проведення контрольних зрізів щодо встановлення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу було здійснено за допомогою наступних методично-діагностичних заходів.

За I показником було використано:

модифікований «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до вокально-педагогічної діяльності» (за методикою О.Гребенюк, О.Хоружої) [54, 234],

(додаток А);

метод словесного опитування щодо наявності або відсутності в студентів факультетів мистецтв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю.

За II показником (прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі) було використано:

модифікований «Тест на вияв прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі» (За методикою Л.Севериної, О.Хоружої) [54, 236], (додаток Б);

метод педагогічного спостереження щодо вияву студентами мотиваційної цілеспрямованості на досягнення максимальної продуктивності у процесі вокальної роботи із учнями під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

За III показником (здатність системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у роботі з учнями) було використано:

модифіковану методику «Дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у вокально-педагогічній роботі з учнями» (за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької, О.Темрук, Сюй Вейвей) [7, 169], [45, 250-252], (додаток В);

метод аналізу відео-записів вокально-педагогічної діяльності студентів-практикантів на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час контрольного, формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.6., 3.7.

Таблиця 3.6.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (критерій – «Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності»)

Рівні	Контрольні групи 37								Експериментальні групи 34							
	1		2		3		Для критерія		1		2		3		Для критерія	
	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник	показ- ник
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Фаховий	8	21,62	7	18,92	6	16,22	7	18,92	13	38,24	10	29,41	10	29,41	11	32,35
Достатній	18	48,65	16	43,24	14	37,84	16	43,24	19	55,88	19	55,88	22	64,71	20	58,82
Початковий	11	29,73	14	37,84	17	45,95	14	37,84	2	05,88	5	14,71	2	05,88	3	08,82

Таблиця 3.7.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь сформованості гуманістичної позиції студентів факультетів мистецтв до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	51	21,16	120	49,79	70	29,05
II	47	19,50	110	45,64	84	34,85
III	43	17,84	130	53,94	68	28,22
В цілому для критерію	47	19,50	120	49,79	74	30,71

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (табл. 3.6) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,71 разу – з 18,92 % у контрольній групі до 32,35 % в експериментальній групі;

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,36 разу – з 43,24 % у контрольній групі до 58,82 % в експериментальній групі;

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження у 4,29 разу – з 37,84 % у контрольній групі до 08,82 % в експериментальній групі.

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів (табл. 3.6, 3.7.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,66 разу – з 19,50 % (констатувальний) до 32,35 % (формувальний в ЕГ);

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,18 разу – з 49,79 % (констатувальний) до 58,82 % (формувальний в ЕГ);

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження у 3,48 разу – з 30,71 % (констатувальний) до 08,82 % (формувальний в ЕГ).

Компаративний аналіз проміжних результатів контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, а також проміжних результатів констатувального та формувального експериментів щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, дозволив підтвердити ефективність методичного забезпечення, упровадженого на I орієнтаційно-установчому етапі методики.

На другому фахово-аналітичному етапі експериментальної методики відбувалось формування компетентнісно-рефлексивного компоненту, критерієм сформованості якого було окреслено «Міру осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору». Саме повна усвідомленість власних вокально-виконавських, інтерпретаційно-аналітичних, методичних, педагогічних дій під час опрацювання й відтворення музичного тексту твору, на нашу думку, складає основу для набуття майбутніми педагогами-вокалістами професійної компетентності.

I показник сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу – вияв здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи.

Як було встановлено у підрозділі 3.1., досконале володіння технікою співацької роботи з позицій герменевтичного підходу передбачає невідривність механічно-операційного й інтерпретаційно-виражального аспектів співацької діяльності, оскільки реалізація інтерпретаційно-виражального аспекту неможлива без актуалізації механічного аспекту вокальної техніки.

Розглянемо застосування методу герменевтичного трикутника у контексті формування в студентів здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи. Метод герменевтичного трикутника передбачає чітке розмежування суб'єктів і об'єктів вокальної діяльності, а саме:

з однієї сторони, суб'єктами є композитор, поет, що спричинились до написання романсу, арії, пісні тощо;

з іншої сторони, суб'єктом є вокаліст-виконавець, який у процесі виконання вокальних творів забезпечує їх тлумачення перед публікою шляхом трансляції власної інтерпретації ідейно-змістових, художньо-образних аспектів;

у той же час, об'єктом в даному випадку виступає нотний і літературний текст вокального твору, який складає джерело для сензитивного трактування вокалістом-інтерпретатором творчого задуму композитора й поета.

З огляду на зазначене вище, застосування методу герменевтичного трикутника уможливорює унормування взаємовідносин між авторами вокального твору, музичним та літературним текстами й вокалістом-інтерпретатором щодо пріоритетності позицій. Інакше кажучи, застосування методу герменевтичного трикутника дозволяє дати адекватну відповідь на запитання щодо ролі в цьому трикутнику авторського фактору (творчий задум композитора й поета в історично-світоглядному контексті), інтерпретаційно-виконавського фактору (індивідуальне трактування цього задуму) і текстуального фактору (зміст, зашифрований у тексті).

Повертаючись до практичного застосування методу герменевтичного трикутника для розвитку в майбутніх вчителів музичного мистецтва здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи у процесі вивчення курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», доцільно представити розроблений «План методики комплексного удосконалення вокально-технічних умінь на основі методу герменевтичного трикутника», який зумовлює наступну послідовність дій:

I. Визначення тематики та ідейно-образного змісту вокальних та хорових творів, втілених у музичному й літературному текстах, з урахуванням музично-історичного та ціннісно-світоглядного контексту створення.

1.1. Вербалізація теми та ідеї вокального або вокально-хорового твору на основі мистецтвознавчого аналізу творчості авторів музичного й літературного текстів, висвітлення їх художньо-естетичної платформи.

1.2. Вербалізація характеру вокального або вокально-хорового твору на основі жанрово-стильового аналізу твору в історично-світоглядному контексті.

II. Відпрацювання й удосконалення елементів вокальної техніки як інструментарію, необхідного для передачі змісту музичного та літературного текстів вокального твору.

2.1. Відпрацювання й удосконалення здатності до інтонаційно-точного відтворення нотного тексту мелодії вокальних творів.

2.2. Відпрацювання й удосконалення здатності до точного відтворення в заданому темпі ритмо-фігурації вокальних творів як основи осмислення й відтворення жанрово-стильових особливостей.

2.3. Відпрацювання й удосконалення здатності до кістково-абдомінального співацького дихання та рівномірного його розподілу як основи відтворення кантиленного, моторного і дискретного характеру мелодики.

2.4. Відпрацювання й удосконалення здатності до абстрагованого, сумісного та почергового застосування головних та грудних резонаторів як основи розмаїття тембрально-динамічного забарвлення у процесі відтворення змісту вокальних творів.

2.5. Відпрацювання й удосконалення здатності до чіткої артикуляції літературного тексту вокальних творів.

III. Формулювання висновків щодо особливостей індивідуального трактування авторського задуму, зашифрованого у тексті.

Вокально-педагогічна робота за представленим вище «Планом методики комплексного удосконалення вокально-технічних умінь на основі методу герменевтичного трикутника» передбачала інтегроване застосування вербальних, образно-демонстраційних, теоретичних методів, методів вокального вправління тощо.

Зокрема, для виконання підрозділів 1.1., 1.2. з I розділу було застосовано словесні методи вербалізації теми, ідеї, характеру музичних творів, а також методи музично-історичного, мистецтвознавчого, жанрово-стильового аналізу тощо.

Для виконання підрозділів 2.1., 2.2., 2.3., 2.4. з II розділу було інтегровано сукупність методів вокально-технічного вправлення.

Для виконання підрозділу 2.5. з II розділу було інтегровано методи артикуляційно-дикційного вправлення.

Для виконання III розділу було інтегровано теоретичні методи узагальнення і формулювання висновків.

Розкриємо представлений вище педагогічний інструментарій більш деталізовано. Зокрема, до сукупності практичних методів вокально-технічного вправлення, наведених для виконання підрозділів 2.1., 2.2., 2.3., 2.4. з II розділу, увійшли:

практичний метод сольного співу «з листка» вокальних творів, хорових партій із текстом під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування», «Сольфеджіо»;

практичний метод колективного співу «з листка» хорових партій із текстом під час групових занять з «Хорового класу»;

практичний метод сольної сольмізації «з листка» вокальних творів, хорових партій під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування»;

практичний метод колективної сольмізації «з листка» вокальних творів, хорових партій під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування»;

практичний метод співу «з листка» 2-голосних, 3-голосних, 4-голосних хорових творів із текстом за принципом «голос – фортепіано» під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування», «Сольфеджіо», «Читання хорових партитур», коли студент, сидячи за фортепіано, вокально виконує одну з хорових партій, одночасно виконуючи на фортепіано інші хорові партії;

практичний метод сольмізації «з листка» 2-голосних, 3-голосних, 4-голосних хорових творів із текстом за принципом «голос – фортепіано» під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування»,

«Сольфеджіо», «Читання хорових партитур», коли студент, сидячи за фортепіано, вокально виконує одну з хорових партій, одночасно виконуючи на фортепіано інші хорові партії;

метод абстрагування й пролонгованого опрацювання елементів вокальної техніки (чітке виконання гам, арпеджіо, «стрибків» мелодії тощо в різних темпах), які містяться у вокальних творах та хорових партіях;

метод виконання вокальних та хорових вправ та вокалізів на різні види вокальної техніки для з розвитку умінь рухливості співацького голосу, кантиленного співу, виконання вокальних речитативів тощо;

метод розвитку «довгого» співацького дихання за жестом викладача щодо варіювання довжини вокальної фрази за допомогою зміни темпу;

метод «діалогу тембрів», коли студентам пропонувалось виконувати вокальні вправи, елементи вокальних творів по черзі в різному тембральному забарвленні, регулювання якого відбувалось шляхом застосування головних та грудних резонаторів;

метод художньої декламації літературного тексту вокальних та хорових творів.

Для діагностування рівнів сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу за I показником – виявом здатності до досконалого володіння технікою співацької роботи, було використано наступні методики:

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів» [49, 253-259], (Додаток Г);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, посилу та опори на нього вокального звуку» [49, 256-259], (Додаток Д);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів» [49, 260-263], (Додаток Е).

Продовження формування в майбутніх учителів музичного мистецтва компетентісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу на другому фахово-аналітичному етапі експериментальної методики вимагало проведення методичних заходів щодо розвитку в студентів здатності до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності, визначеної в якості II показника цього компоненту.

У підрозділі 3.1. було конкретизовано основні аспекти вокального виконавства, серед яких, зокрема, було визначено: повноцінне розуміння контексту створення вокального твору, осмислення значущості інтерпретаційного опрацювання, усвідомлення важливості володіння комунікативними засобами, розуміння необхідності опанування надійністю вокального виконавства, а також рефлексивне осмислення значущості власної здатності до самоаналізу, самооцінювання й самокорекції власної сценічної поведінки, результатів власного концертного виступу.

Для розвитку в студентів усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності на фахово-аналітичному етапі експериментальної методики було спеціально упроваджено у процес вокальної та диригентсько-хорової підготовки (курси «Постановка голосу», «Хорове диригування») комбіновані герменевтичні заняття-колоквіуми, які склались із комунікативно-настановчого, технологічно-розвивального, інтерпретаційно-компетентісного, виконавсько-комунікативного та самопізнавального сегментів.

Означена форма занять була упроваджена для паралельного вирішення декількох навчальних завдань, а саме:

для поглиблення, відпрацювання й контролю музично-історичних, музично-теоретичних, мистецтвознавчих знань, знань у галузі теорії та методики постановки голосу, необхідних для осмислення тексту й розуміння контексту створення вокального, хорового твору;

для удосконалення на основі окреслених знань вокально-технічних умінь,
для розвитку герменевтичних компетенцій;

для розвитку художньо-рефлексивних умінь.

Комбіновані герменевтичні заняття-колоквіуми проводились в межах запланованих індивідуальних занять з «Постановки голосу» та «Хорового диригування».

Перед конкретизацією змісту та структури комбінованого герменевтичного заняття-колоквіуму доречно, на нашу думку, викласти наше уточнене визначення поняття *«герменевтична компетентність вчителя музичного мистецтва»* в якості однієї з особистісно-професійних характеристик педагога-музиканта, що засвідчує усвідомлену спроможність до смислотворчого віднайдення, інтерпретації, переосмислення і музично-виконавської реалізації явних і прихованих цінностей та значень, закладених авторами музики й слів у текст музичного твору під час його написання.

Герменевтична компетентність вчителя музичного мистецтва є складним інтегральним утворенням, яке акумулює у своєму змісті пошуково-контекстуальну, операційно-виражальну, текстуально-смислотворчу, емпатійно-діалогічну та художньо-рефлексивну компетенції, які забезпечують синтезування музично-виконавського, художньо-педагогічного, мистецтвознавчого досвіду інтерпретатора із досвідом авторів нотного і словесного текстів на основі розуміння їх творчого задуму та самоусвідомлення інтерпретатором себе в якості «передаточної ланки» у діалогічній співбесіді між творцями музичних творів і слухацькою аудиторією.

Зміст означених індивідуальних комбінованих герменевтичних занять-колоквіумів передбачав наступний перебіг педагогічних дій.

Комунікативно-настановчий сегмент, спрямований на формування пошуково-контекстуальної компетенції (10 хв.). Діалогічне спілкування викладача із студентом для визначення художньо-образного змісту вокальних, хорових творів на базі всебічного обговорення контексту їх створення в частині історично-епохального дискурсу, мистецтвознавчого й жанрово-стильового аналізу світоглядно-естетичної платформи авторів музики й тексту: інтеграція словесних методів обговорення, розповіді, пояснення, коментування,

сократичного діалогу та евристичної бесіди, експрес-контролю тощо.

Технологічно-розвивальний сегмент, спрямований на формування операційно-виражальної компетенції (10 хв.). Опрацювання вокальних вправ та вокалізів на підґрунті їх застосування в якості інструменту реалізації та втілення художньо-образного змісту вокальних, хорових творів: інтеграція методів вокально-технічного вправляння, пояснення, вокальної ілюстрації наданих пояснень, тлумачення ролі вокальних вправ і вокалізів для передачі творчого задуму композитора тощо.

Інтерпретаційно-компетентнісний сегмент, спрямований на формування текстуально-смыслотворчої компетенції (10 хв.). Теоретичне інтерпретаційне і практичне вокально-виконавське опрацювання вокальних, хорових творів на базі аналізу нотного і словесного текстів з позицій засобів музичної і літературної виразності, музичної драматургії, форми, жанрових особливостей: інтеграція образно-демонстраційних, словесних методів, методів вокального вправляння, роз'яснення необхідності максимально точного виконання нотного і літературного текстів із методами музично-теоретичного, музично-історичного, художньо-педагогічного аналізу, пошуку прихованих у музичному тексті значень, проектування інтерпретаційної версії, ескізного опрацювання музичних творів тощо.

Виконавсько-комунікативний сегмент, спрямований на набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва емпатійно-діалогічної компетенції (10 хв.). Володіння засобами мистецької комунікації у процесі реалізації діалогу між аудиторією і виконавцем вокальних, хорових творів під час трансляції їх інтерпретаційної концепції: інтеграція методів вокально-виконавського, диригентсько-виконавського артистизму, засобів музичної комунікації, пластичного інтонування мелодії тощо із методами моделювання проблемних ситуацій концертного виступу, розвитку вокально-виконавської надійності, інтерактивно-ігрових методів тощо.

Самопізнавальний сегмент, спрямований на набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-рефлексивної компетенції (5 хв.).

Інтеграція словесних методів рефлексивного самоаналізу, обговорення досвіду герменевтичної й вокально-виконавської діяльності.

Для діагностування рівнів сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу за II показником – виявом здатності до усвідомленого розуміння поліаспектності виконавської діяльності, було використано наступні методики:

вербальний метод інтерв'ювання «Самоаналіз основних аспектів прилюдного виступу», який застосовувався після прилюдних заходів поточної і підсумкової атестації, а також після концертних виступів студентів факультетів мистецтв;

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії» [49, 264-266], (Додаток Ж);

«Карту експертного оцінювання здатності студентів до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії» [49, 267-269], (Додаток И).

Наступна дослідно-експериментальна робота на другому фахово-аналітичному етапі методики щодо формування в майбутніх учителів музичного мистецтва компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу стосувалась розвитку умінь студентів факультетів мистецтв адекватно оцінювати власне виконання музичних творів, що було окреслено в якості III показника сформованості цього компоненту.

На фахово-аналітичному етапі упровадження експериментальної методики вельми ефективним виявилось застосування «Герменевтичного тренінгу ведення педагогічного полілогу та рефлексивного оцінювання результатів власного вокального виконавства», базованого на методі педагогічного діалогу та рефлексії [43]. Ефективність означеного тренінгу була обумовлена регулярною діалогічною взаємодією професорсько-викладацького складу й студентства, яка уможливила емоційно-позитивну, мотивуючу деонтологічну атмосферу, що

активізує й розкриває творчий потенціал суб'єктів навчального процесу [36].

Упровадження цього тренінгу відбувалось не під час запланованих групових або індивідуальних занять з вокальної та диригентсько-хорової підготовки студентів, а безпосередньо після тих чи інших прилюдних виступів – після екзаменів, заліків з вокальних та диригентсько-хорових дисциплін, після концертів факультету або університету, після участі у вокальних та вокально-хорових конкурсів, форумів тощо.

Герменевтичний тренінг ведення педагогічного полілогу та рефлексивного оцінювання результатів власного вокального виконавства

Умови проведення тренінгу:

учасники тренінгу – студенти, які взяли участь у прилюдному заході вокального, хорового виконавства і мали змогу чути один одного;

модератор тренінгу – викладач, який здійснював вокальну, хорову підготовку студентів до заходів прилюдного виконавства і був присутнім під час його проведення;

час проведення тренінгу – безпосередньо після заходів прилюдного вокального, хорового виконавства;

деонтологічна модель спілкування під час тренінгу – довірча, емоційно-позитивна полілогічна взаємодія професорсько-викладацького складу і студентів.

1. Розвиток у студентів умінь вербально конкретизувати, усвідомлювати й рефлексивно аналізувати власні емоційні стани під час прилюдного виконання вокальних, хорових творів.

1.1. Викладач-модератор пропонує студентам, які щойно виконали перед публікою, екзаменаційною комісією тощо вокальні, хорові твори, по черзі розповісти учасникам тренінгу про свої емоційні переживання, які супроводжували вокально-виконавський процес, рефлексивно їх аналізуючи і особливо зупиняючись на позитивному й негативному емоційному забарвленні.

1.2. Викладач-модератор пропонує студентам по черзі в цілому охарактеризувати результати власного виступу, пов'язавши їх із щойно проаналізованими й окресленими власними емоційними станами.

1.3. Викладач-модератор після вербалізованої кожним із студентів характеристики власного виступу й емоційного стану пропонує іншим учасникам тренінгу долучитись до обговорення й аналізу та висловити свої ідеї щодо взємозв'язку озвучених результатів вокального виконавства й окресленими емоційними станами.

1.4. Викладач-модератор сам долучається до полілогу й особисто характеризує результати виступів студентів, аналізуючи їх та висловлюючи свої позиції щодо сценічної поведінки, емоційних станів тощо.

1.5. Колективне формулювання висновків щодо впливу емоційних станів на процес прилюдного виконання вокальних творів.

2. Розвиток у студентів умінь вербально оцінювати результативність прилюдного виконання вокальних, хорових творів й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між виявленими під час виступу вокально-технічними уміннями й отриманими художньо-образними результатами.

2.1. Викладач-модератор пропонує студентам по черзі надати конкретну оцінку результатам вокально-виконавського процесу щодо кожного з виконаних творів, особливо зупиняючись на успішних і неуспішних моментах вокально-технічного виконання.

2.2. Викладач-модератор пропонує студентам по черзі оцінити й рефлексивно проаналізувати позитивні і негативні результати власного виступу, пов'язуючи цю результативність із результативністю виявлених вокально-технічних умінь.

2.3. Викладач-модератор після проведеного оцінювання й рефлексивного аналізу кожним із студентів позитивних і негативних результатів власного виступу у зв'язку із виявленими вокально-технічними уміннями пропонує іншим учасникам тренінгу долучитись до оцінювання й аналізу, висловити свої ідеї

щодо взаємозв'язку озвучених результатів вокального виконавства й рівнем розвиненості вокально-технічних умінь.

2.4. Викладач-модератор сам долучається до полілогу й особисто оцінює та аналізує результати виступів студентів, висловлюючи свої позиції щодо впливу розвиненості вокально-технічних умінь на результативність прилюдного виступу.

2.5. Колективне формулювання висновків щодо *причинно-наслідкових* зв'язків між виявленими під час виступу вокально-технічними уміннями й отриманими художньо-образними результатами.

3. *Розвиток у студентів полілогічних умінь спільно віднаходити й проектувати траєкторії удосконалення техніки вокального виконавства на основі евристично-інтерактивного методу «мозковий штурм» (за підготовчим, генеруючим, рейтинговим та відбірково-узагальнюючим етапами).*

3.1. На підготовчому етапі викладач-модератор пропонує студентам по черзі чітко сформулювати власне бачення проблеми удосконалення техніки вокального виконавства.

3.2. На генеруючому етапі викладач-модератор пропонує студентам по черзі озвучити власні ідеї, пропозиції, об'єднавши їх у тезисні методичні проекти щодо практичних методів і засобів удосконалення техніки вокального виконавства.

3.3. На рейтинговому етапі викладач-модератор всім учасникам тренінгу долучитись до обговорення, аналізу, рейтингового оцінювання та ранжування озвучених тезисних методичних проектів щодо практичних методів і засобів удосконалення техніки вокального виконавства.

3.4. На відбірково-узагальнюючому етапі викладач-модератор пропонує конкретизувати 3 найбільш вдалих методичних шляхів удосконалення вокально-технічних умінь.

3.5. Колективне формулювання висновків щодо *причинно-наслідкових* зв'язків між уміннями адекватно оцінювати власне виконання музичних творів і -

здатністю до самостійного проектування траєкторії удосконалення техніки вокального виконавства.

Для діагностування рівнів сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу за III показником – виявом умінь адекватно оцінювати власне виконання музичних творів, було застосовано:

модифіковану методику «Дослідження умінь рефлексивного самооцінювання результатів власного виконання вокальних творів» (модифікація за методиками А. Козир, Яо Цзицзянь) [22], [56, 231-232] (додаток К).

метод діалогічного вербального обговорення між студентом і викладачем перебігу та результатів вокально-виконавського процесу із обов'язковим долученням методів рефлексивного самооцінювання і самоаналізу студентами власної сценічної поведінки, здатності запобігати стресорам, досконалості підготовки концертної або екзаменаційної програми, позитивних та негативних аспектів прилюдного виступу.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу під час контрольного, формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.8., 3.9.

Таблиця 3.8.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного

та формувального експериментів (критерій – «Міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору»)

Рівні	Контрольні групи 37								Експериментальні групи 34							
	1		2		3		Для критерія		1		2		3		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Фаховий	7	18,92	5	13,51	6	16,22	6	16,22	10	29,41	12	35,29	11	32,35	11	32,35
Достатній	18	48,65	18	48,65	15	40,54	17	45,95	20	58,82	18	52,94	19	55,88	19	55,88
Початковий	12	32,43	14	37,84	16	43,24	14	37,84	4	11,76	4	11,76	4	11,76	4	11,76

Таблиця 3.9.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості компетентісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Міра осмисленого ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	39	16,18	120	49,79	82	34,02
II	35	14,52	100	41,49	106	43,98
III	43	17,84	95	39,42	103	42,74
В цілому для критерію	39	16,18	105	43,57	97	40,25

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів компетентісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (табл. 3.8.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка двократна росту в 1,99 разу – з 16,22 % у контрольній групі до 32,35 % в експериментальній групі;

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,22 разу – з 45,95 % у контрольній групі до 55,88 % в експериментальній групі;

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження у 3,22 разу – з 37,84 % у контрольній групі до 11,76 % в експериментальній групі.

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів (табл. 3.8., 3.9.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка двократного росту в 1,99 разу – з 16,18 % (констатувальний) до 32,35 % (формувальний в ЕГ);

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,28 разу – з 43,57 % (констатувальний) до 55,88 % (формувальний в ЕГ);

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження у 3,42 разу – з 40,25 % (констатувальний) до 11,76 % (формувальний в ЕГ).

Отже, компаративний аналіз проміжних результатів контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, а також проміжних результатів констатувального та формувального експериментів щодо рівнів сформованості в респондентів компетентнісно-рефлексивного компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, дозволив підтвердити ефективність методичного забезпечення, упровадженого на II фахово-аналітичному етапі методики.

На третьому креативно-концептуальному етапі експериментальної методики відбувалось формування творчо-виконавського компоненту, критерієм сформованості якого було окреслено «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності». Розроблення педагогічного інструментарію для цього креативно-концептуального етапу здійснювалось із опорою на попередньо визначені педагогічні умови.

Зокрема, актуалізація продуктивно-творчого мислення майбутнього педагога-вокаліста, розвиток здатності до комплексного вирішення проблемних ситуацій інтерпретаційної роботи, досконалого, артистичного донесення інтерпретаційного концепту вокальних творів до слухача забезпечувалось за допомогою методів спонукання до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів, а також засобами брендингу, визначених в якості відповідних педагогічних умов.

І показник сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу – вияв готовності до самостійного творчого пошуку. Осмислення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку, зокрема, у галузі ретельного опрацювання текстуальних і контекстуальних аспектів інтерпретаційної діяльності, передбачає усвідомлену установку на системне застосування проблемно-пошукових методів під час провадження означеної діяльності.

Отже, з метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до самостійного творчого пошуку було обрано педагогічну стратегію інтегрованого використання засобів брендингу творчо-пошукової діяльності під час герменевтичного осмислення тексту і контексту музичних творів з навчального вокального та хорового репертуару.

Початок означеної стратегії з інтегрованого використання засобів брендингу творчо-пошукової діяльності було ознаменовано організацією в межах НСТ для учасників формувального експерименту проблемної групи за

науковою проблемою «Стратегія активізації творчо-пошукової діяльності у процесі герменевтичного опрацювання музичних творів: візуалізація та комунікація», яка розпочала свою роботу з однойменного інтернет-форуму. Проведення цього інтернет-форуму мало на меті формування в свідомості студентів позитивного сприймання творчо-пошукової діяльності, спрямованої на герменевтичне осмислення тексту і контексту вокальних та хорових творів, що є основою формування готовності до самостійного творчого пошуку.

Організований інтернет-форум «Стратегія активізації творчо-пошукової діяльності у процесі герменевтичного опрацювання музичних творів: візуалізація та комунікація» було присвячено колективному обговоренню й визначенню візуальних, вербальних та ціннісних аспектів стратегії. Зокрема, на базі застосування методу «мозкового штурму» під час форуму учасниками було висунуто ряд ідей щодо обрання логотипу й вербального слогану для просування означеної стратегії.

Після дискусійного обговорення й ранжування пропозицій було прийнято ряд колективних рішень:

щодо прийняття слогану «Розв'язання інтерпретаційних задач як мистецтво самопрезентації співака»;

щодо обрання жовтого, золотистого та синього кольорів в якості кольорів логотипу для заходів проблемної групи;

щодо оголошення конкурсу серед учасників на створення кращого логотипу;

щодо визначення цільової місії проблемної групи «Проблемно-пошуковий стиль як основа герменевтичного опрацювання інтерпретаційної концепції музичних творів».

Формування готовності студентів – членів проблемної групи – до самостійного творчого пошуку відбувалось послідовно, у процесі щомісячних засідань проблемної групи, а також під час секційних засідань студентських науково-практичних конференцій «Кафедри теорії та методики постановки голосу», «Кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти».

ПЛАН ЗАСІДАНЬ ПРОБЛЕМНОЇ ГРУПИ НСТ КАФЕДРИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

на 2024-2025 навчальний рік

ПРОБЛЕМА: «Стратегія активізації творчо-пошукової діяльності у процесі герменевтичного опрацювання музичних творів: візуалізація та комунікація»

№	Дата	Тема	Цілі та завдання	Методи, засоби	Ауд., час
1.	03.09.24	Установче засідання	Визначення мети, завдань проблемної групи. Окреслення плану роботи.	Методи колективного обговорення, конкретизації, узагальнення.	4.8; 17.00-18.30
2.	01.10.24	Інтернет-форум за науковою проблемою групи	Прийняття слогану, вибір кольорів логотипу; оголошення конкурсу на створення кращого логотипу; визначення цільової місії проблемної групи.	Методи дискусійного обговорення, рейтингового ранжування пропозицій, конкретизації.	18.30-20.00
3.	05.11.24	Історичні тенденції розвитку педагогічної евристики. Застосування евристичних методів у вивченні тексту музичних творів (на матеріалі зразків камерної вокальної творчості М.В. Лисенка).	Удосконалення музично-теоретичних, музично-педагогічних, методичних знань та умінь в царині застосування проблемно-пошукових методів	Евристична бесіда, евристична дискусія, сократичний діалог, метод евристичних підказок, герменевтичний аналіз.	4.8; 17.00-18.30
4.	03.12.24	Алгоритм та основні етапи застосування дослідницького методу у процесі герменевтичного опрацювання контексту створення музичних творів (на матеріалі зразків	Формування наукового тезаурусу, розвиток науково-теоретичної, герменевтичної ерудованості.	Дослідницький метод в частині відпрацювання здатності до самостійної постановки проблеми, формулювання гіпотези, проектування шляхів вирішення проблеми, моделювання методичного інструментарію та	4.8; 17.00-18.30

		камерної вокальної творчості М.В. Лисенка).		експериментальна його перевірка	
5.	25.02.25	Студентська науково-практична online-конференція за проміжними результатами роботи проблемної групи. Тема: «Засоби музичної та літературної виразності в камерній вокальній творчості М.В. Лисенка: герменевтичний аналіз».	Формування музично-теоретичної, музично-історичної, проблемно-пошукової та герменевтичної компетенцій	Online-презентація, доповідь, евристична дискусія, обговорення, колективне формулювання висновків.	4.8; 18.30-20.00
6.	04.03.25	Проблемний виклад матеріалу як інструмент презентації інтерпретаційної концепції музичного твору (на матеріалі зразків оперної вокальної творчості М.В. Лисенка).	Формування умінь самопрезентації, інтерпретаційного опрацювання, музично-теоретичного тезаурусу в царині історії української музики.	Методи проблемного викладу навчального матеріалу, евристичної дискусії, поточного коментаря, презентації.	4.8; 14.00-15.30
7.	25.03.25	Активізація творчо-пошукової діяльності: методи моделювання ситуації успіху розробленої інтерпретаційної концепції, проблемної ситуації герменевтичної суперечки (на матеріалі герменевтичного аналізу зразків оперної вокальної творчості М.В. Лисенка).	Надання поглиблених знань з теорії та методики проблемно-пошукової діяльності.	Методи моделювання ситуації успіху, проблемної ситуації герменевтичної суперечки, герменевтичного аналізу.	4.8; 14.00-15.30

8.	01.04.25	Презентація самостійно набутих знань щодо творчого портрету М.В. Лисенка у процесі герменевтичного аналізу основ музичного формотворення його оперних жанрів (контекстуальний аналіз).	Поглиблення музично-теоретичних, музично-історичних знань, герменевтично-аналітичних та проблемно-пошукових умінь.	Методи самостійного опрацювання науково-теоретичних джерел, презентація отриманої інформації, герменевтичний, контекстуальний, музично-теоретичний аналіз музичних форм.	4.8; 14.00-15.30
9.	30.04.25	Студентська науково-практична конференція НТТСМ за результатами роботи проблемної групи «Теорія і практика герменевтичного опрацювання музичних творів: проблемно-пошукові траєкторії» (на матеріалі зразків камерної вокальної та оперної творчості М.В. Лисенка)	Формування музично-теоретичної, музично-історичної, проблемно-пошукової та герменевтичної компетенцій	Online-презентація, доповідь, евристична дискусія, обговорення, колективне формулювання висновків	3.2; 10.30-14.00
9.	13.05.25	Заключне засідання	Аналіз та оцінювання результатів роботи проблемної групи, самооцінювання студентами власного науково-творчого розвитку, обговорення надрукованих наукових публікацій, окреслення напрямів роботи на наступний навчальний рік.	Методи аналізу, оцінювання. Самооцінювання, колективного обговорення.	4.8; 14.00-15.30

Одночасно із науковою роботою студентів у названій вище проблемній групі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку здійснювалось у процесі вивчення навчальних

курсів «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Методика викладання вокалу», «Хорове диригування», «Виконавський практикум», «Аналіз музичних творів», «Вітчизняна та всесвітня історія музики», «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» тощо.

Під час індивідуальних та групових занять з цих навчальних курсів здійснювалось систематичне відпрацювання сукупності пошукових методів. Зокрема, під час групових занять з «Теорії та методики музичного виховання» систематично відпрацьовувався метод моделювання проблемних ситуацій щодо провадження із учнями художньо-педагогічного аналізу, які треба було розв'язати за алгоритмом формулювання гіпотези, проектування методичних шляхів вирішення, моделювання педагогічного інструментарію тощо.

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» систематично застосовувались методи створення ситуації успіху й ранжування вокальних досягнень школярів у процесі вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва. Під час групових занять з хорового класу, присвячених колективному інтерпретаційному опрацюванню вокально-хорового репертуару активно застосовувався метод проблемного викладення студентами власної інтерпретаційної концепції, інтегрований із методами герменевтичного, контекстуального, музично-теоретичного аналізу нотного й літературного текстів вокально-хорових творів.

Для проведення контрольних зрізів щодо рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу за I показником – виявом готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку, було застосовано:

метод аналізу результатів самостійної роботи респондентів з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Народознавство і музичний фольклор України», «Аналіз музичних творів», «Стильова гармонізація», присвяченої виконанню науково-творчого завдання «Жанрово-стильова анотація

музичного твору на основі використання пошукових методів текстового й контекстового опрацювання»;

евристичний метод проблемно-пошукового діалогу з теми «Методичні траєкторії удосконалення вокального виконавства», застосований під час семінарського заняття з курсу «Методика викладання вокалу».

І показник сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу – уміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці. З метою формування цього показника у процес вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв було впроваджено методичну розробку «Індивідуальний репозитарій відеозаписів для самоконтролю вокально-технічних умінь».

Означена методична розробка передбачала запровадження практики систематичних відеозаписів студентами своїх вокально-виконавських здобутків [24]. Причому вельми важливим було створення записів не тільки прилюдних концертних заходів, але й записів проміжних результатів поточної вокально-технічної роботи на заняттях з «Постановки голосу», зокрема виконання вправ та вокалізів.

Упровадження «Індивідуального репозитарію аудіо- та відеозаписів для самоконтролю вокально-технічних умінь» уможливило:

своєчасне виявлення текстових помилок і недоліків опрацювання музичного і літературного текстів вокальних творів;

систематичний аналіз і оцінювання динаміки розвитку вокальної техніки (самостійно і разом із викладачем);

систематичний аналіз, оцінювання і поточну корекцію методів і засобів вокально-технічного вправляння (самостійно і разом із викладачем);

систематичний аналіз, оцінювання і корекцію інтерпретаційної концепції вокальних творів;

активізація умінь слухового самоконтролю і поточної самокорекції якості вокального звуковидобування;

активізація умінь координації слухових уявлень і вокального звукоутворення;

систематичний поточний самоконтроль у галузі якісної артикуляції літературного тексту вокальних творів;

систематичний самоконтроль рівномірного розподілу співацького дихання;

систематичний поточний самоконтроль і коригування точності інтонування у процесі виконання вокальних творів;

удосконалення умінь вокально-виконавського артистизму і власного вокально-виконавського іміджу в цілому.

Удосконалення умінь використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці відбувалось згідно до I педагогічної умови під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». У процес педагогічної практики було упроваджено вимогу щодо комбінування й підготовки для кожного із сегментів комбінованих уроків музичного мистецтва комплексу відповідних мультимедійних засобів і форм, а також використання «гіперпосилань» на аудіо-, відео-, графічні та текстові матеріали.

До прикладу, під час слухання музичних творів студенти-практиканти за допомогою відповідного гіперпосилання забезпечували на уроці демонстрацію запланованого музичного твору. Під час організації і провадження на уроці музичного мистецтва вокально-хорової роботи студенти-практиканти, переходячи за певним гіперпосиланням, забезпечували також різні варіанти вокально-хорового вправління: спів під фонограму, спів «караоке» тощо.

Для педагогічної діагностики щодо рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу за II показником – виявом умінь використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці, було використано:

метод педагогічного спостереження щодо здатності студентів-практикантів використовувати засоби мультимедіа під час уроків музичного мистецтва у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

метод аналізу результатів поточної та підсумкової атестації з курсу «Медійні технології в студійній практиці».

III показник сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу – здатність до творчого інтерпретування музичних творів. Слід зауважити про сенситивну близькість дефініцій «інтерпретування» та «герменевтика», що було детально розкрито у розділі I, оскільки обидві дефініції трактуються як тлумачення, пояснення, занурення в контекст тощо.

Водночас, нам імпонують наукові погляди дослідників М. Мимрика [31, 39], В. Москаленко [33, 9], які «розмежовуючи терміни «інтерпретація» і «герменевтика», що у перекладі виглядають як синоніми, та акцентуючи увагу на творчій ролі інтерпретатора музичного твору» [31, 39], стверджують, що роль інтерпретування в музичному мистецтві виявляється «в естетичному оновленні об'єкта інтерпретування, розкритті виражальних можливостей об'єкта інтерпретування, в його пристосуванні до нових життєвих потреб і навіть – у створенні нового музичного твору на основі вже існуючого художнього матеріалу» [33, 9].

Отже, формування в студентів факультетів мистецтв здатності до творчого інтерпретування музичних творів на засадах герменевтичного підходу, на нашу думку, має бути зосереджено на спонуканні до творчої самореалізації в процесі інтерпретування музичних творів, на розкритті творчих якостей власної індивідуальності (III педагогічна умова), максимально спираючись водночас на художній задум композитора й автора літературної композиції, втілений у нотному й літературному текстах.

З метою формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого інтерпретування вокальних, хорових творів, у процес вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв було інтегровано:

сукупність таких словесних методів, як бесіда, розповідь, пояснення, обговорення творчого задуму авторів вокальних творів та художніх засобів його

реалізації, а також вербалізація власного розуміння студентом теми, ідеї й характеру творів [34];

сукупність таких образно-демонстраційних методів, як індивідуальна та відео-демонстрація вокальних, хорових творів, індивідуальна та відео-ілюстрація вербальних пояснень та коментарів [34];

сукупність таких методів інтерпретаційного опрацювання, як герменевтичний аналіз тексту й контексту вокальних творів, ескізне моделювання інтерпретаційної версії, варіантно-варіативної розробки нотного тексту, відтворення голосом тембральних характеристик художніх образів тощо;

сукупність методів вокально-технічного вправління.

Наведені вище методи були упроваджені у процес вокальної підготовки і систематично застосовувались як абстраговано, так і у різноманітних комбінаціях в залежності від цілей і задач занять з «Постановки голосу», «Хорового класу» тощо.

Водночас, означені методи були також інтегровані у методичну розробку «Опорний план-тренінг інтерпретаційного опрацювання вокальних творів на засадах герменевтичного підходу».

Опорний план-тренінг інтерпретаційного опрацювання вокальних творів на засадах герменевтичного підходу

1. Самостійне й діалогічне (разом із викладачем) опрацювання й аналіз музично-історичного контексту написання вокального, хорового твору з урахуванням життєвого шляху, біографічних подій і ціннісно-ствітоглядних засад творчості композитора й поета: методи самостійного вивчення й аналізу студентами цифрових і друкованих музично-історичних, мистецтвознавчих джерел щодо стильових особливостей епохи створення музичного зразку, словесно-діалогічні методи бесіди, розповіді, пояснення, сумісного обговорення творчого задуму авторів вокальних творів.

2. Музично-драматургічний, формотворчий, семіотичний, жанрово-стильовий аналіз нотного тексту, аналіз засобів музичної і дієвості літературної виразності, ідейно-змістовий аналіз літературного тексту: інтегрований метод герменевтичного аналізу, який включає представлені вище різновиди

аналітичних дій, теоретичні методи порівняння, узагальнення, конкретизації тощо.

3. Конкретизація ідейно-тематичної сутності та художньо-образної палітри вокальних, хорових творів, вербалізація настроїв та емоційних станів, які майбутній вчитель музичного мистецтва має транслювати до слухацької аудиторії: методи розповіді, тлумачення, коментування, обговорення творчого задуму авторів, а також вербалізація власного розуміння теми, ідеї й характеру творів.

4. Конструювання інтерпретаційної концепції як результат поглибленого осмислення й повного розуміння його ідейно-змістових та художньо-образних особливостей: методи конкретизації музичної форми, динамічної лінії драматургічного розвитку, поточних кульмінацій і пункту «золотого перетину», типу й особливостей мелодики (кантиленного, моторного, речитативного, дискретного тощо), ладових, темпових та метро-ритмічних особливостей, нюансів, фактури супроводу, ескізного моделювання інтерпретаційної версії, варіантно-варіативної розробки нотного тексту тощо.

Контрольні зрізи щодо визначення рівнів сформованості творчо-виконавського компонента вокально-технічних умінь згідно до III показника – здатності до творчого інтерпретування музичних творів – було проведено за допомогою наступних методик, а саме:

методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [12, 202] (за I напрямом щодо здатності до володіння вміннями самостійного розроблення оригінальної інтерпретаційної версії музичного твору у процесі індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Спеціальний інструмент»);

модифікованої методики «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору за процедурою тестування» (за II напрямом щодо здатності до

художнього втілення розробленої інтерпретаційної версії на сцені перед слухацькою аудиторією) [49, 271-273], (Додаток Л).

Розподіл респондентів за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу під час контрольного, формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.10., 3.11.

Таблиця 3.10.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (критерій – «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності»)

Рівні	Контрольні групи 37								Експериментальні групи 34							
	1		2		3		Для критерія		1		2		3		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Фаховий	10	27,03	5	13,51	9	24,32	8	21,62	12	35,29	8	23,53	13	38,24	11	32,35
Достатній	16	43,24	18	48,65	14	37,84	16	43,24	17	50,00	19	55,88	15	44,12	17	50,00
Початковий	11	29,73	14	37,84	14	37,84	13	35,14	5	14,71	7	20,59	6	17,65	6	17,65

Таблиця 3.11.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності до фахової самопрезентації у вокальній діяльності»)

Показники	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	29	12,03	102	42,32	110	45,64
II	41	17,01	100	41,49	100	41,49
III	44	18,26	107	44,40	90	37,34
В цілому для критерію	38	15,77	103	42,74	100	41,49

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (табл. 3.10.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,5 разу – з 21,62 % у контрольній групі до 32,35 % в експериментальній групі;

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,16 разу – з 43,24 % у контрольній групі до 50,00 % в експериментальній групі;

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження майже вдвічі у 1,99 разу – з 35,14 % у контрольній групі до 17,65 % в експериментальній групі.

Проведений компаративний аналіз отриманих проміжних результатів щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів (табл. 3.10., 3.11.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка двократного росту в 2,05 разу – з 15,77 % (констатувальний) до 32,35 % (формувальний в ЕГ);

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка росту в 1,24 разу – з 42,74 % (констатувальний) до 50,00 % (формувальний в ЕГ);

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь спостерігається динаміка зниження у 2,35 разу – з 41,49 % (констатувальний) до 17,65 % (формувальний в ЕГ).

Отже, компаративний аналіз проміжних результатів контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, а також проміжних результатів констатувального та формувального експериментів щодо рівнів сформованості в респондентів творчо-виконавського компоненту вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, дозволив підтвердити ефективність методичного забезпечення, упровадженого на III креативно-концептуальному етапі методики.

Завершення III технологічно-випробувальної стадії дослідно-експериментальної роботи, під час якої було здійснено упровадження й перевірка ефективності змодельованої методики у процесі проведення констатувального, контрольного та формувального експериментів, дозволило перейти до заключної порівняльно-аналітичній стадії означеної дослідно-експериментальної роботи.

На цій IV порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи було обраховано статистичне узагальнення проміжних результатів щодо покомпонентного формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу, здобутих на орієнтаційно-установчому, фахово-аналітичному та креативно-концептуальному етапах експериментальної методики.

Як було зазначено вище, IV порівняльно-аналітична стадія дослідно-експериментальної роботи відводилась для проведення компаративного аналізу

узагальнених результатів контрольного, формувального та констатувального експериментів щодо рівнів сформованості досліджуваного феномену в цілому, на підставі якого визначалась ефективність методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу.

Статистичне узагальнення результатів щодо розподілу майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-рефлексивного та творчо-виконавського компонентів вокально-технічних умінь майбутніх учителів музики на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів, а також під час констатувального експерименту, представлено у таблицях 3.12. і 3.13.

Таблиця 3.12.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час контрольного та формувального експериментів (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Змістові компоненти вокально-технічних умінь	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	7/18,92	11/32,35	16/43,24	20/58,82	14/37,84	3/08,82
Компетентнісно-рефлексивний	6/16,22	11/32,35	17/45,95	19/55,88	14/37,84	4/11,76
Творчо-виконавський	8/21,62	11/32,35	16/43,24	17/50,00	13/35,14	6/17,65
Загальний показник сформованості	7/18,92	11/32,35	16,33/44,14	18,67/54,91	13,67/36,95	4,33/12,74

Таблиця 3.13.

Розподіл майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час констатувального експерименту

Компоненти	Фаховий рівень		Достатній рівень		Початковий рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
1	47	19,50	120	49,79	74	30,71
2	39	16,18	105	43,57	97	40,25
3	38	15,77	103	42,74	100	41,49
Загальний рівень сформованості	41,33	17,15	109,33	45,37	90,33	37,48

Таким чином, проведений на останній IV порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи компаративний аналіз підсумкових результатів щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу у цілому під час контрольного та формувального експериментів (табл. 3.12.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,71 разу – з 18,92 % у контрольній групі до 32,35 % в експериментальній групі;

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,24 разу – з 44,14 % у контрольній групі до 54,91 % в експериментальній групі;

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка зниження майже втричі у 2,9 разу – з 36,95 % у контрольній групі до 12,74 % в експериментальній групі.

Проведений на порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи компаративний аналіз підсумкових результатів щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу у цілому під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів (табл. 3.12., 3.13.) дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка майже двократного росту в 1,89 разу – з 17,15 % (констатувальний) до 32,35 % (формувальний в ЕГ);

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,21 разу – з 45,37 % (констатувальний) до 54,91 % (формувальний в ЕГ);

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка зниження майже втричі у 2,94 разу – з 37,48 % (констатувальний) до 12,74 % (формувальний в ЕГ).

З огляду на представлені вище дані компаративного аналізу підсумкових результатів контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, а також підсумкових результатів констатувального та формувального експериментів щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, доречно відзначити ефективність методичного забезпечення у цілому, упровадженого протягом усіх трьох етапів експериментальної методики.

Про ефективність функціонування методичної моделі свідчать впевнені висхідні напрями динамічних зрушень на фаховому (високому) та достатньому (середньому) рівнях сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час формувального експерименту, а також нисхідна динаміка на початковому (низькому) рівні під час формувального експерименту.

Динаміка формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу представлена на рис. 3.1. та рис. 3.2.

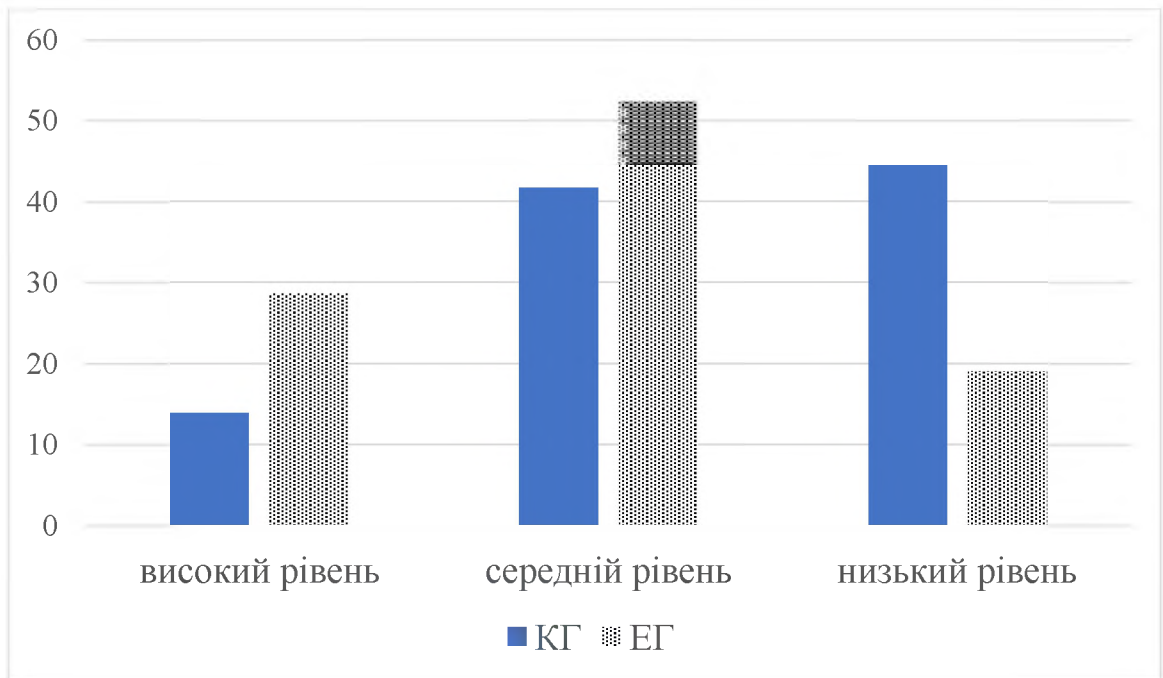


Рис. 3.1. Динаміка формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу: контрольний (КГ) та формувальний (ЕГ) експерименти

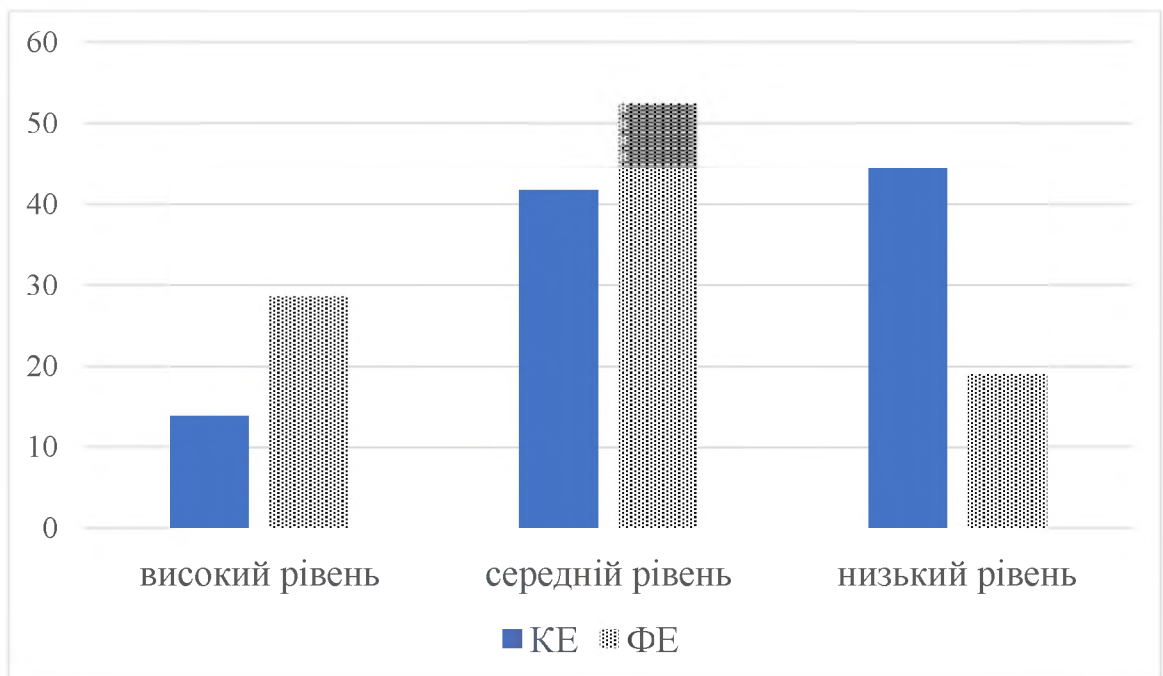


Рис. 3.2. Динаміка формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу: констатувальний (КЕ) та формувальний (ФЕ) експерименти

Отже унаочнені на вище результати дослідно-експериментальної роботи з упровадження й перевірки розробленої методичної моделі формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу, дані здобуті внаслідок компаративного аналізу підсумкових результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів дозволили констатувати:

розроблена й упроваджена у навчальний процес студентів факультетів мистецтв експериментальна методика формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу є ефективною, оскільки внаслідок упровадження під час формувального експерименту розробленої методичної моделі кількість респондентів на фаховому й достатньому рівнях сформованості досліджуваного феномену значно збільшилась, а кількість респондентів на початковому рівні значно скоротилась;

експериментальний методичний інструментарій, базований на інтегрованих до розробленої моделі педагогічних умовах і принципах формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, цілком вписується в межі планування навчально-методичної, наукової, організаційної й виховної роботи професорсько-викладацького складу в музичних та музично-педагогічних ЗВО, забезпечуючи у той же час підвищення пізнавальної та пошуково-творчої активності у галузі аналізу текстуальних та контекстуальних аспектів інтерпретаційного опрацювання й виконання вокальних творів, вмотивованість щодо фахового самовираження у вокально-педагогічній роботі із учнями, удосконалення вокальної техніки та музично-виконавського артистизму;

експериментальна методика формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу є гнучкою у застосуванні в сенсі її часткової

або повної адаптації, модифікації та екстраполяції в залежності від актуальних умов фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до Розділу III

Організація і проведення дослідно-експериментальної роботи з упровадження експериментальної методики формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу у процес фахового навчання дозволили констатувати наступне.

1. Для оптимальної організації та упорядкованого провадження дослідно-експериментальної роботи було визначено послідовність її стадій, серед яких конкретизовано організаційно-відбіркову, діагностично-конкретизуючу, технологічно-випробувальну та порівняльно-аналітичну стадії. Під час I організаційно-відбіркової стадії з координаційної роботи до участі в дослідно-експериментальних заходах усього було долучено 312 студентів-респондентів всіх курсів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Рівненського гуманітарного університету, а також проведено підготовчу роботу із діагностично-методичного забезпечення педагогічних вимірювань, для яких було розроблено й адаптовано сукупність методичних матеріалів педагогічної діагностики, серед яких: модифікований «Тест на вияв рівня сформованості інтересу до вокально-педагогічної діяльності»; метод словесного опитування щодо наявності або відсутності в студентів факультетів мистецтв зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю; модифікований «Тест на вияв прагнення до фахового самовираження у вокальній роботі»; метод педагогічного спостереження щодо вияву студентами мотиваційної цілеспрямованості на досягнення максимальної продуктивності у процесі вокальної роботи із учнями; модифікована методика «Дослідження здатності майбутніх учителів музичного мистецтва системно проявляти власні співацькі знання, уміння та навички у

вокально-педагогічній роботі з учнями»; метод аналізу відео-записів вокально-педагогічної діяльності студентів-практикантів на уроках музичного мистецтва; «Карта експертного оцінювання здатності студентів до точного відтворення звуковисотного та ритмічного малюнку вокальних творів»; «Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінного володіння співацьким диханням щодо його набору, розподілу, сили та опори на нього вокального звуку»; «Карта експертного оцінювання здатності студентів до варіативного та сумісного застосування головних та грудних резонаторів»; вербальний метод інтерв'ювання «Самоаналіз основних аспектів прилюдного виступу»; «Карта експертного оцінювання здатності студентів до повноцінної тембрально-інтонаційної, вербальної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії»; «Карта експертного оцінювання здатності студентів до виразної мімічно-жестикуляційної трансляції змісту та характеру вокального твору до аудиторії»; модифікована методика «Дослідження умінь рефлексивного самооцінювання результатів власного виконання вокальних творів»; метод діалогічного вербального обговорення між студентом і викладачем перебігу та результатів вокально-виконавського процесу із обов'язковим долученням методів рефлексивного самооцінювання і самоаналізу студентами власної сценічної поведінки, здатності запобігати стресорам, досконалості підготовки концертної або екзаменаційної програми, позитивних та негативних аспектів прилюдного виступу; метод аналізу результатів самостійної роботи респондентів, присвяченої виконанню науково-творчого завдання «Жанрово-стильова анотація музичного твору на основі використання пошукових методів текстового й контекстового опрацювання»; евристичний метод проблемно-пошукового полілогу з теми «Методичні траєкторії удосконалення вокального виконавства»; метод педагогічного спостереження щодо здатності студентів-практикантів використовувати засоби мультимедіа під час уроків музичного мистецтва у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»; метод аналізу результатів поточної та підсумкової атестації з курсу «Медійні технології в студійній практиці»; методика «Діагностика музично-

виконавського мислення: інструментарій»; модифікована методика «Дослідження рефлексивного самоаналізу здатності до вокально-технічного втілення власної оригінальної інтерпретації вокального твору за процедурою тестування».

2. Під час II діагностично-конкретизуючої стадії щодо педагогічної діагностики рівнів сформованості вокально-технічних умінь в майбутніх учителів музичного мистецтва було проведено констатувальний експеримент, в якому взяли участь респонденти у кількості 241 особи, і метою якого було окреслено констатацію в респондентів рівнів сформованості вокально-технічних умінь на базі їх диференціації за фаховим (високим), достатнім (середнім) та початковим (низьким) рівнями володіння означеними уміннями. Проведене статистичне узагальнення результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості в респондентів мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-рефлексивного та творчо-виконавського компонентів, отриманих на основі розроблених критеріїв та показників, дозволило констатувати про наступні результати констатувального експерименту щодо рівнів сформованості в студентів вокально-технічних умінь у цілому, за якими: фаховий (високий) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 17,15 % майбутніх вчителів музичного мистецтва; достатній (середній) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 45,37 % майбутніх вчителів музичного мистецтва; початковий (низький) рівень сформованості вокально-технічних умінь продемонстрували 37,48 % майбутніх вчителів музичного мистецтва. Ці результати дозволили стверджувати про необхідність удосконалення вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв на підставі того, що кількість осіб на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь не досягла навіть половини усіх респондентів (45,37 %), кількість осіб на початковому (низькому) рівні, перевищила третину усіх опитаних (37,48 %), у той час, як кількість осіб на фаховому (високому) рівні становила лише близько шостої частини респондентів (17,15%).

3.Перебіг та результати констатувального експерименту уможливили здійснення опису характерних рис фахового (високого), достатнього (середнього) та початкового (низького) рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, а також дозволили розкрити зміст критеріїв і показників шляхом розроблення *ряду авторських уточнень*, серед яких:

поняття «гуманістична позиція майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження активної навчально-пізнавальної діяльності», яку визначено в якості усвідомленої світоглядно-аксіологічної системи психолого-педагогічних та мистецтвознавчих поглядів і переконань щодо вокально-виконавської та вокально-методичної роботи вчителя музичного мистецтва, обґрунтованої на концептуально-герменевтичному базисі пріоритетності творчої активності у процесі фахового навчання як провідного фактору інтелектуально-когнітивного, вокально-технічного та вокально-методичного саморозвитку;

поняття «осмислене ставлення студентів факультетів мистецтв до відтворення музичного тексту твору», яке з позицій герменевтичного підходу визначено як вагомий фактор поглиблення змісту понять «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва», «вокально-виконавська компетентність вчителя музичного мистецтва» за рахунок привнесення елементу художньої рефлексії у процес висвітлення контексту вокального твору під час його інтерпретаційного опрацювання як одного з провідних факторів набуття студентами професійної компетентності;

поняття «досконале володіння технікою співацької роботи», яке з позицій герменевтичного підходу передбачає повне синтезування механічного та інтерпретаційно-виражального аспектів вокальної техніки, оскільки механічний аспект забезпечує вокально-апаратний інструментарій для практичного втілення інтерпретаційно-виражального аспекту, який не може бути актуалізованим без залучення механічного аспекту;

поняття «поліаспектність вокального виконавства» в якості одного з провідних чинників музично-виконавського процесу, спрямованого на

максимально яскраве, самобутнє розкриття виконавцем-вокалістом музичного образу вокального твору за рахунок: усвідомлення студентом необхідності максимально точного виконання нотного і літературного текстів, повноцінного розуміння контексту вокального твору, включаючи історичний дискурс його створення та світоглядно-естетичну платформу авторів, осмислення значущості інтерпретаційного опрацювання, створення яскравої, самобутньої інтерпретаційної версії на засадах жанрово-стильового аналізу, аналізу музичної драматургії, форми, засобів музичної і літературної виразності, усвідомлення важливості володіння такими комунікативними засобами, як засоби музичної комунікації, пластичного інтонування, музично-виконавського артистизму тощо, розуміння необхідності опанування надійністю вокального виконавства, а також осмислення значущості власної здатності до самоаналізу, самооцінювання й самокорекції власної сценічної поведінки, результатів власного концертного виступу;

поняття «фахова самопрезентація у вокальній діяльності», яке з позицій герменевтичного підходу передбачає здатність майбутнього вчителя музичного виявити свої сильні фахово-особистісні якості, органічно підпорядковуючи свою вокальну техніку практичному інтерпретаційно-смысловому втіленню музичного тексту вокального твору у процесі його виконання, залучаючи методи вокально-виконавського й педагогічного артистизму під час створення власного іміджу.

поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного творчого пошуку» в якості усвідомленої установки студентів на активне застосування у процесі фахового навчання пошукових методів, які передбачають нестандартне, оригінальне розв'язання проблем інтерпретаційної, вокально-виконавської діяльності на основі самостійного віднайдення, аналізу та творчого комбінування музикознавської, музично-теоретичної, музично-історичної та іншої інформації;

поняття «уміння використовувати засоби мультимедіа у музичній практиці» в якості інтегрованої здатності до прискореного пошуку необхідної мистецтвознавчої, вокально-методичної, музично-педагогічної та іншої

інформації, що уможлиблює збагачення творчо-комунікативного та інтерпретаційного потенціалу майбутніх вчителів музичного мистецтва шляхом порівняння різних інтерпретаційних версій вокального твору у процесі створення студентами оригінальної інтерпретаційної концепції, фіксації процесу власного вокального виконавства для подальшого його аналізу й удосконалення.

4. На III технологічно-випробувальній стадії, відведеній для упровадження та перевірки функціонування розробленої методичної моделі було виконано формувальний (34 респонденти) та контрольний (37 респондентів) експерименти. Розроблена поетапна методика з формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу була представлена перебігом орієнтаційно-установчого, фахово-аналітичного та креативно-концептуального етапів.

5. Перший орієнтаційно-установчий етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному стимулюванню мотиваційної спрямованості студентів на засвоєння цінностей вокального мистецтва. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації вокального навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із бінарними, образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами тощо.

6. Другий фахово-аналітичний етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування компетентнісно-рефлексивного компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих знань і практичних умінь у галузі вокальної педагогіки та виконавства, критичного самоаналізу власного фахового музично-творчого й вокально-педагогічного розвитку, а також переосмислення власного досвіду у галузі теорії і практики вокального навчання. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали інтегровані методи герменевтичного трикутника, евристичні, теоретичні, інтерпретаційні, вокально-ілюстративні методи, методи вокально-технічного вправлення, експрес-

контролю, вокально-виконавського артистизму, рефлексивного самоаналізу, герменевтичні, психолого-педагогічні тренінги тощо.

7.Третій креативно-концептуальний етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування творчо-виконавського компонента, було присвячено актуалізації продуктивно-творчого мислення співака, розвитку здатності до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокального виконавства щодо цілісного, досконалого, артистичного донесення інтерпретаційного концепту вокальних творів до слухача. Основу педагогічного інструментарію на креативно-концептуальному етапі склали: засоби брендингу творчо-пошукової діяльності, теоретичні методи дискусійного обговорення й ранжування вербальних пропозицій, колективного обговорення, конкретизації, узагальнення, методи евристичної бесіди, евристичної дискусії, сократичного діалогу, евристичних підказок, метод герменевтичного аналізу, сукупність дослідницьких методів, мультимедійні засоби, методи самоконтролю і самокорекції вокально-технічних умінь, словесні, образно-демонстраційні методи індивідуальної та відео-демонстрації музичних творів, методи герменевтичного аналізу тексту й контексту вокальних творів, ескізного моделювання інтерпретаційної версії, варіантно-варіативної розробки нотного тексту, відтворення голосом тембральних характеристик художніх образів, методи вокально-технічного вправлення.

8.Перебіг формувального експерименту уможливив розроблення уточненого визначення поняття «герменевтична компетентність вчителя музичного мистецтва» в якості однієї з особистісно-професійних характеристик педагога-музиканта, що засвідчує усвідомлену спроможність до смислотворчого віднайдення, інтерпретації, переосмислення і музично-виконавської реалізації явних і прихованих цінностей та значень, закладених авторами музики й слів у текст музичного твору під час його написання. Герменевтична компетентність вчителя музичного мистецтва є складним інтегральним утворенням, яке акумулює у своєму змісті пошуково-контекстуальну, операційно-виражальну, текстуально-смислотворчу, емпатійно-діалогічну та художньо-рефлексивну

компетенції, які забезпечують синтезування музично-виконавського, художньо-педагогічного, мистецтвознавчого досвіду інтерпретатора із досвідом авторів нотного і словесного текстів на основі розуміння їх творчого задуму та самоусвідомлення інтерпретатором себе в якості «передаточної ланки» у діалогічній співбесіді між творцями музичних творів і слухачькою аудиторією.

9. На останній IV порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи, яка відводилась для проведення компаративного аналізу узагальнених результатів контрольного, формувального та констатувального експериментів щодо рівнів сформованості досліджуваного феномену в цілому, було обраховано статистичне узагальнення проміжних результатів щодо покомпонентного формування вокально-технічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах герменевтичного підходу, здобутих на орієнтаційно-установчому, фахово-аналітичному та креативно-концептуальному етапах експериментальної методики. Проведений компаративний аналіз підсумкових результатів щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу у цілому під час контрольного та формувального експериментів дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,71 разу – з 18,92 % у контрольній групі до 32,35 % в експериментальній групі;

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,24 разу – з 44,14 % у контрольній групі до 54,91 % в експериментальній групі;

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка зниження майже втричі у 2,9 разу – з 36,95 % у контрольній групі до 12,74 % в експериментальній групі.

Проведений на порівняльно-аналітичній стадії дослідно-експериментальної роботи компаративний аналіз підсумкових результатів щодо рівнів

сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу у цілому під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів дозволив зафіксувати наступні динамічні зрушення:

на фаховому (високому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка майже двократного росту в 1,89 разу – з 17,15 % (констатувальний) до 32,35 % (формувальний в ЕГ);

на достатньому (середньому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка росту в 1,21 разу – з 45,37 % (констатувальний) до 54,91 % (формувальний в ЕГ);

на початковому (низькому) рівні сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу спостерігається динаміка зниження майже втричі у 2,94 разу – з 37,48 % (констатувальний) до 12,74 % (формувальний в ЕГ).

10. З огляду на представлені вище дані компаративного аналізу підсумкових результатів контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, а також підсумкових результатів констатувального та формувального експериментів щодо рівнів сформованості в респондентів вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, доречно відзначити ефективність методичного забезпечення у цілому, упровадженого протягом усіх трьох етапів експериментальної методики. Про ефективність функціонування методичної моделі свідчать впевнені висхідні напрями динамічних зрушень на фаховому (високому) та достатньому (середньому) рівнях сформованості вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу під час формувального експерименту, а також нисхідна динаміка на початковому (низькому) рівні під час формувального експерименту. Отримані результати проведеної дослідно-експериментальної роботи дозволили констатувати наступне:

розроблена й упроваджена у навчальний процес студентів факультетів мистецтв експериментальна методика формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу є ефективною, оскільки внаслідок упровадження під час формувального експерименту розробленої методичної моделі кількість респондентів на фаховому й достатньому рівнях сформованості

досліджуваного феномену значно збільшилась, а кількість респондентів на початковому рівні значно скоротилась;

експериментальний методичний інструментарій, базований на інтегрованих до розробленої моделі педагогічних умовах і принципах формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу, цілком вписується в межі планування навчально-методичної, наукової, організаційної й виховної роботи професорсько-викладацького складу в музичних та музично-педагогічних ЗВО, забезпечуючи у той же час підвищення пізнавальної та пошуково-творчої активності у галузі аналізу текстуальних та контекстуальних аспектів інтерпретаційного опрацювання й виконання вокальних творів, вмотивованість щодо фахового самовираження у вокально-педагогічній роботі із учнями, удосконалення вокальної техніки та музично-виконавського артистизму;

експериментальна методика формування вокально-технічних умінь на засадах герменевтичного підходу є гнучкою у застосуванні в сенсі її часткової або повної адаптації, модифікації та екстраполяції в залежності від актуальних умов фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.