

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 378.22:78]:784-057.874

У СЮАНЬ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ**

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

У Сюань

Науковий керівник – Осадча Тетяна Всеволодівна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

У Сюань. Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2020.

Зміст анотації

У дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів на основі застосування технології партисипації як музично-педагогічного інноваційного ресурсу.

Актуалізовано проблему вокально-педагогічної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва щодо необхідності кваліфіковано формувати вокальну культуру школярів різних вікових категорій та в різних умовах освітнього процесу. Вокальна культура представлена як унікальна частина культурної спадщини людства, що відрізняється демократичністю та доступністю щодо її освоєння. Оскільки мистецько-освітня галузь збагачується новими міждисциплінарними та художньо-інтеграційними технологіями, спостерігається тяжіння їх застосування у формуванні й вокальної культури особистості. Мистецькі інновації, які активно запроваджуються в освітній процес, зумовлюють актуальність досліджень методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на різних рівнях здобуття вищої освіти, зокрема й другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичній розробці й експериментальній перевірці методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

У теоретичному розділі дослідженні визначено культурологічну проєкцію вокальної культури, що виконує комунікативну, духовну, виховну та соціально-адаптаційну функції. Конкретизовано сутність вокальної культури, що є різновидом музично-культурної спадщини певного народу, держави, нації, що концентрує цінності вокального мистецтва та міру його збереження, засвоєння, вдосконалення й передачі від покоління до покоління на засадах національних і світових досягнень вокальної творчості. Закцентовано увагу на тому, що вокальна культура включає як продукти вокального мистецтва (народний спів та твори, академічний спів і різновиди його жанрів), так і вокальну педагогіку, яка формується відповідно до визнаних вокальних шкіл. Встановлено, що феномен вокальних шкіл відіграє полікультурну роль і є чинником «діалогу культур» та обміну художніх цінностей, що актуалізує проблему їх вивчення та застосування під час формування вокальної культури особистості.

У педагогічній проєкції вокальна культура особистості інтерпретована в дослідженні як міра освоєння особистістю цінностей та художньо-сміслової сутності вокального мистецтва в усіх його проявах і різновидах, що надає можливість адекватно сприймати вокальні твори, оцінювати їх, відтворювати в межах відповідної компетентності (аматорської та фахової), поширення їх у широкому соціокультурному просторі.

Визначено сутність вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва. У дослідженні це – складне інтегроване фахове утворення, що є процесом і результатом гармонійного поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду в художньо-освітніх процесах із формування вокальної культури школярів. Зазначена фахова якість характеризується синтезом вокально-виконавського та вокально-педагогічного, методичного аспектів вокальної культури.

У дослідженні проаналізована музично-педагогічна література з проблеми формування вокальної культури школярів. Визначено сутність поняття «вокальна культура школярів» У дослідженні це поняття позначає якісне утворення

особистості школяра, що відповідає його віковим особливостям і вокально-освітньому статусу (загальноосвітній, аматорський, спеціалізований), що є результатом тривалого осягнення творів вокального мистецтва шляхом їх сприйняття, оцінювання, відтворення (навчання співу), яке забезпечує осмислене, художньо-емоційне та зацікавлене ставлення до продуктів вокальної культури різних народів, різних стилів і жанрів та прагнення якісного власного їх виконання.

Визначено сутність підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, що є системним процесом екстраполяції сформованої в них вокальної культури як інтегрованої фахової якості на вокально-педагогічну освітню діяльність зі школярами з метою осягнення та засвоєння ними цінностей світової вокальної спадщини. Результатом зазначеного процесу є підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що визначається як вокально-педагогічна здатність реалізувати багатофункціональний (художньо-світоглядний, виконавський, методичний) ресурс вокальної культури в освітньому процесі зі школярами, в якому вони визначаються співорганізаторами формування власної вокальної культури.

Розроблено компонентно-функціональну структуру зазначеної якості, що складається з компонентів: вокально-змістовий, вокально-виконавський, методико-продуктивний. Уточнено зміст кожного компоненту й функції, які він виконує в цілісному процесі вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Обґрунтовано методологію формування досліджуваного феномену, що склали художньо-комунікативний, культурологічний (сумісно з полікультурним), організаційно-інноваційний та акмеологічний наукові підходи.

У якості методичних засобів технології партисипації визначено педагогічні умови, техніки й методи їх реалізації. Перша умова (наскрізна): цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм (техніки: тимчасова

заміна викладача, переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію, заміна студента-співака на когось із присутніх). Друга умова: розширення художньої інформації щодо вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів (техніки: розробка проблемного, тематичного структурування алгоритмів дій учасників, обговорення результатів). Третя умова: стимулювання критично оцінного ставлення до вокального мистецтва й виконавства (техніки: визначення позитивних аспектів виконання, висловлення власного судження, визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу). Четверта умова: актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва (техніки: дискусійна платформа серед учнів, моделювання індивідуально-колективних форм, залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ).

Розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Зазначена фахова якість оцінювалася за допомогою художньо-світоглядного, творчо-виконавського, інноваційно-організаційного критеріїв. Визначено рівні сформованості досліджуваної якості: початковий – «індиферентний», середній – «наслідувальний», високий – «продуктивний».

Експериментально перевірено ефективність запровадження засобів технології партисипації в процес підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів. Підтверджено доцільність запроваджених педагогічних умов та їх технік за етапами: інформаційно-ціннісний, під час якого запроваджувалася перша (наскрізна) та друга педагогічні умови; мотиваційно-праксеологічний, на якому сполучалися техніки й методи першої та третьої педагогічних умов; фасилітативно-культуротворчий, під час якого сполучалися перша й четверта педагогічні умови, їх техніки та методичний інструментарій.

Ключові слова: вокальна культура, вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва, вокальна культура школярів, технологія партисипації,

підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. У, Сюань. (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 170, 249–253.
2. У, Сюань. (2018). Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2, 168–176.
3. У, Сюань. (2019). Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 143–151.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. У, Сюань. (2019). Педагогічні умови застосування технології партисипації в процесі вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 33, p. 3, 17–19. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/TSH-Journal/vol-333332019>

Праці апробаційного характеру

5. У, Сюань. (2017). Вокальная подготовка учителя музыки в контексте проблем формирования вокальной культуры школьников. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 9-10 березня 2017 року)*. Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс», сс. 125–129.

6. У, Сюань. (2017). Педагогическая платформа вокальной подготовки магистров музыкального искусства. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*, сс. 90–91.

7. У, Сюань. (2018). Партисипативные технологии в педагогике искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.)*. Т. 1, сс. 118–119.

8. У, Сюань. (2019). Підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як педагогічна проблема. *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка*. Чернівці, сс. 156–158.

9. У, Сюань (2019). Особливості китайської національної вокальної музики та вокального виконавства (китайською мовою). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 126-128.

10. У, Сюань. (2020). Педагогічні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав, 19–21 березня 2020 року)*, сс. 104–110.

ABSTRACT

U Xuan. Preparation of future musical art masters for the formation of schoolchildren's vocal culture by means of technology of participation.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2020.

The contents of the abstract

The study presents theoretical justification and proposes a new solution to the problem of preparing future musical art masters for the formation of schoolchildren's vocal culture based on the use of technology of participation as a musical-pedagogical innovative resource.

The problem of vocal-pedagogical training of future musical art masters is actualized. It is qualified to form vocal culture of schoolchildren of different age categories and in different conditions of educational process. Vocal culture is presented as a unique part of the cultural heritage of mankind, characterized by democracy and accessibility for its development. Since art-educational field is enriched with new interdisciplinary and artistic integration technologies, there is a tendency to use them in the formation of the individual's vocal culture. Artistic innovations, which are actively introduced into the educational process, determine the relevance of research on methodological support for future musical art teachers training at different levels of higher education, including the second (master's) level of higher education.

The purpose of research is to develop theoretically and test experimentally the methodology of preparing future musical art masters for the formation of schoolchildren's vocal culture by means of technology of participation.

In the theoretical study the culturological projection of vocal culture is identified. It plays a communicative, spiritual, educational, and social-adaptive functions. The essence of vocal culture is clarified, which is a kind of musical and cultural heritage of a certain people, state, nation, which concentrates the values of vocal art and the degree of its preservation, assimilation, improvement and transmission from generation to

generation on the basis of national and world vocal heritage. Emphasis is placed on the fact that vocal culture includes both products of vocal art (folk singing and works, academic singing and varieties of its genres) and vocal pedagogy, which is formed in accordance with recognized vocal schools. It is established that the phenomenon of vocal schools plays a multicultural role and is a factor of a “dialogue of cultures” and exchange of artistic values, which actualizes the problem of their study and application in the formation of the individual’s vocal culture.

Vocal culture of the personality is interpreted in the study as a measure of personal development of values and artistic-semantic essence of vocal art in all its manifestations and varieties, which provides an opportunity to adequately perceive vocal works, evaluate them, reproduce within the relevant competence (amateur and professional), and disseminate them in wide socio-cultural space.

The essence of future musical art masters’ vocal culture is determined. In the study it is defined as a complex integrated professional entity, which is a process and result of a harmonious combination of quality development of vocal heritage, skillful mastery of vocal performance and competence in applying the acquired vocal-professional experience in artistic-educational processes of schoolchildren’s vocal culture formation. This professional quality is characterized by a synthesis of vocal-performing and vocal-pedagogical, methodological aspects of culture.

The study analyzes music and pedagogical literature on the formation of schoolchildren’s vocal culture. In the study, this concept refers to the qualitative formation of the student’s personality, which corresponds to his/her age and vocal-educational status (general, amateur, specialized), which is the result of a long-term comprehension of vocal art works through their perception, evaluation, reproduction (teaching singing), which provides meaningful, artistic-emotional and interested attitude to the products of vocal culture of different peoples, different styles and genres and the desire for quality performance.

The essence of preparing future musical art masters for the formation of schoolchildren’s vocal culture is defined. It is a systematic process of extrapolation of the vocal culture formed in them as an integrated professional quality on vocal-

pedagogical educational activity with schoolchildren for the purpose of comprehension and mastering values of the world vocal heritage. The result of this process is preparedness of future musical art masters for the formation of schoolchildren's vocal culture by means of technology of participation, defined as vocal and pedagogical ability to implement a multifunctional (artistic-worldview, performing, methodological) resource of vocal culture in the educational process, in which schoolchildren become co-organizers of their own vocal culture formation.

The component-functional structure of the specified quality is developed. It consists of vocal-semantic, vocal-performing and methodological-productive components. The content of each component and the functions it performs in the whole process of vocal training of future musical art masters are specified.

The methodology of formation of the phenomenon under investigation is substantiated, which is constituted by artistic-communicative, culturological (along with multicultural), organizational-innovative and acmeological scientific approaches.

Pedagogical conditions, techniques and methods of their realization are defined as means of technology of participation. The first condition (implicit): purposeful creation of individual-group organizational forms (techniques: temporary replacement of the teacher, transfer of a problem situation in open discussion, replacement of the student-singer on someone from those present). The second condition: expansion of artistic information of vocal training on the basis of author's thematic projects (techniques: development of problem thematic field, structuring algorithms of participants' actions, discussion of results). The third condition: stimulating a critical attitude to vocal art and performance (techniques: determining positive aspects of performance, expressing one's own judgment, determining the objective state of artistic-performing support). The fourth condition: actualization of spiritual and value constants of vocal art (techniques: discussion platform among students, modeling of individual-collective forms, involving students in the search for cross-cultural vocal phenomena).

The criteria and indicators for assessing future musical art masters' readiness to form schoolchildren's vocal culture by means of technology of participation have been

developed. This professional quality was assessed using artistic-worldview, creative-performing, innovative-organizational criteria. The levels of formation of the studied quality are determined: initial – “indifferent”, medium – “imitative”, high – “productive”.

The effectiveness of introducing technology of participation in the process of preparing future musical art masters for the formation of vocal culture of schoolchildren has been experimentally tested. The expediency of the introduced pedagogical conditions and their techniques by stages is confirmed: information-value, during which the first (implicit) and the second pedagogical condition were introduced; motivational-praxeological, which combined techniques and methods of the first and third pedagogical conditions; facilitative-cultural, during which the first and fourth pedagogical conditions, their techniques and methodological tools were combined.

Key words: vocal culture, vocal culture of future musical art masters, vocal culture of schoolchildren, technology of participation, readiness of future musical art masters for the formation of schoolchildren’s vocal culture by means of technology of participation.

LIST OF AUTHOR’S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. U, Siuan. (2018). Sutnist ta struktura vokalnoi kultury mahistriv muzychnoho mystetstva. *Naukovi zapysky, Serii: Pedahohichni nauky, 170*, 249–253.

2. U, Siuan. (2018). Metodolohichni osnovy zastosuvannia tekhnolohii partysypatsii u vokalno-pedahohichnomu protsesi. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia, 2*, 168–176.

3. U, Siuan. (2019). Kryterii, pokaznyky ta rivni pidhotovlenosti maibutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do formuvannia vokalnoi kultury shkoliariv zasobamy tekhnolohii partysypatsii. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho, 3 (128)*, 143–

151.

An article in a scientific foreign journal

4. Wu, Xuan (2019). Pedagogical conditions of participation technology in the process of art masters' vocal training. *The scientific heritage*, 33, p. 3, 17–19.

Research works of the approbation character

5. U, Siuan. (2017). Vokalnaia podhotovka uchytelia muzyky v kontekste problem formyrovanyia vokalnoi kultury shkolnykov. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvichni praktyky: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 9-10 bereznia 2017 roku)*. Melitopol: Polihrafichnyi tsentr «Liuks», ss. 125–129.

6. U, Siuan. (2017). Pedahohyческаia platforma vokalnoi podhotovky mahystrov muzykalnogo yskusstva. *Stratehii pidvyshchennia yakosti mystetskoï osvity v konteksti zmin suchasnoho sotsiokulturnoho prostoru. Materialy i tezy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Odesa 13-14 zhovtnia 2017 r.)*, ss. 90–91.

7. U, Siuan. (2018). Partysypatyvnye tekhnolohyy v pedahohyke yskusstva. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy IV Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 12-13 zhovtnia 2018 r.)*. T.1, ss. 118–119.

8. U, Siuan. (2019). Pidhotovlenist mahistriv muzychnoho mystetstva do formuvannia vokalnoi kultury shkoliariv yak pedahohichna problema. *Suchasni oriientyry mystetskoï osvity: tradytsii, dosvid, innovatsii. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii prysviachenoï pamiaty zasnovnyka kafedry muzyky Chernivetskoho natsionalnogo universytetu imeni Yuriiia Fedkovycha, narodnoho artysta Ukrainy, profesora Andriia Kushnirenka. Cherntsivtsi*, ss. 156–158.

9. U, Siuan (2019). Osoblyvosti kytaiskoï natsionalnoi vokalnoi muzyky ta vokalnoho vykonavstva (kytaisquoiu movoiu). *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva. Materialy i tezy V Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv (Odesa 17-18 zhovtnia 2019 r.)*. T.1, ss. 126-128.

10. U, Siuan. (2020). Pedagogichni pryntsyipy pidhotovky maibutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do formuvannia vokalnoi kultury shkolariv zasobamy tekhnolohii partysypatsii. *Rehionalni kulturni, mystetski ta osvichni praktyky: Materialy VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Pereiaslav, 19-21 bereznia 2020 roku)*, ss. 104–110.

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП..... | 15 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ..... | 25 |
| 1.1 Феномен вокальної культури в науковому дискурсі..... | 25 |
| 1.2. Вокальна культура особистості в музично-педагогічних дослідженнях вищої та середньої освіти.. .. | 39 |
| 1.3. Сутність та структура підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації..... | 65 |
| Висновки до розділу 1..... | 79 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ..... | 82 |
| 2.1 Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі | 82 |
| 2.2 Методичне забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації..... | 101 |
| Висновки до розділу 2..... | 131 |
| РОЗДІД 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ..... | 135 |
| 3.1 Діагностика рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації..... | 135 |
| 3.2. Перебіг і результати експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації..... | 157 |
| Висновки до розділу 3..... | 191 |
| ВИСНОВКИ..... | 194 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 200 |
| ДОДАТКИ..... | 230 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Осучаснення освітньої галузі, що задекларовано офіційними положеннями Міністерства освіти і науки України (Закон про освіту, 2017; «Про вищу освіту», 2014; Концепція «Нова українська школа, 2016), а також стратегічно визначено політикою Китайської народної республіки («Довгострокова програма КНР з реформ і розвитку освіти на 2020-2020 рр.»), позначилося й на мистецтві, зокрема мистецько-педагогічній освіті.

Мистецько-освітня галузь збагачується новими міждисциплінарними та художньо-інтеграційними технологіями. Водночас спостерігається тяжіння до формування культури особистості засобами національного мистецтва, світовими цінностями мистецької творчості. Серед таких чинне місце належить вокальній культурі, про що засвідчують численні дослідження українських, зарубіжних, зокрема й китайських науковців (В. Антонюк, Л. Василенко, Вей Лімін, Н. Гребенюк, А. Доубней, (A. Daubney), А. Лемонт (A. Lamont), Г. Лейгнтон (G. Leighton), Ло Чао, Н. Овчаренко, Т. Осадча, Пан На, А. Растригіна, Чжан І, Чжан Яньфен та ін.

Дослідники з різних поглядів висвітлюють специфіку та особливості вокальної культури виконавців, студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва: Н. Кьон, Лоу Яньхуа – з погляду вокально-орфоепічних проблем; Ф. Робінсон (Robinson Ph.), Т. Ткаченко досліджують якісні властивості вокально-звукової культури; художньо-комунікативна культура розглядається Мен Сіаном, Є. Проворовою; вокально-виконавські проблеми розкриваються в наукових розвідках Ван Цзяньшу, Ву Гуолінг, Пан На, Л. Тоцької, Цзинь Нань; культура творчої взаємодії представлена в дослідженні Лай Сяоцян. Мистецтвознавці вказують на вокальне виконавство як вид мистецької творчості, що ґрунтується на специфічному виді педагогіки – вокальній (Л. Алексєєва, В. Багадуров, Л. Дмитрієв, Цзинь Телінь та ін.). У ланках вокальної педагогіки в історичній проекції досліджується феномен культурного співвідношення різних вокальних шкіл (Дж. Потер, Н. Сорел (J. Potter & N. Sorrell), А. Стахевич та ін.),

зокрема актуальності набувають вокально-педагогічні діалоги в проєкції «Україна-Китай» (Цой Сяо Юй, Чен Дін та ін.). Проблеми методики викладання вокалу представлені також у різних проєкціях: методика формування вокальної культури школярів (Ван Тянь Ці, Л. Гавриленко, О. Гамаюнова, В. Гаснюк, Ду Цзілун, Н. Кьон, Лінь Сяо, О. Лобова, К. Марш (K. Marsh), Т. Осадча, О. Чурікова-Кушнір та ін. Окремим напрямом є праці й дослідження, присвячені підготовці майбутніх учителів до вокальної роботи зі школярами, що передбачає їх методичну компетентність (Л. Василенко, К. Височкін, О. Довгонь, Лю Цзя, Н. Овчаренко, Є. Проворова, А. Растригіна, А. Филипов та ін.).

Мистецькі інновації, що зумовлені задекларованими концепціями, актуалізують дослідження щодо їх методичного забезпечення в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на різних рівнях здобуття вищої освіти. Серед найефективніших технологій у галузі музично-педагогічної освіти вважаються проєктивні (Н. Батюк, Лі Цзяці, О. Новська, О. Реброва та ін.), акмеологічні (А. Козир, В. Федоришин та ін.), комунікативні (А. Зайцева, Ван Яцзюнь та ін.). Безпосередньо до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та викладачів вокалу в науковій літературі опрацьовано: інноваційні технології (Лю Цзя); технології персоніфікації (Ло Чао); художньо-комунікативні методики й технології (Є. Георгі-Хемінг (E. Georgii-Hemming), Лай Сяоцянь, Мен Сіан, Є. Проворова), акмеологічні (В. Юшманов). Оскільки останнім часом у педагогічних дослідженнях усе частіше звертаються до *технології партисипації або партисипативних підходів* (Л. Бергонзі (L. Bergonzi), Т. Гончарова, В. Казікін, О. Лешер, О. Никитіна, Дж. Сміт (J. Smith), зокрема й у мистецькій освіті (А. Денікін, О. Реброва, Г.Фальк (Falk H), Чжан Яньфен) виникла необхідність дослідити ефективність застосування технології партисипації у вокальній підготовці майбутніх фахівців. Зазначені інновації мистецької освіти ще не знайшли достатнього методичного відпрацювання.

Разом із тим практика свідчить, що навчання здобувачів другого (магістерського рівня) вищої освіти, які обирають основним видом виконавської

діяльності вокал та методику його викладання, забезпечується на дисциплінах вокально-виконавської майстерності, історико-методичної спрямованості, а також у процесі здійснення асистентської практики на заняттях із студентами бакалаврату. Натомість у реальній практиці фахова діяльність випускників магістратури відбувається зі співаками різного віку й рівня підготовленості, зокрема зі школярами. До цього ж, методика навчання вокалу початківців для майбутніх учителів музичного мистецтва не викладається у вигляді основного компоненту освітньо-професійної програми.

Зазначене актуалізує проблему розробки методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури засобами технології партисипації як сучасної інноваційної музично-методичної стратегії.

З огляду на зазначене було констатовано наявність суперечностей, що підтверджують актуальність зазначеної проблеми, а саме: між нагальною потребою у формуванні вокальної культури школярів та недостатнім методичним забезпеченням підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до цього процесу; між ефективністю застосування партисипативної технології в різних формах музичного навчання й мистецько-освітній дійсності та невизначеністю методології й методики її застосування в процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів; між негайною потребою підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації та відсутністю науково обґрунтованої сутності, структури та критеріїв оцінювання цієї фахової якості.

Актуальність зазначеної проблеми та визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження: *«Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної

роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 14 від 29.06.2017 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичній розробці й експериментальній перевірці методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Розкрити феномен вокальної культури в культурологічній, вокально-педагогічній та музично-педагогічній проєкціях.
2. Визначити сутність та структуру підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.
3. Обґрунтувати методологію та методичне забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.
4. Розробити критерії та показники оцінювання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.
5. Експериментально перевірити ефективність методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методичне забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Методологічну основу дослідження становлять наукові підходи, які визначені за допомогою каузально-функціонального аналізу. Співвідношення *функцій* вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в її спрямованості на формування вокальної культури школярів (*комунікативна, полікультурна, організаційна, творчо-стимулююча*) та технології партисипації в полівекторній проєкції (*організаційна, творчо-стимулююча, художньо-комунікативна, полікультурна функції*), визначає генералізовану роль партисипативного підходу, який підтримується художньо-комунікативним, культурологічним/полікультурним, організаційно-інноваційним та акмеологічним науковими підходами в підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові ідеї та праці з проблем семантичних і художньо-комунікативних аспектів культури (Б. Асаф'єв, В. Біблер, Є. Георгі-Хемінг (E. Georgii-Hemming), М. Каган, Ю. Лотман, О. Лосев, Н. Луман, Ю. Хабермас (J. Habermas), Є. Гусерль (E. Husserl), Б. Яворський та ін.); полікультурні аспекти освітнього процесу (Ю. Бенкс (J. Banks), Ван Яцзюнь, М. Крафт (M. Craft), А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чи, У Іфан, Ян Тинге та ін.), управління та організація освітнього процесу за партисипативним підходом (Л. Бергонзі (L. Bergonzi), Є. Бистрай, Т. Гончарова, А. Денікін, В. Казікін, О. Лешер, О. Никитіна, О. Реброва, Дж. Сміт (J. Smith), Н. Falk, С. Суворова, Є. Яковлев та ін.), праці з вокальної педагогіки та формування вокальної культури особистості (В. Багадуров, Вей Лімін, Ву Гуолінг, Л. Дмитрієв, Ф. Ламперті, Т. Осадча, М. Сидорова, А. Стахевич та ін.), феноменології вокальної школи та історичні аспекти її становлення (В. Антонюк, М. Гарсія, Л. Гринь, В. Іванов, П. Казицький, Лянь Юнь, В. Навротський, В. Оленюк, Цой Сяо Юй, Чжан Яньфен), виконавська підготовка майбутнього

вчителя музики на різних рівнях здобуття фахової освіти (А. Козир, В. Лабунець, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Рудницька, А. Растригіна), різноманітні аспекти вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (Ван Цзяньшу, Н. Кьон, Лоу Яньхуа, Лай Сяоцян, Лю Мянї, Мен Сїан, Ю. Мережко, Є. Проворова, Чжу Цзюньцяо та ін.), зокрема методичні аспекти вокальної підготовки майбутнього вчителя (Л. Алексєєв, Л. Василенко, А. Менабенї, Н. Овчаренко, Г. Панченко, Тао Сяовей, Л. Тоцька, Ху Дуньє та ін.), методичні праці та дослідження з проблем вокального навчання школярів (Ван Тянь Цї, К. Височїна, Л. Гавриленко, Н. Кьон, Н. Лебедєва, О. Лобова, Т. Млечко, О. Чурїкова-Кушнїр та ін.), інновації у вокальній підготовці вчителя (Ло Чао, Лю Цзя, Сї Даофен, Є. Проворова та ін.).

Методи дослідження. У дослідженні використано низку взаємоузгоджених методів. *Теоретичні методи:* аналіз культурологічної, педагогічної, музично-педагогічної та вокально-педагогічної літератури з метою уточнення ключових понять дослідження; узагальнення концепцій організації освітнього процесу в теорїях менеджменту, інновацій мистецької освіти в контексті міждисциплїнарних досліджень для обґрунтування актуальності провідного партисипативного підходу; теоретичного моделювання для побудови структури підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації та обґрунтування критерїїв і показників оцінювання сформованості зазначеної фахової якості; каузально-функціональний аналіз для визначення домінуючих функцій партисипації у співвідношенні з функціями вокально-педагогічного процесу. *Емпїричні методи:* анкетування, опитування, педагогічне спостереження, творчо-діагностичні завдання («Привабливіший продукт», «Емоційне переживання та педагогічна інтерпретація образу вокального твору», «Впізнай голос виконавця та національну культуру, яку він представляє» та ін.), тести («Клімат довіри у співтворчому опануванні цінностями вокальної культури», «Формування мотивації магістрантів до спільного вокального процесу» (модифїкація методики Н. Овчаренко), констатувальний експеримент та ін. – для визначення рівня

підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації; формувальний експеримент із застосуванням педагогічних умов і технік (розробка проблемного тематичного матеріалу, структурування алгоритмів дій учасників, обговорення результатів; визначення позитивних аспектів виконання, висловлення власного судження, визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу; дискусійна платформа серед учнів, моделювання індивідуально-колективних форм, залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ) – для підвищення рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва для формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Статистичні методи: розробка шкали оцінювання, двофакторний дисперсійний аналіз (ДДА), статистична обробка результатів проводилася за допомогою Microsoft Excel, а також пакета SPSS.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* вокальну культуру школярів розглянуто в ході послідовної конкретизації загального поняття «вокальна культура» в культурологічній, полікультурній, вокально-педагогічній та музично-педагогічній проєкціях, що уможливило вирішення актуальної проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, яка дозволяла в методичному ракурсі охопити різноманітні аспекти вокальної культури; визначено сутність підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що є вокально-педагогічною здатністю реалізувати багатофункціональний (художньо-світоглядний, виконавський, методичний) ресурс вокальної культури в освітньому процесі зі школярами, в якому вони визначаються співорганізаторами формування власної вокальної культури; побудовано компонентно-функціональну структуру підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що об'єктивується через сукупність складно-структурованих компонентів та їх

елементів: *вокально-змістового* (художньо-смісловий елемент, що виконує інтерпретаційну функцію; ціннісно-вибірковий елемент, що виконує аксіологічну функцію; діалогово-полікультурний, що виконує культурологічну функція; *вокально-виконавського* (вокально-ілюстративний елемент, що виконує розвивальну функцію; виконавсько-мотиваційний, що виконує акмеологічну функцію; творчо-діалогічний, що виконує комунікативну функцію); *методико-продуктивного* (методико-орієнтаційний елемент, що виконує функцію методичної самореалізації; організаційно-діяльнісний, що виконує організаційну функцію; інноваційно-особистісній, що виконує управлінсько-фасилітативна функцію); обґрунтовано генералізовану роль партисипативного підходу, розроблено принципи, педагогічні умови, техніки й методи, що формують підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації: наскрізна умова – цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм (техніка: тимчасова заміна викладача, переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію, заміна студента-співака на когось із присутніх); умови, що запроваджувалися за етапами: *розширення художньої інформації щодо вокальної підготовки* на основі авторських тематичних проектів (техніка: розробка проблемного тематичного, структурування алгоритмів дій учасників, обговорення результатів), стимулювання критично оцінного ставлення до вокального мистецтва і виконавства (техніка: визначення позитивних аспектів виконання, висловлення власного судження, визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу), актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва (техніка: дискусійна платформа серед учнів, моделювання індивідуально-колективних форм, залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ); розроблено критерії та їх показники, які оцінюють підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації: художньо-світоглядний, творчо-виконавський, інноваційно-організаційний критерії.

Уточнено сутність понять: вокальна культура (її конкретизація в музично-педагогічній проєкції); вокальна культура школярів; вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва; вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва; партисипативні технології у музично-освітньому процесі.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробці конкретного методичного інструментарію, що забезпечує застосування партисипативної технології в музично-освітньому процесі. Методи, що реалізують технологію партисипації, відповідають усім розробленим технікам, які в дослідженні запроваджено у фахові дисципліни: «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія вокального виконавства», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Виробнича асистентська практика»). Практичного значення набувають організаційні форми: консультація, репетиція, концерт-лекція, творчий проєкт, майстер-клас, колективні форми навчання вокалу: творчо-емоційна взаємодія, рольова ідентифікація, рольова імпровізація, «мозковий» штурм, демонстрація вокально-технічних та вокально-виконавських умінь і навичок на практиці тощо. Пропонований та систематизований за техніками методичний інструментарій може бути запроваджений в інші види виконавсько-методичної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва (хорове диригування, курс виконавської інструментальної майстерності, педагогічно-виконавська майстерність тощо).

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка 656/24 від 26.05.2020); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1415 від 29.05.2020); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 325 від 12.06.2020).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження було оприлюднено на конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав-Хмельницький, 2017, 2020); «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018, 2019); «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018); «Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації» (Чернівці, 2019); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); «Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (Одеса, 2019); «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); *усеукраїнських*: «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017); «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2018); «Мистецька освіта України: європейський вектор розвитку» (Ніжин, 2019) науково-практичних конференціях; на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії.

Публікації: основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлено в 10 одноосібних публікаціях автора, 3 з яких надруковано у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному журналі, 6 статей апробаційного характеру.

Структура та обсяг. Робота складається з анотації, вступу, 3 розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (285 найменувань, з них 50 іноземними мовами) та додатків. Повний обсяг дисертації – 296 сторінок, основний зміст викладено на 195 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

1.1. Феномен вокальної культури в науковому дискурсі

Культура як наукова категорія застосовується в різних науках, що забезпечує її поліаспектну властивість. Зазначена якість категорії «культура» настільки різнопланова, що дозволяє застосовувати її як у гуманітарному знанні, мистецтві, так і в природничих науках. Останнє зумовлено тим, що культура (від *cultura*) тлумачиться як «обробіток, оброблення» [210, 225], «...виховання, розвиток» [230, 167]. Відповідно до діяльності людини культура скоріше кореспондується зі сферами знання, свідомості, мислення, творчості, винахідливості, а також майстерності людини, яка вдосконалює ті або ті навички, уміння, набуваючи досвід їх якісного, продуктивного застосування. Ця діяльність є «...суспільно-прогресивною творчою діяльністю людства ...діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем тощо) і розпредмечування (освоєння культурної спадщини)...» [210, 225]. Зазначена цілісність завдяки концентрованості та поєднанню різних, разом із тим взаємозумовлених процесів, сприяє перетворенню «...багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості» [210, 225], що виявляється в результатах «...матеріальної та духовної діяльності людей, у створенні ними іншої природи» [230, 167].

Отже, в культурі загальне, широке сполучається з локальним, індивідуальним. Культура суспільства відбивається на культурі особистості, а остання складає культуру суспільства. Так просувається людство й культура як результат та водночас умова цього складного процесу. Людина як продукт природи створює «другу природу» – світ культури, що «...виявляє усе те, що реалізує людське буття у світі» [230, 167].

Навіть архаїчні рисунки, петрогліфи, гравюри тощо, за висловленням М. Кагана, позначають присутність людини, її вторгнення у світ природи, щоб «...виокремити культурне від натурального» [80].

Визначати або уточнювати сутність поняття «культура» не виявляється доцільним, оскільки, як стверджували ще у 2003 році культурологи В. Жидков та К. Соколов, існує від 200 до 500 визначень цього поняття. Це, на їх думку, свідчить про відсутність більш-менш узагальненого розуміння цієї категорії. І кожний учений обирає той фрагмент тлумачення, який відповідає їх науковому інтересу [68, 35]. Це є цілком виправданим, оскільки культурний аспект є присутнім в усіх сферах діяльності та життєтворчості людини.

Разом із тим, Ю. Резник узагальнив основні аспекти щодо інтерпретації феномена культури [167]. У наших попередніх публікаціях [205, 249–250] було презентовано класифікацію науковця, завдяки якій було уточнено основні функції культури, що проєктуються в музично-педагогічну галузь. При цьому звернено увагу й на дослідження Пан На, яка також вказує на функціональні властивості культури, визначені Ю. Резником [149, 85]. Конкретизуємо зазначені функції культури та додамо й авторські уточнення щодо них. Визначено такі функції:

- інструментальна функція, яка виходить із розуміння культури як інституційного заданого способу або цілісної системи в задоволенні потреб людини, зокрема базових (органічних) і похідних (штучних) [205, 249];
- поведінкова функція, що зумовлена розумінням культури як особливої форми соціальної поведінки людей; це пояснює вживання таких понять, як «культура поведінки», «культура спілкування», «культура взаємодії» тощо;
- матеріально-ціннісна функція, яка виходить із розуміння матеріальної природи культурних об'єктів, що мають певну цінність і зберігають традиції;
- інтерпретаційна функція культури, яка виявляється через тлумачення культури як світу сенсів і значень [205, 250];

- семіотична функція культури ґрунтується на її розумінні як світу знаків та знакових систем [205, 250];
- комунікативна функція культури, що актуалізована включенням культурних об'єктів і артефактів у інформаційний простір людства; «...культура здійснює вироблення і трансляцію соціально значущої інформації» [205, 250].

Між тим, культурологи вважають, що слід виокремити сучасний вектор розуміння культури, а саме – інформаційний. Тут вони послуговуються тезою Ю. Лотмана [114] стосовно того, що «культура – це пристрій, що виробляє інформацію» [Цит. 68, 36]. Ю. Лотман вважав, що інформація для людства – це «...умова його існування». Інформація, яка концентровано передається культурою, виявляється через релігію, науку й технології, мистецтво та побут і поведінку [68, 37].

Разом із культурою та людством у цілому розвивається й просувається вперед і мистецтво. За визначенням науковців Н. Миропольської, Л. Масол та ін., мистецтво – «...особливий світ думок, поривань і почуттів, що втілюється в русі пензля, ритмі поезії, жесті актора, кадри кінофільму...» [125, 7]. *А також у музичній* спадщині людства, в якій вагоме місце посідає вокальна культура. Вокальне мистецтво можна вважати найбільш інформаційним, оскільки воно послуговується вербальною інформацією, тобто поетичним словом. Вербальне слово у вокальному мистецтві не є ізольованим від інших художньо-мовних засобів. Навпаки, воно є лише частиною складної художньої мови.

Нагадаємо, що стосовно мистецтва застосовується поняття «художня культура». Сутність цієї категорії варто уточнити саме в контексті місця й ролі вокального мистецтва в цілісній складній системі художньої культури. У культурологічному розумінні «художня культура – це одна зі спеціалізованих сфер культури, що функціонально вирішує завдання інтелектуально-почуттєвого відображення буття в художніх образах, а також різні аспекти забезпечення цієї діяльності» [213].

Художня культура завжди асоціюється з функціонуванням мистецтва в суспільстві. Культурологи В. Жидков і К. Соколов вказують, що мистецтво в контексті культури певного суспільства виявляється в чотирьох «прошарках»: культурна спадщина, що створена вітчизняними творцями (класична спадщина); культурна спадщина інших народів, але така, що екстрапольована в життя певного людського співтовариства (зарубіжна класика); продукти творчості сучасних співвітчизників; продукти творчості сучасних зарубіжних митців, що функціонують у певному культурному просторі [68, 38].

Звертаємо увагу, що зазначена класифікація сполучає два типи протилежних явищ, що створюють певну єдність: на рівні зіставлення національного та світового; на рівні зіставлення особистісного творчого продукту як національного, як національного, індивідуального й особистісного, так і інокультурного.

Ця теза, з нашого погляду, є слушною для художньої культури, яка охоплює різноаспектні сфери функціонування мистецтва в суспільстві: вітчизняного, світового, індивідуального, що має певну цінність і визначається суспільством як культурна спадщина.

Такий ракурс стає слушним для педагогічного розуміння художньої культури, що зумовлює певну стратегію підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема пошукувачів другого рівня вищої освіти (магістрів). Саме фахівцям цього профілю необхідно освоїти художню культуру як національної спадщини, так і спадщини інших народів, оскільки викладати мистецтво, навчати мистецтву вони мають уміти в умовах полікультурних реалій. На це вказують зарубіжні науковці (М. Уолкер [275]; J. Banks [237; 238]), українські дослідники (В. Гаснюк [51], А. Ленд'єл-Сяркевич [101]), учені Китаю (Го Сяо Чень [276], Сай До Чи [277], Тан Ян Тінг [278], У Іфан [193], Чжи Цзинь Чжоу [283] та ін.).

Інша теза, яка є слушною до педагогічного аспекту художньої культури, це теза щодо сполучення векторів: художня культура як суспільне явище та художня культура особистості.

На думку М. Кагана, давньогрецьке слово «техне», що розумілося як «ремесло», «мистецтво», «майстерність», за своїм смислом означало те, що «...людство стало позначати поняттям «культура», а саме – «...людську діяльність, яка перетворює світ, що змінює форму природної предметності» [80].

Отже, творення, перетворення, властиве мистецтву, є властивим і культурі. Таким чином, художня культура – феномен сполучення близьких за функціями явищ, що у своїй взаємодії підсилюють одне одного.

Художність лише позначає належність до мистецтва певних продуктів людської творчості, серед яких музичному мистецтву відведено особливу роль.

Художня культура, частиною якої є музична культура, не лише функціонує в суспільстві, а є його відображенням, що спонукає науково-дослідницькі пошуки щодо стилів, атрибутів, мови мистецтв.

Разом з еволюцією культури еволюціонувало й мистецтво. Історіографія показує картину музично-творчих продуктів у певну епоху, у тому або тому соціокультурному просторі. Показує зміну стилів, засобів музичної виразності, водночас і ці музичні традиції, що виникали, викристалізовувалися під впливом національних рис, ментальності, цінностей, релігій, здатності людей у певний спосіб виражати властивості свого духовного світу. Це, передусім, доробки М. Кагана [80;81], В. Конен [86], А. Лосєва [113], Ф. Робінсон (Robinson Ph.) [268], К. Розеншильд [168] та ін.

Зокрема Ф. Робінсон (Robinson Ph.) розглядає феномен музичної культури як глобалізаційне явище, що є дуже різноманітним за своїми проявами. За його класифікацією, усі різновиди музичної культури можна розподілити на три основні параметри: «Західна музика», «Всесвітня музика» і «Джаз та популярна музика» [268]. Також учений указує на вплив глобалізації, популярної культури та необхідність культурного різноманіття в межах освіти. Головне, на що звертає увагу Ф. Робінсон, це на необхідність залучати учнів до всіх напрямів музики в освітньому процесі. Дослідник вказує на термін «музична культура» як на такий, який важко остаточно й повно розкрити.

Узагальнено представлено визначення музичної культури в доробку О. Лобової, а саме, як: «...інтегративного особистісного утворення, що поєднує все розмаїття властивостей музично освіченої людини» [112, 105].

Вагомий вклад у скарбницю музичної культури вносить вокальна культура людства. Феноменологія вокальної культури ґрунтується на природних властивостях людини володіти співочим голосом. Це пояснює застосування двох понять «співацька культура» та «вокальна культура». Т. Гордєєва пропонує під час визначення складних понять, що складаються із словосполучень зі словом «культура», а в межах її досліджень «співацька культура», орієнтуватися на ключові універсалії: «звукове явище» та «співочий звук». На етапі, який розглядає дослідниця, на її думку, коректніше говорити про співочо-звукову культуру, підкреслюючи виняткову важливість і роль співочого звуку. Це – подвійний феномен, безпосередньо пов'язаний із тілесністю й духовністю людини, і становить основу, «згорнуте різноманіття» кожної співочої культури [55]. Т. Гордєєва наголошує, що поняття «співоча культура» в академічних традиціях ототожнюється вченим із термінами «вокальна культура» («вокальне мистецтво»), яке містить у собі існування культивованого ідеалу звучання, професійне навчання вокальному мистецтву (школу) і наявність професійних співаків [55]. Розмірковуючи про феноменологію співочої культури, Т. Гордєєва посилається на думку вчених, які вказують на унікальні явища й навіть несприймання представниками однієї культури або конкретної суспільної групи спів представників інокультури. Прикладом є висловлювання австралійського музикознавця Ф. Робінсона та О. Васильченко. Стосовно останньої наукині, то процитовано таке її твердження: слух людини, вихованої в межах етико-естетичної та звукоекологічної системи певної цивілізації, як правило, важко сприймає інокультурну музику» [38, 65]. Щодо Ф. Робінсона, то вже згадувалася його класифікація згідно з регіональними аспектами вокальної культури, що стало чинником наукової рефлексії феномена «вокальна школа»: західні вокальні школи та надбання вокальної культури (італійська, німецька), світові вокальні школи та вокальний джаз і популярна музика [268]. Разом із тим, такий поділ не

охоплює східні співацькі традиції та народну музику. Усі ці різновиди безперечно підпадають під кластер «Всесвітня вокальна музика».

На етапі теоретичного дослідження культурологічної проєкції вокальної культури звертаємо увагу на феноменологію співу як людської діяльності, що пов'язано з антропологічними факторами. Учені J. Potter & N. Sorrell [264] вказують на те, що історія співу багатогранна, походження співу не можна встановити з певною визначеністю. «Індуїстськи «співи в горлі», прошепотілі пісні Бурунді і навіть спів Тома Уейтса – все покладається на тембр і ритм, а не на висоту та мелодію, але легко класифікуються як співи». Що саме співає, чи є шепотіння співом, чи є природні властивості різних народів чинником стилю та виду співу? Усі ці питання в полі зору міркувань учених. Звертаємо увагу на процитовану культурологами думку Лауренса Пікена, біолога та видатного музикознавця, який зазначав стосовно співу, що «...насправді пісня, це не просто частота фонації, яку генерує гортань, що змінюється систематично. Пісня – це щось інше». І далі «...хоча ми маємо науковий опис співу, ми повинні розрізняти «пісню» як фізичний акт і «спів» як *змістовну людську діяльність* (курсів У.С.). Зазначена якість, з нашого погляду, дає підстави вважати, що змістовість вокальної діяльності людини є основою вокальної культури в цілому [264].

Безумовно, фізіологічні властивості (резонатори – усі пазухи носової та ротової порожнин, куди потрапляє звук, створюючи ефект вібрації, голосові зв'язки, навіть дихання) зумовлюють унікальність її співочого голосу. Але володіння ним ще не є вокальною культурою. Це явище виникало не лише під впливом розвитку людини, її мозку, її здібностей, але й завдяки факторам культурного порядку: звичаї, уявлення образу світу, традиції, ментальність тощо. Усе це зумовлювало володіння співочим голосом уже не як природним даром людини, але й як надбанням її духовності, розвитку культури в цілому.

Розглядаючи духовний контекст вокальної культури, її виховні й ціннісні аспекти, учені J. Potter & N. Sorrell [264] розглядають різні сторінки історії співу, вказують на її розмаїття. У стильовій проєкції, що важливо для вокальної

культури, є докласичний, класичний та посткласичний періоди. Класичний спів Європи (а згодом і більшої частини Америки та ширшого англомовного світу), акцентують автори, можна описати як християнське коріння. Це також вказує на належність співу до надбань культури. Навіть і світська естрада спочатку розвивалася в межах церкви, а потім опанувала оперні театри та концертні зали. Звертаємо увагу на слушну думку авторів про те, що «...у сучасних мультикультурних західних країнах можна знайти багато інших різновидів співу, і там, де вони демонструють те, що можна вважати класичними характеристиками, на них також часто впливає релігійний звичай» [264].

Той факт, що культура взагалі, художня культура, музична культура зокрема *зумовлені* національними традиціями, ментальністю, історичними подіями, що впливали на філософське осмислення буття, релігію тощо, пояснює і розмаїття вокальної культури людства. А враховуючи міцний фізіологічний фактор побудови природного музичного інструменту – людського голосу, стає зрозумілим унікальність вокальної культури різних народів. Так, аналізуючи особливості голосоутворення в китайському оперному співі, Лі Мін зазначає, що йому властиве «... абсолютне переважання високої співацької форманти, котра незмінна протягом усього процесу вокалізації» [105, 129]. Далі дослідник пояснює, що у «...європейському розумінні висока співацька форманта основана на дихальній опорі та переважній роботі головного й носового резонаторів», натомість у пекінській опері та традиційному китайському співі вона об'єднується «...з нейтральною позицією піднебіння, яке надає «плаского» звучання» [105, 129]. Щодо жіночих голосів, то вони нібито співають на «...вокальній усміщці». Тобто китайському співові властиве формування «...плаского звуку, який полягає у відсутності вертикального (купольного) звуку» [Там само].

Природні явища, географічні чинники також впливають на уявлення та традиції, зумовлюють особливий тип використання співочого голосу. Так, наприклад, для негроїдного співу характерним є гучні виклики, розмаїття ритму, багатство синкоп. Це є наслідком вірувань, рухливість життєдіяльності,

вірування, обряди африканців тощо. Важливе значення має і фактор мови, що пов'язано з таким аспектом вокального виконавства й вокальної культури взагалі, як орфоєпія. Цьому питанню приділено увагу В. Антонюк. Відома українська співачка, вчений, узагальнює майже всі аспекти впливу мови на відповідні вокальні школи: українську, російську, італійську, німецьку [34].

На думку В. Антонюк, значення має саме «... комбінація мовних, вокальних і багатьох інших споріднених аспектів художньої культури...» [8, 102]. Спів італійців, їх манера пластичної інтонації, прикрас голосових звуків зумовлено як співучістю італійської мови, так і тими традиціями, які формувалися впродовж еволюції оперного жанру.

Звертаючи увагу на мовний фактор, Ву Гоулінг вказує саме на взаємозв'язок мовної та музичної інтонації. Учений шукає так звані «перехрестя» мовних національно-культурних аспектів. Вони, на думку вченого, мають допомогти китайцям точніше передати інтонаційне рішення вокального образу під час співу, оскільки власний мовний досвід китайців дещо інший [43].

Існує декілька визнаних вокальних шкіл: італійська, російська, німецька, французька, китайська, а також українська. Кожна з них має внутрішні поділи на окремі школи в межах визнаних національних шкіл.

Є певні найістотніші риси, які характеризують ту або ту вокальну школу. Осмислення їх важливе для визначення методичних основ вокальної педагогіки та роботи над вокальними образами, інтерпретацією вокальних творів.

Так, наприклад, італійська вокальна школа історично вважається першою, оскільки виникла на початку XVII ст. Відомо, що саме в Італії «...пройшли початковий відбір і типізацію всі вокальні терміни й поняття, визначились основні елементи технології оперного співу, які актуальні у вокальному мистецтві всього світу і сьогодні» [58, 46].

Відомо, що головною ознакою італійської школи вокалу стає тяжіння до красивого співу, що вже набуло терміну вокальної педагогіки, а саме: *bel canto*. Головна вимога – легкість і рівність звукоутворення в усіх регістрах, уміння прикрашати вокальну техніку різноманітними фіоритурами, творчо співати

каденції тощо. Китайські науковці Лянь Юань [122], Цой Сяо Юй [217] порівнюють європейські та китайську вокальні школи. Так, у дослідженні Лянь Юань зроблено порівняння китайської та італійської опер, які є найвищими складними, інтегрованими вокальними жанрами. Якщо пекінська опера визначається грою акторів, їх історією та виконавськими школами, то історія італійської опери – це «... історія, створена композитором, це історія музичних стилів, що змінюють один одного» [122, 134]. У пекінській опері один і той самий сюжет може бути втілений на основі різної музики, яку може підбирати актор, він може тлумачити й добирати слова. Слухачі насолоджуються грою актора. Натомість у італійській опері все зосереджено на передачі людських почуттів [122, 135].

Інша відмінність, на яку звертає увагу дослідниця, – це саме музика. Якщо музика італійської опери заснована на мажорно-мінорній системі, яскрава, мелодійна, інтонаційно збагачена та виразова, то музика в пекінській опері мінімалістична, проста. Інколи вона однаково за засобами виразності передає той або той настрій [122, 136].

Французькій вокальній школі властивий декламаційний стиль співу. Фундатором цієї школи вважається Ж. Б. Люлі, оскільки він доклав чимало зусиль для розвитку французької класичної трагедії та національних особливостей пісенності. Представниками цієї школи були композитори, які писали вокальні твори, а саме: Ж. Бізе, К. Глюк, А. Гретрі, Ш. Гуно та ін.

Німецька вокальна школа, за поясненнями науковців, вона «...прагнула сполучити італійське бельканто з експресіонізмом французької школи, поєднавши таким чином раціональність і емоційність у вокалі» [141, 182].

Встановлюючи феноменологію вокальних шкіл варто звернути увагу й на виявлення вокальної педагогіки через методику викладання.

Так, наприклад, італійська вокальна школа може бути представлена такими педагогами вокалу, як: Фр. Ламперті [99], якій є автором низки праць («Перші уроки вокалу», «Мистецтво співу» та ін.); Дж. Сільва (автор праці «Учитель

співу»). Французька вокальна школа докладно проаналізована в доробку «Школа співу» М. Гарсія [49].

Німецько-австрійська школа ґрунтується на вокальній спадщині таких композиторів, як Й. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен, Р. Штраус. Представником німецько-австрійської школи в педагогічному сенсі був Ю. Штокгаузен, який є автором доробку «Метод співу» [271]. В. Оленюк, аналізуючи його методу, дійшла висновку, що «вокальна німецька педагогіка ХІХ ст. висунула вагому постать і у методичній науці», це – Ю. Штокгаузен. Він «репрезентував школу примарного тону, спрямовану на синтез італійської та французької вокальних шкіл з урахуванням фонетичних особливостей німецької мови» [141, 184].

Повертаючись до характеристик китайської вокальної культури, вказуючи, що в ній достойне місце посідають не лише вокал, але й інші види мистецтва, зауважимо, що китайська національна вокальна музика – це все ж таки й національний метод співу, який поступово формується китайцями всіх етнічних груп протягом тисячолітньої еволюції [199, 132].

Сучасному вокальному мистецтву Китаю властиве поєднання традиційних і сучасних форм, народних пісень і опери, що ґрунтується також на поєднанні іноземних навичок співу та стилів із національною мовою та культурою, звичаями. Характерним також є розквіт різних етнічних вокальних стилів після періоду тривалого застою. Відомим у Китаї є такі пісні, як монгольська «Тостова пісня», уйгурська «Пісня під барабани», корейська «Аріланг» [199, 133].

Китайський дослідник Сун Яньїн ґрунтовно розглянув «генеологічне дерево» зв'язків китайської вокальної школи з європейською та вказує, що «проникнення різних національних культур у міжнародний соціум збагачує нації та дозволяє по-новому оцінити свою національну спадщину, з повагою і пошаною вивчати надбання інших» [182, 12].

Між тим, тенденції інтеграції Китаю у світову спільноту зумовлює потребу в осмисленні культурного різноманіття світового вокального мистецтва. Саме вокальне мистецтво в цьому питанні має багатий ресурс, оскільки вокал за своєю специфікою – мистецтво синтезоване, через що можна досягнути й особливості

європейської художньої культури в цілому. Таким чином, у підготовці майбутнього вчителя музики з Китаю з орієнтацією на його роботу, актуальним є розширення вокальної культури до межі діалогу культур, міжособистісної творчої взаємодії. Комунікація в цьому аспекті представлена «...на вербальному рівні, на рівні художньо-семантичному, на рівні артистичних символів (масок-амплуа, інтонацій-кодів, образів-символів)» [201, 91].

З філософського погляду, посилюючи комунікативність як властивість вокальної культури, варто вказати на потрактування вокального мистецтва як засобу передачі інформації, за Н. Андгуладзе «засіб передачі емоційної, естетичної інформації» [5]. Отже, вокальна культура як засіб передачі художньої інформації передбачає також процес її сприймання, розуміння, оцінювання, оскільки «спів – це єдність каналу зв'язку та інформації» [5].

Н. Луман, культуролог та соціолог, визначав комунікацію як «...дійство (демонстрація комунікативного процесу, мас-медіа, проекти тощо), як дію (безпосередній акт передачі інформації), або діяльність (процесуальність обміну інформацією, її розуміння й обговорення тощо) передбачає диференціацію повідомлення та самої інформації» [116]. Інформація має бути сприйнята та зрозуміла, лише в такому випадку здійснюється зворотній зв'язок. Зазначені актуальні аспекти щодо особливостей художньої комунікації як процесу передачі та сприйняття інформації поданої спеціальними засобами мови мистецтва спонукає і до висвітлення проблеми сприйняття, розуміння творів вокального мистецтва, зокрема таких його видів, які виникали та розвивалися на певних національних традиціях.

Оскільки китайські студенти, майбутні вчителі музичного мистецтва та викладачі вокалу останніми роками все частіше приїжджають до навчання в Україну з метою краще опанувати європейську вокальну школу, зокрема українську, доцільним вважаємо висвітлити особливості української вокальної школи.

Слід зауважити, що українська вокальна культура ґрунтується на традиціях церковного співу. Між тим, як указує В. Антонюк, «історичний процес

становлення музичного професіоналізму в Україні... обумовлений наявністю нормативних принципів організації звукового матеріалу, взаємопроникненням культового й народного вокального мистецтва, а також етнокультурним обміном із сусідніми народами» [6, 37]. На думку В. Антонюк, українська вокальна школа має глибоке духовне коріння, вона «...освячена Христовим Словом», і тому кожні покоління наших пращурів «...зростаючи у слові, зростали й у співі; духовно збагачуючи фоносферу рідної культури, знаменували її голос в одвічних прагненнях духовної досконалості» [6, 37].

Ці метафоричні наведення мають ґрунтовну культурологічну основу, оскільки саме відповідно до стародавніх традицій Київської Русі формувалися цінності, які зумовили запровадження уроків співу в курс богословсько-філософських наук «Учіння книжне» при Володимирі Святославовичі [172, 112]. В. Іванов указує, що можливість навчатися співу була й у дівчат. Такі школи існували при Андріївському монастирі [77]. І. Огієнко пише, що жіночою співочою освітою переймалася княгиня Янка (Ганна Всеволодівна), донька Всеволода Ярославича. Вона була засновницею першої дівочої школи художніх ремесел [41].

На формування вокальної української школи також впливали особливості мови, яка відрізнялася співучістю, повільністю, виразністю вимови. До цього ж слід додати, що в церквах не застосовувалися музичні інструменти, отже спів мав бути дуже якісним, багатоманітним. Це спонукало до професійного навчання співати в церквах.

До розвитку вокального мистецтва в Україні спонукала також творчість бандуристів, лютників, кобзарів. Їх думи, твори баладного характеру, на нашу думку, дуже схожі з китайським старовинним пісенним жанром «пісенна оповідь» за такими ознаками, як: оповідальність, імпровізаційність, спів дещо декламаційного характеру, що супроводжується інструментальною музикою. Тяжіння до гри, драматургії та театральних вистав, створення «вертепів», шкільних театрів, призвело до того, що музики навчали в Київсько-Могілянській

академії [82], оскільки ускладненість таких форм потребувала спеціального навчання.

За історичною періодичністю визначено декілька періодів розвитку саме української вокальної школи. Так, В. Антонюк указує на докласичний період (староросійське співацьке мистецтва до XVI ст.); класичний період становлення професійної школи хорового мистецтва й формування її в умовах основ сольного співу в XVII–XIX ст.; післякласичний період, у межах якого розвивається професійний напрям вокального співу та підготовки викладачів вокалу; останній період – період сучасності, коли паралельно розвивається школа академічного вокалу та естрадного співу [7].

Звертаємо увагу, що науковці визначають не лише періоди розвитку вокального мистецтва, вокальної культури України, але й вокально-педагогічної діяльності, методичні аспекти викладання вокалу. Так, наприклад, Н. Овчаренко визначає «періодизацію формування української вокально-педагогічної школи», зокрема дослідниця вказує на VII періодів, починаючи з періоду зародження народнопісенного вокального виконавства (I період до IX ст.) до VII періоду, що охоплює стан розвитку з 1991 року по теперішній час, який характеризується осмисленням «національних вокально-педагогічних традицій та врахування інноваційного досвіду вокального виконавства й вокальної педагогіки...» [138, 15–16].

Чжан І узагальнила характеристики української вокальної школи, наголошуючи на акторській складовій вокального співу. Так, зокрема, звернено увагу на те, що вокаліст виступає в трьох іпостасях: співак-людина, людина-роль, образ-роль. Друга ознака – особливість виразності відчуття засобами тембру голосу. Зазначене дало можливість дослідниці визначити зміст і специфіку вокально-виконавської творчості, що властиві саме українській вокальній школі, зокрема «наявність при створенні вокально-художніх образів у діяльності співака, три фази розвитку: від чуттєво-цілісного сприйняття через фазу аналізу до узагальнення» [220, 9].

Отже, підсумовуючи уточнення вокальної культури в її загальнокультурному виявленні, вкажемо, що вона є *музично-культурною спадщиною певного народу, держави, нації, що концентрує цінності вокального мистецтва й міру його збереження, засвоєння, вдосконалення й передачі від покоління до покоління на засадах національних і світових надбань вокальної творчості*. Вона включає як продукти вокального мистецтва (народний спів і твори, академічний спів і різновиди його жанрів), так і вокальну педагогіку, яка формується відповідно до визнаних вокальних шкіл.

1.2 Вокальна культура особистості в музично-педагогічних дослідженнях вищої та середньої освіти

Вокальна культура особистості є феноменом, що виникає та розвивається на ґрунті вокальної культури як культурологічного явища. Разом із тим, особистісний контекст вокальної культури зумовлює необхідність акцентування уваги на музично-педагогічній проєкції зазначеного феномену. Цей аспект також представляє декілька прошарків: вокальна культура особистості співака, майбутнього вчителя музики або безпосередньо викладача вокалу та вокальна культура учнів, тих, хто навчається співу.

Вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є базовим поняттям для всього музично-педагогічного вектору досліджень, оскільки вона є основою для подальшого вдосконалення вокальної культури як фахової для майбутніх учителів, викладачів вокалу (майбутніх магістрів музичного мистецтва), а також є чинником формування основ вокальної культури школярів, із якими згадані фахівці будуть працювати. Слід зауважити, що стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва, в проєкції на їхню виконавську та педагогічну роботу зі школярами все частіше наголошується на філософсько-світоглядному аспекті їх впливу на учнів. Так, наприклад, шведськи вчені Є. Георгі-Хемінг та М. Вествелл (E.Georgii-Hemming & M. Westvall) [246] здійснили дослідження та обговорення проблеми саме ідеологічних аспектів діяльності вчителів музики, зокрема, що стосується демократії, цінності музики та функції

музики як предмета навчальної програми. З огляду на гуманітарні, ціннісні, духовні аспекти музичного мистецтва (О. Олексюк [140], S. Bagga-Gupta, C. Ferm Thorgersen, E. Georgii-Hemming & O. Varkoy [236], О. Реброва [164], С. Шип [269] та ін.) у змісті музичної культури особистості та вокальної культури особистості як її різновиду актуалізується художньо-комунікативний контекст. Завдяки останньому об'єктивуються виховні, перетворювальні властивості музики через відповідні вміння особистості, яка є носієм музичної культури, зокрема й вокальної (Л. Василенко-Скупа [37], Мен Сіан [126], Є. Проворова [158], Чжан Яньфен [221] та ін.). Саме в художньо-комунікативних процесах здійснюється «...перетворення існуючих цінностей на особисте духовне надбання» (Ван Яцзюнь [34, 72]), саморозвиток і самореалізація, ціннісно-орієнтованого самовизначення майбутнього фахівця, зокрема й за моделлю «Liberal Arts and Sciences» (А. Растрігіна [162]), культурної демократії ([252]).

Професор шведського університету Еребру Є. Георгія-Хеммінг, який є керівником Школи музики, театру та мистецтва застосовує поняття «музичної ідентичності», що позначає атрибут, необхідний для художньо-комунікативних процесів, які супроводжують музичне навчання [246; 247]. Учитель музики, зокрема співу, гри на музичних інструментах має володіти вміннями розуміння музичних текстів інших культур, які дослідниця відносить до герменевтичних умінь комунікації. Учитель музики має володіти вміннями «діалогічного тлумачення значущих явищ у житті світу», які допомагають здійснювати «...діалоги між досвідами» історичними, соціальними, індивідуальними (Н. Falk [244]).

Оскільки вокальна культура особистості має потужний художньо-комунікативний потенціал, актуалізується проблема вокально-мовленнєвих аспектів такої культури. Лю Мянї обирає проблему вокально-мовленнєвої культури, розглядаючи її як «особистісно-значущу якість фахівця». Але з погляду на мовленнєвий аспект наголошено на функції майбутнього вчителя музики «ретранслювати мистецькі цінності». Для цього важливим є поєднання «...надбаних і вдосконалених індивідуально-особистісних та професійних

якостей в аспекті вокально-технологічних досягнень» [118, 8]. На основі зазначеного вокально-мовленнєва культура майбутніх учителів музики стає «...уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки» [118, 8]. Дослідник вбачає в цьому феномені три структурні компоненти: «мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фонаційний, творчо-виконавський компоненти» [118, 9]. Вони абсолютно повністю охоплюють досліджуваний феномен, оскільки поєднують мотиваційну, когнітивну та творчу сфери особистості в аспекті вокальної виконавської та педагогічної діяльності, сегментом яких є фонаційні процеси (вокальні та мовленнєві).

Із позицій учених, які вказують на загально-виховний вплив мистецтва на особистість та музичну культуру, якою має володіти вчитель музики для здійснення цієї загально-гуманітарної функції, вкажемо, що вокальне мистецтво володіє таким самим художньо-педагогічним потенціалом, яким володіє музичне мистецтво в цілому. Отже, усі наголошені вченими аспекти: духовного, ціннісного, перетворювального, художньо-комунікативного впливу властиві й вокальному мистецтву. Особистість, яка володіє вокальною культурою в широкому значенні культури, має володіти вміннями сприймати, розуміти, інтерпретувати вокальні твори різного «художньо-національного походження», диференціювати їх художню ідентичність і включати до скарбниці свого власного художнього досвіду.

З огляду на зазначене уточнюємо сутність поняття «вокальна культура особистості» як *міру освоєння нею цінностей та художньо-сислової сутності вокального мистецтва в усіх його проявах та різновидах, що надає можливість адекватно сприймати вокальні твори, оцінювати їх, відтворювати в межах відповідної компетентності (аматорської та фахової), поширення їх у широкому соціокультурному просторі.*

Подальше теоретичне дослідження потребувало уточнення фахового контексту *вокальної культури особистості фахівців* у галузі викладання вокалу (майбутніх учителів музичного мистецтва-вокалістів, майбутніх магістрів музичного мистецтва за фаховим напрямом вокал). Наукові розвідки показують,

що вокальна культура, зокрема й вокально-хорова культура майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядається як цілісне утворення, інтегрованого, комплексного характеру (Л. Гавриленко [45; 46], Вей Лімін [39], Т. Осадча [142], Пан На [148], О. Чурікова-Кушнір [226], Чжу Цзюньцяо [223]).

Так, наприклад, Чжу Цзюньцяо визначає вокальну культуру як багаторівневу структуру, «що забезпечується сукупністю фізичного, біологічного, психологічного, соціального й естетичного аспектів...» «...у їх взаємодії, що створює цілісність педагогічного впливу на формування професіонала» [223, 191].

Між тим існують дослідження щодо конкретних різновидів вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Наприклад, Лю Мяоні досліджує вокально-мовленнєву культуру майбутніх учителів музики [118]; Ван Цзяншу [30], Н. Нургаянова [137] – вокально-виконавську культуру; Ген Цзінхен – сценічну культуру майбутніх учителів музики [52]; М. Сидорова – професійну культуру студента-вокаліста [174].

Суголосною є думка Вей Ліміна стосовно того, що «вокальна культура майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його викладацької діяльності та вищої мистецької освіти в цілому» [39, 7]. В інтерпретації дослідника поняття «вокальна культура майбутнього вчителя музики» розуміється як діяльнісне джерело існування фахівця, оскільки передбачає процес «...накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами й сучасними технологіями обраної спеціальності...» тощо. Це поняття визначено в широкому розумінні слова та представлено як «...здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу вокально-виконавських знань, умінь та навичок» [39, 8].

Імпонує той факт, що дослідник вказує на співвідношення вокальної культури майбутнього вчителя музики та вокальної культури як феномену художньої світової культури. Це пояснюється тим, що вокальна культура

передусім «...ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної виконавської майстерності, опанування якої дає змогу переносити її на умови співацького навчання учнів і закладення у них основ вокальної культури». [39, 8-9]. Отже, ця позиція автора акцентує увагу на широкій художньо-світоглядній функції вокальної культури взагалі та майбутнього вчителя музики, зокрема.

Отже, бачимо, що зазначена категорія фахівців володіє певними особливостями відповідно до їх вокальної культури. Розглянемо окремі позиції науковців.

Перша особливість, на яку вказують науковці стосовно вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва, зокрема й у галузі музично-педагогічної освіти – вокальне виконавство. Ця властивість настільки важлива, що зумовила визначення окремого виду вокальної культури – вокально-виконавську культуру.

Ван Цзяньшу [30, 170–171] інтерпретує вокально-виконавську культуру як «...здатність майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь та навичок». Отже, як бачимо, навіть вокально-виконавська культура не лишається без методичного, педагогічного аспектів, оскільки йдеться саме про майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ван Цзяньшу вказує на «...процесуальний характер вокально-виконавської культури», що є складовою музично-естетичної культури особистості. Вона «...динамічно функціонує як система «розпредмечування» й «опредмечування» музичних цінностей» [30, 144; 31]. На думку вченого, опанування такою культурою, передусім, позначає здатність «розпредметити» код вокальних творів, «опанувати музичною мовою». Під час цього процесу «...людина творить власну музично-естетичну культуру, що складається з її творчих сил, здібностей, відносин» [30, 144].

Між тим, вокально-виконавська культура є дещо вузким феноменом, ніж вокальна культура. Разом із тим, її якість ґрунтується саме на загальній вокальній культурі як широкому професійному утворенні.

Чжан Яньфен досліджує художній контекст вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [221]. Проблема вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики України та Китаю кореспондується саме з художньою культурою майбутніх фахівців, оскільки саме художній контекст такої підготовки наближує її до рівня культури як якісного стану. Таке розуміння зумовлено визначенням ключового поняття дослідження. Чжан Яньфен визначає вокальну художньо-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики як процес, що спрямований на «...формування біфункціонального художньо-синтезованого виконавського комплексу», до складу якого входять поліхудожні та полімодальні ресурси «...вокального мистецтва в музично-педагогічному процесі на основі засвоєння художньо-культурних детермінант і особливостей вокальної творчості, художнього самовираження...» [221, 190]. Художньо-педагогічного контексту такий вид підготовки набуває завдяки тому, що сполучає «...оволодіння вокальним голосом і художньо-виконавськими засобами інших видів мистецтва, фахової умотивованості особистості вчителя на реалізацію музично-розвиваючої та художньо-естетичної функцій вокального мистецтва в музично-освітньому процесі» [Там само].

Зазначені в дослідженні Чжан Яньфена аспекти по-різному та багатогранно представлені в інших наукових розвідках. У контексті предмету дослідження доцільним є узагальнення таких, що кореспондуються з методикою вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, викладачів вокалу, окремими позиціями щодо формування вокальної культури учнів.

Вокальна культура особистості майбутнього вчителя музики докладно представлена в дисертаційному дослідженні Вей Ліміна, в якому також представлена ідея щодо комплексу вокально-виконавських знань, умінь і навичок

на ґрунті яких здійснюється високопрофесійне втілення художньо-образного змісту музичного твору [39, 8].

Ген Цзянхен [52] розглядає сценічну культуру майбутніх учителів музики, але засобами естрадного співу. Естрадний спів музики, але засобами естрадного співу. Естрадний спів взагалі потребує особливого ставлення до формування культури виконання пісень, культури поведінки на сцені та сформованості особливих творчих якостей. У дослідженні цей частковий прояв вокальної культури визначено «...як багаторівнева сукупність фізичних, моральних і духовних якостей особистості вчителя, які в єдності своїй породжують гармонію добра та краси у вивченні мистецтва музики в умовах концертної музично-виконавської діяльності, а також сприяють особистісному та професійному саморозвитку» [52, 18].

Певною мірою ідеї Ген Цзянхен кореспондуються з концепцією Н. Нургоянової [137], яка розглядає вокально-виконавську культуру вчителя як чинник формування естетичного смаку щодо вокалу в учнів, оскільки саме несформованість музично-естетичного смаку підлітків зумовлена дефіцитом високоякісних зразків вокально-виконавської культури в ЗМІ [137]. Отже, саме вчитель музики-вокаліст має можливість компенсувати існуючий стан речей, якщо буде володіти якісною вокально-виконавською культурою.

Н. Нургоянова окреслює якості вчителя музики-вокаліста, які складають зміст його вокально-виконавської культури. До таких віднесено: музичність, до якої включено «...художнє втілення, чистоту інтонування та художній смак»; сукупність вокально-виконавських знань, умінь, навичок, що зумовлюють «...єдність інтонаційно-образного втілення, відтворення відповідно до характеру, стилю та жанру твору, що виконується»; креативність, що, за поясненнями авторки, включає ставлення до виконавства як до творчого процесу та передбачає «...уміння виконувати, інтерпретувати, переживати музику, наповнювати твір особистісним змістом»; артистизм, який складається з «образного мислення, спостережливості, уміння володіти тілом, мовної виразовості»; рефлексію, що розглядається як «...професійне мислення й самосвідомість, уміння оцінити

якість власного виконання...»; емпатійність, що передбачає уміння «...викликати співчуття у слухачів, володіння способами виражати емоції через тембр голосу, динамічні відтінки...»; особистісну професійну позицію, що відрізняє вокально-виконавську культуру майбутніх учителів музики від вокалістів-виконавців: «...ярко виражене та обґрунтоване ставлення до вокально-виконавської та педагогічної діяльності» [137].

Звертаємо увагу на включення у визначення вокальної культури таких властивостей, які сьогодні позначаються як компетентності майбутнього фахівця: вокально-виконавські знання, уміння та навички, досвід, здатність до їх застосування тощо. Це уявляється логічним, оскільки компетентність за ієрархією професійних ознак, наприклад, у концепції Б. Гершунського, є сходинкою до професійної культури особистості [53].

Відповідно до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутніх викладачів вокалу поняття «культура» застосовується в інших словосполученнях, викристалізуючи актуальні аспекти вокальної культури як складного інтегрованого утворення. Так, наприклад, Лю Мянї досліджує феномен вокально-мовленнєвої культури майбутнього вчителя музики [118]. Зазначений феномен у дослідженні визначено як особистісно-значуща якість фахівця, що «...характеризується сплавом надбаних та удосконалених індивідуально-особистісних і професійних якостей в аспекті вокально-технологічних досягнень, що виступає уніфікатором педагогічної та виконавської складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики як носія та ретранслятора мистецьких цінностей» [118, 16]. У дослідженні також наголошено, що це різновид вокально-виконавської культури, який «...ґрунтується на кращих традиціях національного вокального виконавства» [118, 16].

Між тим, мовленнєві процеси у вокальному виконавстві точніше буде зазначити як орфоепічну культуру. У цьому аспекті доцільно звернути увагу на дисертаційне дослідження Лоу Яньхуа, що присвячене вокально-орфоепічній культурі іноземних магістрантів [115]. Згідно з предметом дослідження автор

уточнює відмінності культури мовлення та інтонування в різних мовних групах, а саме: індоєвропейській та сино-тибетській. До останньої належить китайська мова. Лоу Яньхуа вказує, що відповідно до мовно-інтонаційної характеристики китайської мови, зокрема відсутність у неї «...інтонаційно-виразових та комунікативно-емоційних значень», у китайських магістрантів-вокалістів виникають певні орфоепічні утруднення. Йдеться про «...осмислення емоційно-інтонаційних особливостей європейської мелодики, а також самостійної інтерпретації вокальних творів» [115, 9]. Вокально-орфоепічна культура виявляється, за концепцією Лоу Яньхуа, у «...свідомому ставленні до значущості єдності вербально-поетичного й музично-інтонаційного компонентів у розкритті художнього сенсу вокальних творів, здатності стилістично-достовірно, відповідно до національно-мовних і вокально-виконавських традицій, інтерпретувати й відтворювати їх художньо-образний зміст, усвідомлювати принципи формування артикуляційно-вокальної техніки й виразного інтонування та методи їх удосконалення у власній виконавській і викладацькій діяльності» [115, 16]. Науковці зауважують, що орфоепічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва важлива як для сольного вокального співу, так і для вокально-хорової роботи (Кьон Н., Лоу Яньхуа [94;115]).

Т. Ткаченко досліджує вокально-звукову культуру майбутнього вчителя музики з професійного погляду [190]. У дослідженні визначено вокально-звукову культуру вчителя музики «...як складову професійної культури педагога-музиканта, що характеризує його досягнення в засвоєнні знань, умінь, навичок у галузі вокалу, риторики, сценічної майстерності, педагогічної техніки і визначається готовністю реалізовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності» [190, 35–36]. Отже, із визначення вбачається, що вокально-звукова культура для вчителя ширша, ніж вокальна.

Другою ознакою вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва, які обрали фаховий напрям «вокал», є їх спеціальна педагогічна спрямованість. Н. Нургаянова стверджує, що той педагог-музикант може пробудити зацікавленість учнів вокальним мистецтвом, хто сам «...володіє

професійними вокальними навичками, гарно поставленим співацьким голосом...», водночас той, хто «...озброєний науково-методичними та історико-педагогічними знаннями» [137].

Погоджуючись із висловленою позицією, виокремлюємо викладацьку, або методичну культуру майбутнього викладача вокалу. В основі цієї культури полягає саме вокальна педагогіка, яка формувалася як достатній культурно-педагогічний феномен упродовж тривалого часу існування вокальної виконавської творчості, що зумовлювало набуття й викладацького, методичного досвіду. Суголосним до цієї позиції є дослідження О. Плеханової, яка визначає сутність вокально-педагогічної культури вчителя як інтегровану якість особистості, що містить у собі ціннісне ставлення до спадщини людства в галузі різних видів співацької діяльності, виконавства, компетентності у сфері вокальної педагогіки, безпосередньо вокально-виконавську майстерність, а також творчу активність у вокально-педагогічній діяльності [155].

Обґрунтованість феноменології вокальної педагогіки доводиться доробками таких викладачів вокалу, як: Л. Алексєєва [2; 3], Д. Аспелуд [11], В. Багадуров [13; 14], А. Вербов [41], Л. Дмитрієва [63], А. Менабені [127], В. Морозов [131], Е. Пекерська [152] та ін.

Вокальна педагогіка існує й у Китаї, що підтверджується науковими розвідками китайських викладачів вокалу, які «...зорієнтовані на підтримку національних культурних традицій та прилучення молоді до кращих зразків світової вокальної спадщини» [201]. Йдеться про методичні та педагогічні праці таких вокалістів, як: Ван Шаньху [274], Тао Сяовей [279], Ху Дуньє [280], Шень Сяну [284], Юй Ісюань [285] та ін.

Вагоме значення методична підготовка вокалістів відіграє в комплексній фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, наприклад, Л. Василенко зауважує на поєднанні вокального та методичного компонентів [35]. Методичне забезпечення, на думку Чжан Яньфена, потребує зміщення акценту з технічного аспекту вокального виконавства на художньо-образну сферу [221]. Інноваційне забезпечення вокальної підготовки представлено в

дослідженні Лю Цзя [121]. Методичний аспект вокальної підготовки майбутніх учителів музики, що інтегрує методичну компетентність та виконавську майстерність представлено також у доробках О. Довгань [64], Т. Млечко [129], Г. Панченко [150], Е. Проворовой [158], О. Прядко [159], А. Ткачук [191], Л. Тоцька [192], Цзинь Нань [216]. Учені тією чи іншою мірою вказують на художньо-образний, творчий аспект синтезу вокального виконавства та методики викладання вокалу. Так, А. Ткачук наголошує на формуванні художньо-образного мислення студентів-вокалістів [191], Г. Панченко – на розвитку творчих здібностей [150], Є. Проворова [158], Мен Сіан [126] – на художньо-комунікативних аспектах підготовки майбутніх учителів музики в класі постановки голосу та майбутніх викладачів вокалу [126; 158].

Звертаємо також увагу на визначення «професійної культури вокалістів» у дослідженні М. Сидорової, оскільки воно представлено як «...комплексна характеристика рівня професійної компетентності та виконавської майстерності вокаліста, його ставлення до вокального мистецтва як сфери професійної діяльності й до себе як суб'єкта вокальної творчості» [174]. Це визначення важливе з погляду на формування системи ставлень як до вокального мистецтва взагалі, так і до себе зокрема, що також визначає художньо-світоглядний вектор вокальної культури.

З особистісно-компетентнісного погляду тлумачить поняття «вокальна культура майбутніх учителів музики та викладачів вокалу» Чжу Цзюньцяо [223]. Вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, за визначенням дослідника, – «...це здобута та сприйнята особистістю сукупність професійно значущих компетенцій, які завдяки власним індивідуально-особистісним якостям і вокально-технологічним досягненням забезпечують майбутнім учителям музичного мистецтва ефективне самовдосконалення й перспективи творчої навчально-виховної та виконавської діяльності зі школярами [23, 65].

У зазначеному визначенні чітко прописана педагогічна спрямованість вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, натомість до

структури дослідник окремо цей аспект не включає, визначаючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний та творчо-виконавський компоненти.

Звертаємо увагу на дослідження Л. Гавриленко, оскільки воно присвячено формуванню основ вокальної культури школярів і відповідно до цього визначаються вимоги щодо вокальної культури вчителя музики. Уточнюючи його, дослідниця конкретизує цілу низку якостей, які є важливими саме для майбутніх учителів музики-вокалістів. Отже, у визначенні Л. Гавриленко «вокальна культура – це здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-виконавських навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі голосом вокальної мелодії...» [46, 9]. І далі дослідниця наводить суто технічні ознаки, якими має володіти вчитель музики-вокаліст, щоб його спів координувався з феноменом «вокальна культура». Це: точна атака звуку, що має бути відповідною до характеру твору, що виконується; правильне дихання; володіння «...кантиленою, високою співацькою позицією; чіткістю вимови приголосних та виразною артикуляцією» та інші технічно-виконавські властивості, які допомагають у розкритті образу вокального твору [46, 9].

Т. Осадча дає узагальнену характеристику вокальної культури майбутніх учителів музики, але розглядає її як різновид цілісної професійної культури, при цьому професійну культуру дослідниця інтерпретує як «сукупність спеціальних знань і досвід їхньої реалізації в професійній діяльності...» [142, 102]. Теоретичне моделювання вокальної культури майбутнього вчителя музики представлено в доробку Т. Осадчої з двох боків: з боку вокально-виконавської майстерності та з боку високого рівня педагогічної культури. Але цікавим уявляється те, що вимогою до вокально-виконавської майстерності вчена висуває як сформованість навичок співу у співвідношенні «...з еталоном академічного вокального звучання», а також вокального показу для дітей. Останнє дослідниця пояснює тим фактом, що вчитель музики «...повинен у своєму вокальному показі враховувати особливості дитячого голосу та сприйняття дитини» [142, 103].

Відповідно до вокально-виконавської майстерності, що входить до однієї зі складових вокальної культури, актуальною є вимога «...вміти керувати своїм голосом у вокальній діяльності, а також знати методи, прийоми роботи з дитячим голосом і застосовувати їх залежно від ситуації» [142, 104].

На основі теоретичних узагальнень Т. Осадча визначає *вокальну культуру майбутнього вчителя музики* як «...інтегративну якість особистості, яка включає ціннісне ставлення до спадщини людства в області різних видів вокальної діяльності, компетентність у сфері вокальної педагогіки, рівень власної вокально-виконавської майстерності, а також творчої активності у вокально-педагогічній діяльності» [142, 105].

Звертаючись до пропонованих дослідницею складників, вкажемо, що вони більш широко представлені у своїх змістових сполученнях. Так, мотиваційний сполучається із ціннісним, що вважаємо актуальним, з огляду на вибірковість і ціннісне ставлення до різних жанрів, стилів, включно й естрадних у вокальному мистецтві. Художньо-когнітивний компонент також є складно-структурованим, оскільки охоплює феномен саме художнього мислення, яке передбачає оперування не лише музичними, але й більш складними, художніми образами. Останній компонент визначено як рефлексивно-інтерпретаційний, що передбачає як творчу діяльність в інтерпретації образу, так і рефлексію входження в образ, що сполучає важливі для цього процесу артистичні та сценічні вміння й навички та їх психологічне підкріплення.

Складного інтегрованого змісту набуває феномен вокальної культури майбутніх учителів музики в дослідженні Пан На [148]. У доробку автор позначає цей феномен як інтегровану якісну ознаку, що «...характеризує міру досягнення вокальної світової спадщини, найвищий рівень володіння вокальним виконавством у поєднанні з етико-естетичними засадами вокального виконавства та професійну методичну компетентність у вокальній роботі з дітьми й у використанні вокального мистецтва у формуванні їх музичної культури» [149, 89–90]. Відповідно до визначення обрано й компоненти, які представлені в контексті широкого розуміння вокальної культури як соціально-значущого

феномена: соціальний, професійний та морально-мотиваційний компоненти [116, 88].

Отже, бачимо, що проаналізовані визначення й компоненти вокальної культури майбутніх учителів музики збігаються в інтерпретації зазначеного феномену як складного, інтегрованого утворення, професійної якості, що поєднує вокально-виконавський і методико-педагогічний аспекти. Між тим більшість дослідників вбачають у структурі компоненти, які охоплюють мотиваційний, когнітивний та творчий аспекти (Ван Цзяншу [31], Вей Лімін [39], Ген Цзянхен [52], та ін.), натомість друга група дослідників розширює компоненти в напрямі художнього світогляду, моральних цінностей та інтерпретації вокальних творів як у виконавському, так і педагогічному процесах (Т. Осадча [142], Пан На [148], Чжу Цзюньцяо [223] та ін.).

Узагальнення низки досліджень у контексті сполучення художньо-виконавського та методичного векторів вокальної культури уможливило визначити такий феномен, як «педагогічна платформа вокальної підготовки», що орієнтує її на розв'язання таких завдань, які було висвітлено в публікації [201, 90–91]: осмисленість і досконалість вокальної техніки, що дозволяє співати інтонаційно складні, віртуозні твори різних стилів; оволодіння мистецтвом проникнення в образно-змістовний характер творів; чуйне ставлення до поетичного тексту, що відбивається на вокальному інтонуванні; синтез вокальної та сценічної майстерності, артистичність як професійна якість вокаліста [201].

Зазначене потребує особливої методичної підготовки, яка сполучається з вокальною культурою викладача вокалу та з опануванням ним сучасних інновацій викладання. Так, поєднання традиційного та інноваційного у вокальному мистецтві представлено в дослідженні Лю Цзя [121]. Учена розглядає інноваційну діяльність «...як вищий прояв творчості». Його характеризують, за визначенням дослідниці, такі ознаки, як: «...об'єктивна новизна, наукова обґрунтованість, адаптивність, здійснення помітного впливу на зростання досягнутих результатів» [121, 8]. На думку Лю Цзя, інноваційна діяльність у вокальній підготовці забезпечує «...знання методологічно-теоретичних засад

організації пошукової діяльності..., ...здатність до їх адаптованого застосування в умовах вокально-навчальної діяльності, готовність виходити за межі традиційних знань, генерувати й захищати свої власні методичні ідеї» [121, 14].

Як указує В. Гаснюк, не існує чіткого визначення поняття «вокальна культура» відповідно до майбутніх викладачів вокалу. Разом із тим науковець пропонує вважати цей феномен «інтегративним особистісним утворенням, яке є діалектичною єдністю ціннісного ставлення до вітчизняного й зарубіжного досвіду вокально-педагогічної діяльності, компетентності в галузі теорії та методики викладання вокалу та спроможності творчої самореалізації у вокально-педагогічній діяльності» [50, 85]. На думку В. Гаснюк, викладачі вокалу, які володіють такою культурою, здатні «...вирішувати вокально-виконавські й вокально-педагогічні завдання, створювати конструктивні взаємовідносини у навчально-виховному середовищі» [50, 85].

Звертаємо увагу на питання взаємовідносин та взаємодії, що є суголосними з проблемою нашого дослідження, а саме: застосування партисипативної технології в підготовці майбутніх викладачів вокалу для формування вокальної культури школярів. Оскільки феноменологія партисипації передбачає саме взаємодію, важливо звернути увагу на дослідження творчої взаємодії у вокальному виконавстві та вокальній культурі майбутніх учителів музичного мистецтва та майбутніх викладачів вокалу. Наближеним до поставлених питань є дослідження Лай Сяоцян [98]. Уточнюючи поняття «культура міжособистісної творчої взаємодії» відповідно до вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вчена інтерпретує його зміст «...як професійну якість, що характеризує внутрішнє прагнення студентів до організації своєї поведінки на основі загальнолюдських норм спілкування й дозволяє встановлювати конструктивний діалог, досягати високого результату творчого самовиявлення у вокально-виконавському та вокально-педагогічному процесах на основі співтворчості з різними їх учасниками» [98, 224–225].

Вокальну культуру майбутніх магістрів музичного мистецтва може бути визначено як «...складне інтегроване фахове утворення, що є процесом і

результатом гармонійного поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду в художньо-освітніх процесах із формування вокальної культури школярів» [205, 252–253]. Зазначена фахова якість характеризується синтезом вокально-виконавського й вокально-педагогічного, методичного аспектів культури.

Оскільки вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва є чинником якісного впливу на формування вокальної культури школярів, доцільно конкретизувати поняття «вокальна культура школярів» та зацентувати на музично-педагогічні дослідження, які прямо або опосередковано звертають увагу на цей феномен.

Наголосимо на тому, що в дисертації застосовано поняття «школярі», а не учні. Хоча обидва терміни використовуються в освітній лексиці України й навіть є тотожними. Разом із тим, застосування поняття «учні» передбачало уточнення типу закладу освіти (загальноосвітня, спеціалізована, позашкільна, приватна тощо). У випадку застосування поняття «школяр» не виникає потреби в такому уточненні. Будь-яка форма освітнього процесу (позакласна, гурткова, позашкільна) відвідується таким соціальним прошарком, як школярі. До того ж, наявність спеціалізованих шкіл із мистецтва також не суперечить застосуванню поняття «школярі». У дослідженні застосовано поняття «школярі» як таке, що не потребує уточнення форми й типу закладу набуття освіти. Разом із тим, припускається, що формувати вокальну культуру школярів майбутній магістр музичного мистецтва може в різних закладах освіти.

Актуальність підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів визначається декількома чинниками [196]. По-перше, спів є найбільш доступним видом музичної діяльності школярів. Діти із задоволенням співають у школі, беруть участь у самодіяльності, організовують різноманітні ансамблі, зокрема вокально-інструментальні. Іншим чинником є те, що вокальні твори наявні в репертуарних списках програм для слухання музики в школі. При чому як в Україні, так і в Китаї. У Китаї взагалі

існує урок пекінської опери, під час якого діти навчаються співати старовинний оперний жанр. Третій чинник – до шкільних програм включено й оперні жанри, які мають синтетичний характер, поєднують декілька видів мистецтва на основі академічного вокалу [196, 125].

Оскільки вокально-педагогічна діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва спрямована не лише на формування вмінь співу, а ширше, на формування вокальної культури тих, хто навчається співу, зокрема й школярів, доцільно розглянути, як у музично-педагогічній науці потрактовується поняття «вокальна культура школярів». Аналіз наукових досліджень із питань вокальної культури школярів показав їх недостатню розробленість. Більшою мірою висвітленими є питання формування основ музичної культури школярів. Слушними вважаємо погляди на феномен музичної культури школярів О. Любової, яка має визначатися «...не лише «музично-професійними» ознаками»..., але й узагальненими властивостями [112, 112]. До таких ознак науковиця відносить: «...належність музичної культури учню-немузиканту, що закономірно веде до менш глибокого «занурення» в царину власне музичних якостей...»; «виходом» музичної культури школяра за межі власне музичної властивості на горизонти різнобічного розвитку й виховання...» [112, 112].

Пань Сінюй досліджує такий феномен, як «аудіальна культура школярів», що за змістом «...передбачає адекватне сприйняття й оцінювання ними розмаїття звукового потоку» [151, 22]. Ця актуальна категорія для сучасного світу культури розглядається зарубіжними вченими, зокрема S. McAdams, & J. Cunible [258; 261]; B. Vines, C. Krumhansl, M. Wanderley & D. Leviti [273]; S. Reynolds, C. Cox, & D. Warner [267] та ін. Учені наголошують, що музична культура особистості взагалі, та дітей зокрема, формується на основі сприйняття звукового потоку сучасного середовища. Спів, що створений голосом людини, є невід'ємною частиною цього явища, отже сприймати співацький голос адекватно, розрізняти його емоції, тембр, а через це й образ – складає основу вокальної культури школярів. S. McAdams & J. Cunible особливу увагу приділяють умінню сприймати тембральне забарвлення звуку. Сприйняття вокального твору також передбачає вміння

слухати тембральне забарвлення співочого голосу, що покращує адекватне відчуття художнього смислу вокальної інтонації. Отже, така якість є важливою для вокальної культури школярів [258].

Знов повертаючись до досліджень музичної культури школярів як базової якості, вкажемо на думку науковців стосовно регулятивної ролі процесу сприйняття музики. О. Грисюк у даному контексті вказує, що музичну культуру школярів характеризує саме якість музичного сприймання та переживання музичних творів [59, 7]. Учена досліджує проблему формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої та дитячої музичної шкіл [59] і вказує, що в результаті такої взаємодії музична культура школярів збагачується «...прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності, упорядкованістю та глибиною музичних знань, рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності, вибіркоvim оцінним ставленням до музики» [59, 7].

Пань Сінюй за результатами аналізу наукових досліджень із питань музичної культури школярів також робить наголос на сприйманні музики та на «...зумовленості музичного сприймання особливостями перебігу слухоперцептивних, когнітивно-аналітичних та ідентифікаційно-диференціювальних процесів, що актуалізує питання усвідомленого, активно-творчого слухання музики» [151, 30].

Для більш старших школярів, для підлітків актуальною та цікавою стає оцінна діяльність, що супроводжує процеси музичного сприйняття та стимулює творчу активність, спонукає до самореалізації (Л. Кузьмінська [91]). К. Кушнір та І. Клімішина узагальнюють аналіз наукових джерел і визначають культуру молодших школярів як сукупність музично-практичних, художніх, пізнавальних навичок, які вказують на рівень освіченості та вихованості учня у сфері музичного мистецтва засобами народної творчості [92, 810]. Таке тлумачення, з одного боку, показує широкі можливості та вектори виявлення музичної культури, а з іншого, звужує її за змістовою лінією – народною творчістю.

Разом із тим, сфера народної творчості наближена до співу та вокальної культури як глобального феномена. Водночас народна пісенна творчість формує відчуття ідентичності, наближення до національного коріння. Тому народні пісні широко представлені в репертуарі для шкільних програм із музичного мистецтва в Україні та уроків співу в Китаї.

Між тим, практика свідчить про наявність певної суперечності, а саме: між значною роллю вокального мистецтва в естетичному вихованні школярів та низьким рівнем їх вокальної культури. Характерним для школярів є слабка орієнтація на академічний спів, народне мистецтво, фольклор, домінування переваг до естрадних видів вокалу. Це пов'язано з тим, що вокальне мистецтво, з одного боку, масове, а з іншого боку, елітарне, академічне. Варто вказати ще й на народний вокальний пласт: фольклор, народна синтезована творчість. Саме академічний вокал не зрозумілий дітям, школярам. Нерідко під час прослуховування таких творів вони поводяться гучно, неухважно, інколи посміхаються. Щодо народного співу, вчителі музики вказують на вікові розбіжності щодо його сприймання у школярів. Молодшим школярам подобаються костюмовані пісні-вистави, зокрема колядки в Україні, та пекінська опера в Китаї. Аналіз практики й вивчення шкільних програм показує, що народні пісні широко представлені в шкільних програмах України та Китаю, де окремо вивчаються пісенна оповідь (старовинний вокально-поетичний жанр) і пекінська опера. Однак, інтерес і бажання брати участь у народних фольклорних діях спостерігається у школярів молодших класів, а вже в процесі дорослішання у школярів, підлітків інтерес до фольклору, народної пісні знижується [196, 128–129].

Переваги щодо естрадної вокальної музики пов'язані з шоу індустрією, про яку свого часу писав Д. Кабалевський [79], акцентувала увагу О. Рудницька [170]. Цей об'єктивний чинник потрібно враховувати в процесі формування вокальної культури школярів. Наприклад, під час складання програм для школярів включати інформацію, що виконує розважальну функцію музичного

мистецтва, зокрема й вокальну, яка існувала протягом усього розвитку вокальної культури в усі епохи.

У контексті зазначеного імпонує авторська позиція Ду Дзілуна стосовно формування навичок естрадного співу в школярів: «...зацікавленість школярів естрадним співом та їх залучення до позаурочних занять необхідно використовувати з максимальною користю для їхнього особистісного становлення, не обмежуючись завданням формування співацько-виконавських навичок» [65, 4]. Така позиція кореспондується саме з концепцією основ культури школярів О. Лобової [110; 111].

Стосовно академічного вокалу, який освоюється майбутніми вчителями музичного мистецтва та меншою мірою школярами, вкажемо на оперні твори, яких недостатньо в програмах. Однак, вони вражають школярів під час відвідування театру, тобто в реальному сприйнятті. Між тим сприйняття академічного вокалу потребує певного досвіду. Тому академічне вокальне мистецтво все більше стає елітарним в Україні. У Китаї академічний вокал дуже популярний, він має велику підтримку уряду, а тому викликає інтерес у слухачів. Разом із тим, він недостатньо представлений у шкільних програмах, де переважають китайські пісні та сучасні пісні патріотичного характеру. Європейська вокальна музика практично не представлена в шкільних програмах, натомість викликає зацікавлення в молоді, яка налаштована на професійне опанування вокальною культурою.

Слід нагадати, що проблеми формування вокальних навичок, умінь школярів, залучення їх до вокальної діяльності, формування потреби співати та слухати пісні завжди були в полі зору науковців. Історичний ракурс проблеми показує значний вклад таких українських діячів музичного мистецтва, які формували на практиці вокальну та вокально-хорову культуру школярів, писали відповідні твори. Це, передусім, В. Верховинець, М. Дилецький, Ф. Колесса, М. Леонтович, М. Лисенко. Зокрема, М. Лисенко написав дитячу комічну оперу «Коза-Дереза». М. Леонтович робив обробки хорових творів для дитячого

виконання, М. Дилецький переймався проблемами формування музичної грамоти школярів [62].

Л. Гавриленко узагальнила ті ракурси вокального навчання школярів, які досліджувались українськими діячами [46, 7–8]. Зокрема дослідниця вказує на уважне ставлення М. Леонтовича та Ф. Колесси до ритмічної основи пісні, щоб її відчували школярі та пов'язували з динамікою та мелодією; на свідомому виконанні пісень наполягали М. Дилецький, М. Лисенко; Б. Яворський зауважував на розвитку асоціативно-естетичного мислення дітей молодшого віку та вказував на роль учителя в цьому процесі [46; 252; 253].

На основі зазначеного робимо висновок про важливість таких аспектів вокальної культури школярів, як музична грамотність, художньо-образне мислення, які забезпечують адекватність сприйняття вокального твору, його розуміння, переживання, а в разі необхідності й якісне самостійне виконання вокального твору навіть на аматорському рівні.

Сучасні науковці також привертають увагу різним аспектам формування вокальної культури школярів, зокрема, виховної функції вокальної діяльності школярів (О. Лобова [110]; Чжу Цянь [224]); формування в них вокально-інтонаційних навичок (О. Чурикова-Кушнір [226]); подолання недоліків інтонування на різних етапах навчання (М. Єфремова [67], Н. Кьон, Лі Ліцюань [93]; A. Lamont, A. Daubney, G. Spruce [254]) та ін. Вказані роботи продовжують дослідження щодо формування співацьких навичок у дітей паралельно з їхнім художньо-естетичним вихованням.

На їх основі здійснюються й сучасні дослідження стосовно вокального розвитку, виконавства, умінь, навичок співу та вокальної культури як комплексної характеристики школярів.

Л. Гавриленко застосовує поняття «основи вокальної культури» відповідно до школярів. Можна погодитися з такою позицією, оскільки в повному обсязі школярі не можуть володіти всіма компонентами такої культури, на яких наголошує автор. Але дослідниця привертає увагу до навчання основам вокальної культури саме тих школярів, які навчаються співати вже на професійному рівні.

Зокрема йдеться про школи мистецтв. На сьогодні ця проблема актуалізована поширеними можливостями навчання співу школярів у закладах позашкільної освіти, у гуртках, навіть у приватній практиці. У дослідженні Л. Гавриленко основи вокальної культури школярів визначено як «... здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності елементарних знань із вокального мистецтва й виконавських навичок» [45, 8].

Дослідниця узагальнено визначає вокальну культуру як «...здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності елементарних знань із вокального мистецтва та виконавських навичок» [46, 17]. Отже йдеться про суто виконавський аспект вокальної культури, що підтверджують і виокремлені вченою вимоги щодо неї, а саме: «...втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-виконавських навичок, які характеризуються точною інтонацією; відповідною атакою звука; правильним диханням; кантиленою, високою співацькою позицією, чіткістю вимови приголосних та виразною артикуляцією.... » тощо [там само]. Між тим, як вокальна культура включає й загальні аспекти сприйняття та оцінювання вокального мистецтва, орієнтації на цінності вокального мистецтва в контексті національних традицій тощо.

Чжу Цянь слушно вказує, що не можна обмежуватися формуванням співацьких навичок у школярів, «...прищеплення їм співацьких навичок є не самоціллю, а шляхом духовного, морального, естетичного розвитку особистості і з цього кута зору потрібно будувати процес навчання, добір репертуару...» [224, 27]. До того ж, вважаємо слушною пораду Чжу Цянь стосовно врахування саме вікових особливостей школярів із погляду психології їх поступового зростання, а саме: врахування «...сенситивності періодів розвитку сенсорних, музичних здібностей», а також «...надання переваги ідеям ампліфікації (тобто створення широкої платформи для всебічного виховання дітей), на противагу ідеї акселерації (зрозумілої як тенденція до раннього дорослішання)» [224, 27].

Говорячи про суто виконавський аспект вокальної культури школярів, О. Чурікова-Кушнір розкриває сутність та структуру вокально-інтонаційної

культури. Вона визначає цей феномен як органічну частину музичної культури в цілому, разом із тим, розглядає її як «... цілісне структурне утворення специфічних компонентів (інтонація, інтонування, музичний слух, вокальне інтонування) та загальних компонентів (інтелектуальний, потребнісно-мотиваційний, емоційний, діяльнісний, творчий), що вироблені у творчій роботі й можуть розвиватися у процесі роботи над музичним образом, реалізовуватись у вокально-хоровій діяльності за допомогою відповідних знань, умінь і навичок» [226, 88]. Зазначене визначення дослідниця подає з огляду на вокально-хорову роботу школярів, отже, йдеться про загальні уроки в школі, де діти можуть навчитися співати у хорі, навчитися слухати спів, розрізняти різні вокальні жанри, оцінювати якість співу та смисл вокальних творів та їх образів.

Узагальнюючи означені погляди та визначення, слід встановити значущість виконавського аспекту вокальної культури школярів, але в межах їх вікових можливостей, типу навчання (аматорський, спеціалізований) та прагнення, бажання творчої самореалізації у співі. Останнє дуже важливе з огляду на те, що останнім часом достатня кількість дітей отримує додаткову та спеціалізовану музичну освіту, де вони навчаються співати якісніше й розвивати власні вокальні компетентності, які є основою їхньої вокальної культури.

Звертаємо увагу на дослідження та проєкти зарубіжних науковців із проблем вокальної культури школярів, як явища, що надає можливість їх активної соціалізації, розвитку здібностей, формуванню загальної та духовної культури. Так, дослідники A. Lamont, A. Daubney, G. Spruce оприлюднили результати дослідження з проблем впливу співу дітьми різних вокальних творів та жанрів для формування їх цінностей, прилучення до традицій та поваги щодо них [254].

Важливим аспектом визначено врахування етапу навчання школярів. Так, відповідно для школярів початкової школи передбачається вибір репертуару, що викликає в них зацікавлення та інтерес, прагнення вивчити пісню та заспівати її як окремо, так і разом. Отже, науковці радять надавати можливість під час уроків музики в загальноосвітній школі співати не лише хором, а й особисто,

індивідуально [254]. Іншою порадою є надання можливості для кожної дитини молодшого віку отримати різні консультації щодо розвитку їх вокальної культури, зокрема з можливостей співати «кластери» вокальної культури (світової та національної), надавати їм інформацію про відомих співаків із різних культур. Це формує полікультурний сегмент їх вокальної культури.

Дослідники також подають позитивні результати впливу на школярів надання можливості співати не лише відповідно до шкільних програм, але й у всіх інших формах, де можна в принципі вчитися співати: поза уроками, поза школою. Навіть пропонувалося створення так званих «співочих шкіл». Було узагальнено декілька типів шкіл, які надають можливість дітям співати за різних умов (освітніх, ритуальних, позанавчальних тощо). Школи, де є можливість співати, було розфарбовано в певні кольори: помаранчевий, жовтий, індиго та ін. [254]. За висновками науковців, саме експеримент заохотив й інші школи звернутися до співу як до ефективного розвитку, виховання та соціалізації школярів.

Про ефективність раннього навчання співу дітей зазначають учені G. L. Leighton та A. Lamont [255]. У їх доробку представлено новий підхід до вивчення дитячого співу, їх досягнення в різних завданнях. Експериментальне дослідження дітей віком від 4 до 8 років показало, що «...значне розмаїття дійсних співочих досягнень у різних завданнях та різних тестових контекстах» можливе в умовах звичайної школи. У результаті науковці дійшли висновку, що «розвиток співу в дітей є різноманітним та багатограним, і це має значні наслідки для викладання й оцінки співу, а також інших форм музикознавства, які залежать від співу в перші кілька років школи» [255].

Звертаємо увагу на вибір методів, які застосовували дослідники. Це «Пісня за власним вибором», що передбачало дозвіл дітям продемонструвати власний оптимальний рівень співочої майстерності через знайому добре відому пісню. Жодної стартової ноти не було для того, щоб пісня була в комфортному діапазоні дитини. Аналіз інших методів, які застосовувалися, показав, що школярі обирали

пісні з нейтральним текстом, що підходили і хлопцям, і дівчатам, а також відповідали їх віковим інтересам та можливостям сприймати пісні, розуміти їх.

Спостерігались активні форми залучення школярів до різноманітних співацьких дій, що відповідало технології партисипації та «вільного виховання» (А. Растрігіна [161; 162]). Отже, враховуючи актуальність формування вокальної культури школярів важливим уявляється застосування таких інноваційних технологій, які б відповідали їх потребам і стимулювали зацікавлення. Серед таких технологій визначаються партисипативні, які активно запроваджуються в освітній процес та дослідницькі проєкти зарубіжних учених. Так, наприклад, Л. Бергонзі та Дж. Сміт (L. Bergonzi & J. Smith [240]) застосовували термін «партисипація» у якості соціально-адаптивної умови залучення школярів до мистецтва взагалі. Дослідники довели, що залучення до мистецької освіти у відповідних формах її організації набагато ефективніше, ніж процес ознайомлення з мистецтвом в умовах загальної освіти. Саме через залучення до активних форм творчої діяльності (співи, гра на музичних інструментах, активне слухання тощо), що означало якісніше споживання мистецтв та його творення, діти відчували найбільший вплив від спілкування з мистецтвом для свого розвитку й соціальної адаптації. Учені довели, що, дійсно, мистецька освіта мала набагато сильніший вплив, ніж загальна освіта, навіть після врахування особистого походження та соціально-економічного статусу [240, 7]. Висновок, зроблений дослідниками, засвідчує, що залучення до мистецької освіти й навіть до освіти загальної, де застосовано мистецтво, продовжувало залишатися важливим фактором передбачення звичок американського споживання мистецтва навіть після врахування ефекту мистецької освіти безпосередньо в часі. Цей результат означає, що освіта діє як соціалізаційна сила, навіть якщо не так безпосередньо пов'язана з участю мистецтв, як мистецька освіта [там само].

Дослідниця К. Марш (K. Marsh) [257] враховувала вік дітей та долучала їх до музичного мистецтва через казки та ігри. Разом із тим, вона використовує більш контекстуалізований підхід, щоб дитяча музична гра була розглянута в різних контекстах і культурах, щоб провести дослідження взаємозв'язку місцевої

культури та глобальних впливів. Музика сприймається як динамічна, і передача цього явища, що змінюється у глобалізованому світі, описується цінними й детальними прикладами [257].

Наведені приклади переконливо стверджують, що формування вокальної культури школярів є предметом досліджень зарубіжних учених, які вбачають у залученні (партисипаціях) школярів до музичного мистецтва, до активного музикування, включно і співів, вагомий чинник соціалізації особистості й формування в неї потреб до культурного споживання мистецтвом.

Виходячи з вищевикладених аспектів щодо музичної культури школярів як базової до їх вокальної культури, уточнюємо, що і базовий вид (музична культура), і її різновид, конкретизований вид (вокальна культура) стосовно школярів не має в науці чіткого й вичерпного тлумачення, оскільки в шкільному віці закладаються лише основи таких видів культури, що характеризуються складністю, невизначеністю, водночас комплексністю та розмаїттям виявлення. Водночас, можна вважати, що відповідно до віку школярів та виду їх прямого й опосередкованого спілкування з мистецтвом, зокрема й вокальним (загальна освіта, аматорська творчість, спеціалізована мистецька освіта), можна стверджувати про виявлення особистісних якостей, які відповідають та кореспондуються з феноменом вокальної культури особистості: ціннісне ставлення до вокальної творчості, до творів вокального мистецтва як національного, так і різних культур, як народного, естрадного, так і академічного, дитячого фольклорного (вокальний кругозір та ціннісні орієнтації); прагнення навчитися співати та виявити власні творчі вокальні можливості (основи вокального виконавства); ставлення до вокального мистецтва як до відображення життєвих реалій і людських відносин (соціальна адаптація через вокальне мистецтво); намагання охопити смисл вокального твору та його особистісне значення тощо (розвиток художньо-образного мислення та виховної сутності вокального мистецтва). Усі ці аспекти стають орієнтирами підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів.

У контексті зазначеного уточнюємо сутність поняття «вокальна культура школярів». У дослідженні – це якісне утворення особистості школяра, що відповідає його віковим особливостям та вокально-освітньому статусу (загальноосвітній, аматорський, спеціалізований), що є результатом тривалого осягнення творів вокального мистецтва шляхом їх сприйняття, оцінювання, відтворення (навчання співу), яке забезпечує осмислене, художньо-емоційне та зацікавлене ставлення до продуктів вокальної культури різних народів, різних стилів і жанрів та прагнення якісного власного їх виконання.

1.3 Сутність та структура підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Запорукою якісної вокальної культури школярів є вокальна культура вчителя. Оскільки предметом нашого дослідження визначено методику підготовки магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, сутність та структура підготовленості здійснення цієї складної фахової діяльності, що є результатом спеціальної підготовки, розглянуто в даному підрозділі.

Варто одразу зауважити, що в дослідженні йдеться не про готовність до вокально-педагогічної діяльності, а про вокально-педагогічну підготовку як процесу, результатом якого є підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів. Між тим, для уточнення вкажемо, що поняття готовності майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності досліджувалося в науковій літературі. Так, наприклад, А. Філіпов розглядає цей різновид готовності як складне особистісно-діяльнісне утворення, що передбачає у студентів наявність «...теоретичних і системних знань, практичних навичок і вмінь, що сприяють духовно-емоційному (емоційно-ціннісному), художньому та творчому напрямкам розвитку особистості школярів через сприйняття ними вокальних творів і формування в них основ вокально-

виконавської майстерності та професійних здібностей» [208, 14]. Учений вказує на важливість та наявність у структурі такої готовності здібності управляти власною емоційністю як рівня, що змінює вокально-педагогічне мислення в напрямі безумовного позитивного його наповнення [208, 14].

Н. Овчаренко ґрунтовно розглядає саме професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності [38]. Ключове поняття «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності» дослідниця визначає як «...процес, спрямований на формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності» [138, 11]. Але при цьому в дисертації уточнено й поняття готовності, яке тлумачиться як результат професійної підготовки. Результат визначається «...рівнем оволодіння студентами системою вокально-педагогічних компетенцій і привласненням цінностей вокального мистецтва та вокальної педагогіки» [138, 11]. Виходячи із зазначеного, у дослідженні узгоджено процес підготовки та готовність до вокально-педагогічної діяльності. Структура такої готовності досить складна, оскільки охоплює «...мотиваційний, емоційно-процесуальний, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, психолого-педагогічний, організаційно-просвітницький, особистісно-розвивальний компоненти» [138, 19]. Такий широкий спектр зумовлює їх взаємодію, що вказує на системний характер готовності до вокально-педагогічної діяльності як фахового феномену.

Так само до структури підготовки включає готовність Л. Беземчук [21]. Підтвердженням цьому є «...оцінно-рефлексивний компонент, що включає самооцінку *готовності* (курсів У.С.) до здійснення професійної діяльності в умовах ВНЗ, самокорекцію, самоаналіз» [21, 69].

Особливий вид готовності, пов'язаний із вокальною педагогікою, представлено в доробку К. Височиної [42]. Дослідниця розглядає феномен готовності до інтерпретації вокальних творів для дітей і розуміє його, як «...комплекс знань, умінь, навичок, ставлень, мотивів, професійних, особистісних

якостей, здібностей, який забезпечує творче тлумачення, виконання вокальних творів для дітей у процесі реалізації педагогічної діяльності» [42, 71].

Узагальнюючи проаналізовані наукові розвідки, зауважимо, що вокальна підготовка як системне явище формує і системну якість – готовність до вокальної діяльності. Але не всі дослідники пов'язують підготовку з готовністю. Нерідко, розглядаючи підготовку як освітній процес, у дослідженнях ідеться не про готовність як психологічний стан здатності та відчуття здійснювати професійну діяльність, а педагогічний стан підготовленості до виконання професійних, фахових завдань, виявлення сформованих компетентностей. Тобто йдеться про суто педагогічний результат фахового рівня. Між тим не виключається й те, що за законом розвивального навчання, підготовка як освітній процес впливає і на розвиток психічних станів, які забезпечують успішність реалізації сформованої підготовленості.

Вокальна підготовка – явище системне та процесуальне. Залежно від поставлених освітніх завдань, які спрямовані на формування певних компетентностей, функціональних обов'язків майбутнього вчителя музики, зокрема й магістрів музичного мистецтва, розглядаються різні сегменти вокальної підготовки. Наведемо конкретні приклади.

Так, у дослідженні Ло Чао, саме в контексті компетентнісної парадигми вокальна підготовка розглядається як «...складний динамічно-процесуальний компонент інтегрованої фахової підготовки, що забезпечує формування компетентностей у вокальному мистецтві: виконавську, методичну та художньо-культурну» [109, 53]. Дослідник конкретизує, що загальним результатом цілісної вокальної підготовки є «...підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до реалізації педагогічного, художньо-світоглядного, творчорозвиваючого потенціалу вокального мистецтва в процесі різних видів фахової діяльності» [109, 54].

Але підготовленість також має комплексний, інтегрований характер, оскільки як результат процесу підготовки містить комплекс сформованих компетентностей різного класу. До нього входять і ознаки, які відповідають

рамкам кваліфікації, а саме знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність [157]. Відповідно до цих рамок, актуальними стають такі кластери вокальної підготовки, як: а) знання з вокального мистецтва, його еволюції, шкіл, різновидів, жанрів, вокальної педагогіки та методи, усього, що пов'язано з культурологічним і педагогічним векторами; б) уміння застосовувати отримані на практиці знання в освітньому процесі, під час вокального виконавства, педагогічної практики; в) здійснювати комунікативний процес, виявляти здатність спілкуватися з приводу мистецтва, з мистецтвом (опосередковане спілкування), здійснювати художньо комунікативні дії з учасниками творчого колективу, з концертмейстером; г) здатність самостійно ухвалювати рішення в художньо-інтерпретаційному, виконавському процесах, в організації навчання співу.

Разом із тим, зазначені кластери можуть бути екстрапольовані на конкретні, часткові аспекти вокальної підготовки. Так, наприклад, Ло Чао розглядає сегмент персоніфікації вокальної підготовки. Визначає його як «...узагальнену якість...», що характеризує сформовану спрямованість особистості майбутнього вчителя на засвоєння зовнішніх культурних процесів, що пов'язані з вокальними творами та мистецтвом у цілому через їх відображення в образах героїв (персоналіях) та внутрішніх психолого-творчих процесів вокального виконавства та вокально-педагогічної діяльності через осягнення власних персоніфікованих можливостей» [109, 54].

Дослідник Мен Сіан розглядає міжкультурну інтеграцію в процесі вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу, тобто здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Така інтеграція, з погляду науковця, передбачає підготовленість до «...використання різноманітних методик формування співацьких умінь з урахуванням традицій національної вокальної школи, особливостей мовленнєвої культури та індивідуальних особливостей студентів» [126, 123].

Окремим вектором вокальної підготовки є добір репертуару, який залежить від «...психологічних і фізіологічних особливостей студента та рівня його

підготовки» [126, 124]. А також має враховувати культуровідповідну роль. Так Мен Сіан зауважує на художньо-комунікативному потенціалі вокальних творів, убачаючи в цьому полікультурний, діалоговий, колективно-полілоговий аспекти.

Продовжуючи тему репертуару як окремого сегменту вокальної підготовки, вкажемо на дослідження Чен Люсіна, яке присвячене потенціалу застосування вокальної романсової лірики. За концепцією дослідження, саме такий репертуар сприяє формуванню низки творчих якостей особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, розглядаючи такий сегмент вокальної підготовки як формування творчих якостей майбутнього вчителя музики під час вивчення дисциплін вокального циклу (постановка голосу, ансамблевий спів, робота з дитячими вокальними ансамблями), дослідник вказує на два складника: психолого-педагогічний та художньо-творчий, які взаємодіють у цілісній системі вокальної підготовки [219, 9].

Також два складника вокальної підготовки розглядає Л. Василенко [35]. Ідеться про вокальний і методичний компоненти в їх взаємодії. Дослідниця визначає сутність методичної підготовки, яка передбачає «...усвідомлення студентами ролі співу в системі життєдіяльності, загальнокультурного й музичного розвитку особистості, а також вироблення в майбутніх учителів умінь застосовувати методи й організаційні форми, адекватні завданням вокального навчання учнів» [35, 10]. Але враховуючи взаємозв'язок двох складників, методичного та вокального, вводить до наукового обігу поняття вокально-методична підготовка, що ґрунтується на «...інтегративній єдності індивідуального вокального розвитку та оволодіння методикою вокального навчання» [35, 11]. Щодо діагностування досліджуваного феномену, то Л. Василенко визначає його через стан підготовленості майбутніх учителів музики застосовувати цю взаємодію [35, 11].

У дослідженні було враховано, що майбутні магістри музичного мистецтва, які володіють певним рівнем вокальної культури, здатні формувати вокальну культуру в школярів. З огляду на те, що освітній процес у магістратурі не передбачає педагогічної практики зі школярами, стан такої підготовки та зокрема

й готовності не ставилися за мету. Натомість підготовленість, яка формувалася латентно завдяки системному й інтегрованому характеру вокальної підготовки в цілому, сформував у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти певний рівень вокальної культури, яка дотична й до рівня їх підготовленості щодо її формування в школярів. Така позиція ґрунтувалася на тому, що майже в усіх дослідженнях щодо вокальної підготовки та вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва вчені вказували на наявність вокально-педагогічного або методичного сегментів.

Отже, підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів розуміємо як «...результат фахової підготовки з формування вокальної культури студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва в її педагогічно-освітній проєкції» [204, 158].

З огляду на те, що українськими та зарубіжними, зокрема китайськими, дослідниками було доведено ефективність застосування партисипації (залучення) як технології або умови формування музичної та вокальної культури школярів, ключовим поняттям дослідження визначено «підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації». У дисертації також базовим поняттям є *підготовка магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів. Це є системним процесом екстраполяції сформованої вокальної культури як інтегрованої фахової якості на вокально-педагогічну освітню діяльність зі школярами з метою осягнення та засвоєння ними цінностей світової вокальної спадщини*. Результатом такої підготовки стає підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів. У дослідженні це – *вокально-педагогічна здатність реалізувати багатofункціональний (художньо-світоглядний, виконавський, методичний) ресурс вокальної культури в освітньому процесі зі школярами, в якому вони визначаються співорганізаторами формування власної вокальної культури*.

Відповідно до компонентів вокальної культури будемо розглядати й компоненти підготовленості до її формування, висвітлюючи ці функції, які

кожний компонент має виконувати в освітньому процесі зважаючи на те, що йдеться про активне застосування технології партисипації. Остання характеризується активним залученням тих, у кого формується вокальна культура (школярів, студентів) до організації цього процесу, що визначає їх роль як партисипантів.

Таким чином, *вокально-змістовий, вокально-виконавський, методико-продуктивний компоненти* є відзеркаленням власного рівня вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва та потенціалу її застосування в освітньому процесі зі школярами, які виступають у ролі партисипантів, активних учасників дій. При цьому методико-продуктивний компонент є генерелізованим, що зв'язує всі компоненти в цілісну систему. У цьому компоненті вбачалася важлива роль – підготовленість до оволодіння інноваційними організаційними формами освітнього процесу, до яких входять і партисипативні форми. Оскільки цей компонент відігравав системоутворюючу роль, то певна інноваційно-організаційна налаштованість відбивається й на інших компонентах. Це важливо з огляду на системні перетворення освітньої галузі України, зокрема мистецькій освіті, що здійснюється в умовах загальноосвітніх закладів. Але музично-педагогічне навчання в Китаї також потребує інновацій. Між тим, характерним є дотримання поєднання нового та традиційного, того, що є визнаними національними цінностями, зокрема у вокальній культурі. Прикладом є те, що традиційна пекінська опера, яка викладається окремим уроком у деяких школах Китаю, створюється на сучасний сюжет, дитячу або казкову тематику.

Оскільки майбутні магістри музичного мистецтва вже мають фаховий досвід застосування інноваційних методик, який вони набули під час отримання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, було враховано, що їх підготовленість до формування вокальної культури школярів ґрунтується на отриманих знаннях не лише у вокальній педагогіці, але й у музичному навчанні школярів. До таких інноваційних організаційних та методичних форм належать партисипативні техніки. Тобто техніки залучення до активної участі школярів або студентів до організації та реалізації освітнього процесу.

Залучення школярів до творчого процесу завжди враховується в методиках. У вокально-педагогічній підготовці партисипації рекомендує застосовувати Чжан Яньфен [221]. Уроки вокалу завжди є відкритими, на них можуть бути присутніми декілька студентів або учнів. Але нерідко вони відіграють пасивну роль, лише як слухачі. Натомість партисипації дозволяють розширити коло їх присутності, активізувати та спонукати на співучасть, співтворчість. Важлива сумісність у творчих вокальних процесах також представлена й розглянута в дисертації Лай Сяоцянь [98]. Предметом у дослідженні стала «культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки», що є професійною якістю. Цій якості властиві художньо-комунікативний, діяльнісно-колективний характер, «...внутрішнє прагнення... до організації поведінки на основі загальнолюдських норм спілкування...» [98, 8].

Якщо йдеться про майбутніх викладачів вокалу, то безумовно мається на увазі здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти. Така підготовленість у магістрантів тлумачиться як «...цілісна, інтегрована властивість особистості, утворена на засадах сформованих ціннісних орієнтацій, прагнення до творчої самореалізації як домінантної риси особистості, володіння методологією й механізмами діяльності інноваційно-творчого характеру, здатністю до впровадження свого здобутку в практику вокальної освіти» (Лю Цзя [121, 9]).

Обираючи компоненти підготовленості магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, було враховано набутий бакалаврський досвід з уроків постановки голосу та власної педагогічної практики. Це дало можливість сконцентрувати предмет дослідження з урахуванням набутих партисипативних знань і вмінь.

Першим компонентом було обрано *вокально-змістовий*, оскільки зміст вокальних творів є тим педагогічним ресурсом, який зумовлює набуття знань щодо вокального мистецтва, його образів, жанрів, стилів, цінностей тощо.

Зміст вокального мистецтва є явищем неоднорідним, оскільки вокал володіє декількома художніми мовами. Вокал – синтез співочої творчості,

акторської майстерності, поезії, засіб вираження народних цінностей, традицій, ментальності, культури й субкультури, найдемократичніший вид мистецтва, в якому може виразити свої здібності кожна особистість, кожна людина.

Майбутній магістр музичного мистецтва вже має певний досвід щодо розуміння вокального твору. Як вважає Пан На, саме розуміння вокального твору забезпечує не тільки «...його творче відтворення», але й «...використання музично-виконавського досвіду в педагогічній роботі з учнями», що й складає сутність готовності майбутніх учителів до роботи з учнями [148, 47].

Дослідниця К. Височина з погляду структурного підходу розглядає готовність майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів для дітей [42]. У пропонованому доробку вказується на наявність компонентів, серед яких когнітивний компонент, який охоплює «...знання про сутність та особливості художньо-педагогічної інтерпретації дитячих музичних творів...» [42, 71]. Отже, окрім здатності осягнути зміст вокального твору, магістр музичного мистецтва має орієнтуватися в особливостях його інтерпретації для школярів.

У своїй структурі вокально-змістовий компонент містить *художньо-смісловий* елемент, який охоплює художньо-сміслову зорієнтованість у галузі вокального мистецтва. Він об'єктивує інтерпретаційну функцію вокально-змістового компонента, виявляється в здатності глибоко осягнути образ героя вокального твору, врахувати всі культурологічні чинники виникнення твору, художньо-світоглядний ракурс його інтерпретації. Занурення в образ твору, в образ героя, ототожнення себе з героєм вимагає вмінь персоніфікації. Персоніфікацію як технологію пропонує використовувати у вокальній підготовці Ло Чао [109]. Дослідник застосовує персоніфікацію як художній метод, на основі якого у вокальній педагогіці розробляється відповідна технологія, яка спрямована «...на екстраполяцію персоніфікації як художнього методу для осмислення культурних процесів через заглиблення у збиральний образ героя (персони) та рефлексії власних художньо-творчих можливостей в інтерпретації та творенні такого образу» [109, 4]. Отже, персоніфікація не є тотожною до партисипації.

Однак, вони спрямовані на глибоке осягнення образу твору на основі спеціально розроблених технологічних засобів.

Іншим елементом вокально-змістового компоненту обрано *ціннісно-вибірковий*, що охоплював відповідне ставлення до вокальних творів. Цей елемент активізує аксеологічну функцію вокально-змістового компоненту. Його роль виявляється через сформовані репертуарні, вокально-педагогічні уподобання, пріоритети. Через вокальний репертуар, який обирається для вивчення й виконання або для прослуховування й обговорення зі школярами, кристалізуються художньо-смакові уподобання. Уміння зацентувати на ціннісних аспектах додає можливість уявити цінності й інших культур, порівняти стилі, жанрі, навіть виконавські вокальні принципи.

Останнім елементом вокально-змістового компоненту було обрано *діалогово-полікультурний*. Він виконує культурологічну функцію, розширює уявлення щодо вокального мистецтва, вокальних виконавських шкіл як явищ полікультурних, на тлі чого кристалізується і власна вокально-педагогічна ідентичність.

Вокально-змістовий компонент виконував культурологічну функцію. Його елементами були: *художньо-смісловий*; *ціннісно-вибірковий*; *діалогово-полікультурний*. Модель означеного компоненту представлена на рисунку 1.1.

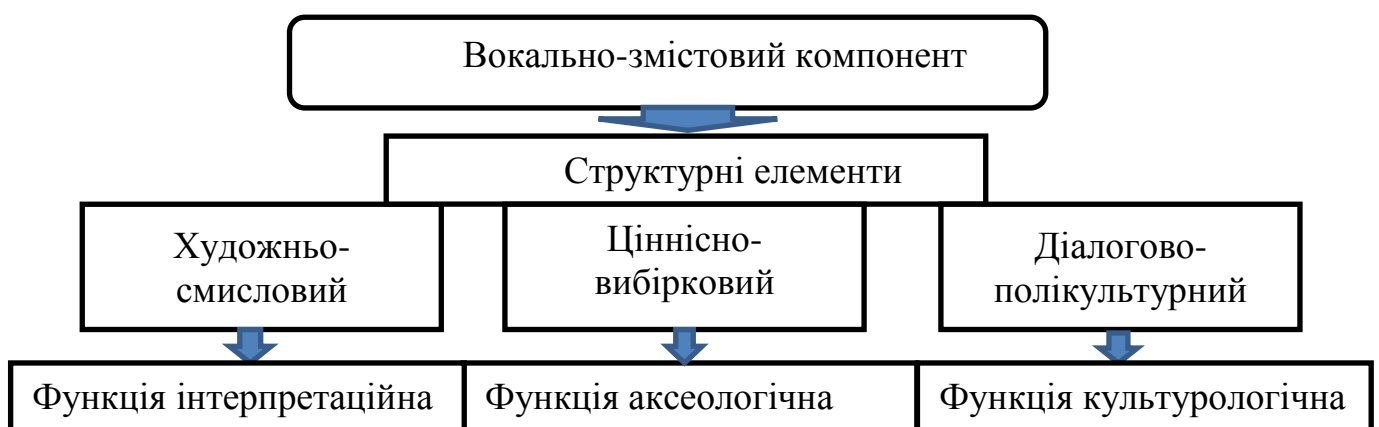


Рис. 1.1. Структура та функції вокально-змістового компоненту

Наступним компонентом обрано *вокально-виконавський*. Вокальне виконавство є обов'язковим атрибутом усіх організаційних форм набуття фахової

вокально-виконавської компетентності. Тобто виконавцем є не лише студент, який навчається співу, а й викладач. Відчуття власного вокального апарату, уміння ним вільно користуватися в контексті змін характеру образу, вокальних традицій, художньо-естетичних завдань є запорукою того, що викладач зможе допомогти студентові в його роботі над твором, над образом, виявити й розвинути власні артистичні можливості. З огляду на предмет дослідження, що розглядається в концепції застосування технології партисипації, вокальне виконавство також має стати ресурсом залучення учасників освітнього процесу як основних (викладач, студент і концертмейстер), так і тих, хто присутній як спостерігачі.

Виходячи з цього, структурним елементом вокально-виконавського компоненту обрано *виконавсько-ілюстративний*, який охоплював *володіння майстерністю вокального показу*.

Між тим, вокальний показ виконує й художньо-образну функцію, оскільки викладач показує характер, образ твору, стимулює розвиток уяви. Такий вокальний показ має художньо-ілюстративну функцію, що важлива для вокально-педагогічного процесу. Спів викладача може бути застосовано як акмеологічний ресурс, оскільки стимулює студента заспівати так, як викладач, досягти кращих результатів, захопившись співом. Відповідно до цього враховується *виконавсько-мотиваційний* елемент, що охоплює здатність залучити інших до процесу вокального виконавства, оволодіння методичним ресурсом і педагогічними властивостями вокального співу. Такий елемент виконує акмеологічну функцію.

Зазначений елемент кореспондується ще з одним дуже важливим складником вокально-виконавського компоненту – *творчо-діалогічним елементом*, який охоплював здатність до співтворчості. Саме співтворчість безпосередньо ґрунтується на техніці залучення іншого до творчого виконавського процесу. Співтворчість у вокалі існує в декількох різновидах: співтворчість вокаліста й концертмейстера; співаків-виконавців, які співають у різних складах вокального ансамблю. В освітньому процесі ці варіанти дещо

ширші: співтворчість викладача та студента, а ще й концертмейстера стає дуже ефективним джерелом розвитку самого студента.

Здатність до співтворчості у вокально-виконавському процесі – це здатність творчого спілкування, вміння слухати інших і вміння висловлюватися. З огляду на зазначене, цей елемент виконує художньо-комунікативну функцію. Така функція охоплює не лише міжособистісні комунікації під час творчого процесу, але й включає і опосередкованих учасників спілкування, а саме композитора, поета, які спілкуються з виконавцями через твір. Такий тип спілкування в музичній педагогіці позначається як процес опосередкований, але художньо-комунікативний (А. Зайцева [70], Ван Яцзюнь [34], Мен Сіан [126]).

До складу вокально-виконавського компоненту входять такі елементи: вокально-ілюстративний (володіння майстерністю вокального показу); виконавсько-мотиваційний (заохочення прикладом до якісного виконання), творчо-діалоговий (здатність до співтворчості). Наочно структура зазначеного компонента представлена на рисунку 1.2. (стор. 78).

Останнім компонентом було обрано *методико-продуктивний*. Варто враховувати, що саме у вокальному виконавстві кожний метод має бути проспіваний. Викладач має пояснити, яким чином працювати над проблемним аспектом, але він кожного разу має справу з новим музичним інструментом – голосом людини. А це вимагає здатності відчувати всі слабкі та сильні боки цього інструменту. «Пропустивши» через власні відчуття складної для виконання проблеми, викладач може знайти взагалі метод, який вокальній методиці невідомий. У контексті партисипації володіння її методичним потенціалом під час роботи над виконанням вокального твору, викладач має орієнтуватися в методах роботи, залучати учасників вокально-виконавського процесу, усіх присутніх до обговорення проблемних питань із методики виконання, що сприяє якісному співові й розвитку вокально-виконавських можливостей кожного учасника вокального заняття. Отже, методико-педагогічний процес вокального виконавства має діалогічний аспект саме в партисипативних технологіях, які дозволяють залучити присутніх до обговорення порад щодо якості співу. Це

сприяє розвитку не лише того, хто є основною персоною з уроку постановки голосу, але й усіх, хто запрошений до уроку або прийшов з власної ініціативи.



Рис. 1.2. Структура та функції вокально-виконавського компоненту

Зазначене зумовило включити до структури методико-продуктивного компонента *методико-орієнтаційний* елемент, який охоплював методичний спектр вокально-педагогічної діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва. Цей елемент виконував функцію методичної самореалізації. Феномен методично-спрямованої самореалізації якісно досліджений Лю Сянь і визначений нею як «...процес і результат умотивованого фахового зростання, змістовим наповненням якого є прагнення методичної досконалості, яка забезпечує самостійне, ефективне, мобільне та оригінальне рішення професійно-педагогічних завдань у музичному навчанні» [119, 6]. Методико-орієнтаційний елемент виконував функцію методичної самореалізації.

Під час такої самореалізації важливим стає здатність до самостійного прийняття рішень щодо вибору методів роботи над твором. Винахідливість і здатність діяти самостійно таким чином, щоб зацікавити учнів/студентів не лише технікою співу та виконавством, але й розширити свій кругозір стосовно вокального мистецтва, його розмаїття в цілісній системі музичної спадщини людства, потребує від магістра власного широкого художньо-вокального кругозору, а головне організаційного педагогічного потенціалу. На підставі зазначеного до останнього компоненту включено *організаційно-діяльнісний*

елемент, що охоплював самостійність і організаційну винахідливість під час вокально-освітнього процесу та виконував організаційну функцію.

Відповідно до досліджуваного феномену вкажемо, що технологія партисипації належить до інноваційних. Поряд із нею можуть бути залучені й інші технології, техніки, методи, які носять інноваційний характер. Про інновації у вокально-педагогічній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва вказано в дослідженнях Лю Цзя [121], Сі Даофен [175], Цзін Нань [216]. У їх наукових розвідках вказано на важливість поєднання традиційних для вокалу та інноваційних технологій і методів.

Сі Даофен визначає сутність інноваційної концепції щодо вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сучасних інноваційних технологій «...як новітню систему поглядів, об'єднану єдиним фундаментальним задумом, який визначає розуміння певних явищ і процесів музичного навчання майбутніх учителів музики» [175, 67]. До того ж, дослідник вказує, що «мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, впровадження новаторського досвіду, або модернізації, але й презентує індивідуальний творчий стиль роботи вчителя музики» [175, 186-187]. Лю Цзя наголошує, що інноваційність кореспондується та відповідає творчій винахідливості викладача. Відповідно до цього застосовує поняття «інноваційна компетентність», що «...проявляється у своєрідних видах «інноваційної продукції» у вокально-фаховій діяльності» [121, 9]. У контексті зазначеного актуалізується здатність магістрів музичного мистецтва в процесі формування вокальної культури школярів створювати відповідну творчу, комфортну обстановку, в якій кожен відчуває себе учасником цікавої дії, проєкту тощо. Означене зумовило ввести важливий елемент – *інноваційно-особистісний*, який охоплював інноваційну налаштованість магістрантів на керування освітнім процесом зі школярами та студентами, які мають формувати таку культуру в школярів. Отже, ним передбачено наявність у особистості певних можливостей та якостей виконувати сучасні функції, які передбачені освітніми інноваціями, зокрема управлінські,

фасилітативні тощо. Зазначений елемент виконував управлінсько-фасилітативну функцію. Уся структура – на рисунку 1.3.

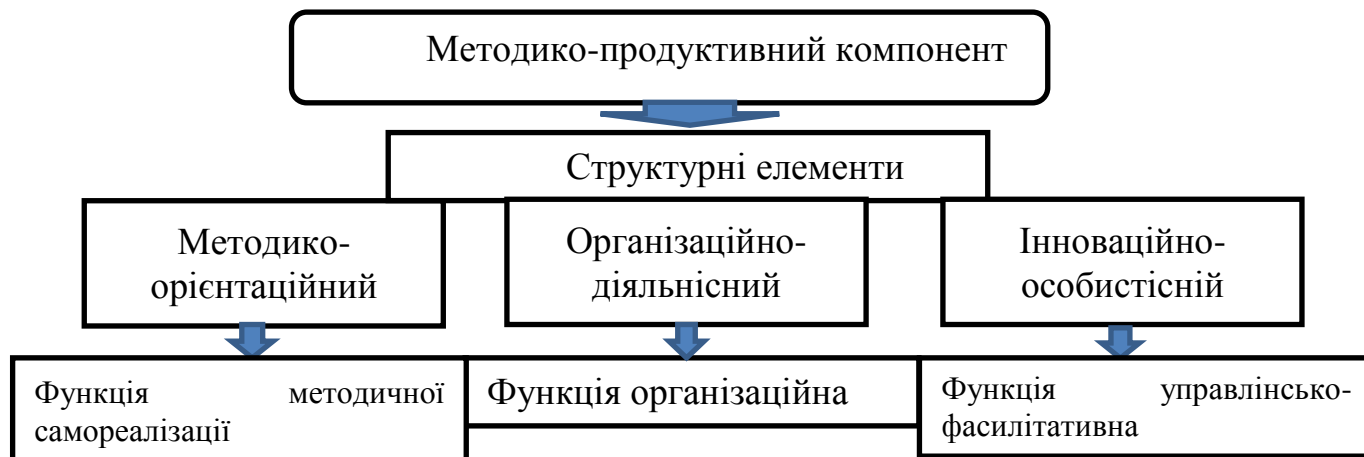


Рис. 1.3. Структура та функції методико-продуктивного компоненту

Таким чином, підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів має складну компонентно-функціональну структуру.

Висновки до розділу 1

У розділі розкрито феномен вокальної культури в різних проєкціях: культурологічній, вокально-педагогічній та музично-педагогічній. Культурологічна проєкція вокальної культури визначається багатовекторністю (фізіологічні, антропологічні, етнічні та ментальні, полікультурні та соціокультурні аспекти). Конкретизовано сутність вокальної культури, що є різновидом музично-культурної спадщини певного народу, держави, нації, що концентрує цінності вокального мистецтва та міру його збереження, засвоєння, вдосконалення й передачі від покоління до покоління на засадах національних і світових досягнень вокальної творчості. Вона включає як продукти вокального мистецтва (народний спів і твори, академічний спів і різновиди його жанрів), так і вокальну педагогіку, яка формується відповідно до визнаних вокальних шкіл. У культурологічній проєкції вокальна культура виконує комунікативну, духовну, виховну та соціально-адаптаційну функції.

Здійснено аналіз феномену вокальних шкіл як полікультурного явища. Визначено роль вокальних шкіл у становленні вокальної педагогіки. У вокально-педагогічній проєкції уточнено поняття вокальної культури особистості, що інтерпретовано у дослідженні як міру освоєння особистістю цінностей та художньо-сміслової сутності різних жанрів та стилів вокального мистецтва, що надає можливість адекватно сприймати вокальні твори, оцінювати їх, відтворювати в межах відповідної компетентності (аматорської та фахової) та екстраполювати у широкий соціокультурний простір.

У фаховому контексті щодо вокальної культури особистості уточнено її вокально-методичний вектор як конгломерат вокально-виконавських та методичних завдань, розв'язання яких передбачає взаємозв'язок виконавського процесу та його методичного супроводу. Передбачено також вузьке та широке значення таких завдань: *вузьке розуміння* торкається питань суто виконавського процесу: осмисленість і досконалість вокальної техніки, оволодіння мистецтвом проникнення в образно-змістовий характер творів; чуйне ставлення до поетичного тексту, що відбивається на вокальному інтонуванні; синтез вокальної та сценічної майстерності, артистичність як професійна якість вокаліста; *широке розуміння* торкається проблем ставлення особистості до вокального мистецтва як до світової художньої скарбниці; прищеплення естетичного відчуття та ставлення до вокальних творів різних жанрів, різних епох; розуміння вокального мистецтва як засобу «художнього спілкування» в полікультурній проєкції.

У музично-педагогічній проєкції визначено поняття «вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва»; у дослідженні це – складне інтегроване фахове утворення, що є процесом і результатом гармонійного поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю у застосуванні набутого вокально-фахового досвіду в художньо-освітніх процесах із формування вокальної культури школярів.

У музично-педагогічному аспекті розглянуто феномен вокальної культури школярів. Аналіз наукової літератури показав недостатність його дослідження,

що зумовило необхідність його окремого розгляду. У дослідженні уточнено сутність поняття «вокальна культура школярів»; це – якісне утворення особистості школяра, що відповідає його віковим особливостям та вокально-освітньому статусу (загальноосвітній, аматорський, спеціалізований), що є результатом тривалого осягнення творів вокального мистецтва шляхом їх сприйняття, оцінювання, відтворення (навчання співу), яке забезпечує осмислене, художньо-емоційне та зацікавлене ставлення до продуктів вокальної культури різних народів, різних стилів і жанрів та прагнення якісного власного їх виконання.

Підготовка магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів є системним процесом екстраполяції сформованої вокальної культури як інтегрованої фахової якості на вокально-педагогічну освітню діяльність зі школярами з метою осягнення та засвоєння ними цінностей світової вокальної спадщини.

Підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів – *вокально-педагогічна здатність реалізувати багатофункціональний (художньо-світоглядний, виконавський, методичний) ресурс власної вокальної культури в освітньому процесі зі школярами, в якому вони визначаються співорганізаторами формування власної вокальної культури.* Підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів має складну компонентно-функціональну структуру.

Вокально-змістовий компонент мав такі елементи та функції: художньо-смісловий (інтерпретаційна функція), ціннісно-вибірковий (аксеологічна функція), діалогово-полікультурний (культурологічна функція). Вокально-виконавський компонент складався з таких елементів та їх функцій: вокально-ілюстративний (розвивальна функція), виконавсько-мотиваційний (акмеологічна функція), творчо-діалогічний (комунікативна функція). Методико-продуктивний компонент має такі елементи та функції: методико-орієнтаційний (функція методичної самореалізації), організаційно-діяльнісний (організаційна функція), інноваційно-особистісний (управлінсько-фасилітативна функція).

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ

2.1 Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі

Обґрунтовуючи методологічні основи застосування технології партисипації, було взято за основу функції партисипації та вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва з метою визначення їх спільності. Це надавало можливість визначити вектори застосування технології партисипації відповідно до актуальних факторів впливу на якість вокальної підготовки майбутніх фахівців щодо їх підготовленості формувати вокальну культуру школярів.

Зазначене зумовило вибір каузально-функціонального аналізу. Його сутність докладно пояснюють учені Є. Яковлєв та Н. Яковлева. Вони розкривають сутність, реалізацію та результат такого виду аналізу [233, 10]. Сутність виявляється в наявності функціональних взаємозв'язків процесів, що досліджуються, які знаходяться в системних відносинах. Такі відносини зумовлюють певні причино-наслідкові зв'язки, в межах яких зміни в одних зумовлюють зміни в інших. Реалізація: «...здійснюється шляхом осмислення особливостей досліджуваного феномену та добору прийомів практичного, емпіричного характеру» [Цит. 198, 171]. Результат: зміни в освітньому процесі під впливом цілеспрямовано застосованих, або актуалізованих факторів. Науковці під час такого аналізу радять застосовувати такі методи та прийоми, як: індукцію, синтез, абстрагування, ідеалізацію, моделювання, аналогії, класифікацію, інтерпретацію, прогнозування та ін. Вони надають можливість

отримати результат – «...виявлення закономірностей, тенденцій, зв'язків між окремими аспектами досліджуваного феномену [233, 10].

Отже, каузально-функціональний аналіз дозволив визначити спільні функції вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва та технології партисипації. Ми звернулися до каузально-функціональної стратегії з огляду наукових досліджень, у яких наголошено на функціональних аспектах підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, учені Л. Масол, Н. Міропольська та В. Рагозіна вказують на функціональні компетентності, які пов'язані, «... з певною предметною діяльністю учнів: предметні або мистецькі (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні (естетичні та гуманітарні); метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні (самоосвіти, самовиховання, самореалізації), креативні) [125, 14]. На функціональну компетентність учителя музики вказує Т. Пляченко [156]. На її думку, «функціональні компетенції вчителя музики пов'язані з його практичною діяльністю як музичного педагога та керівника учнівських музично-творчих колективів (вокально-хорових, музично-інструментальних, естрадних гуртів, фольклорних груп, музично-театральних студій тощо)» [156].

Вокальна підготовка майбутніх магістрів з погляду каузально-функціонального аналізу має бути розглянута крізь призму функцій самого вокального мистецтва, функцій фахової діяльності студентів магістратури як майбутніх викладачів вокалу, тобто спеціалістів, які здатні застосовувати зазначений функціональний ресурс вокальних творів у освітньому процесі.

Одна з функцій мистецтва є комунікативна. Концепцію опосередкованого спілкування особистості з твором мистецтва докладно розкривали О. Злотник [73], М. Каган [81], Л. Сохор [177], В. Шульгіна [73] та ін. Питання комунікативних процесів у музичному навчанні актуальні й у дослідженнях зарубіжних учених, зокрема Е. Georgii-Hemming [247], S. Bagga-Gupta, C. Thorgersen, E. Georgii-Hemming & Ø. Varkøy [236]. Учені вбачають у процесах музичного комунікування реалізувати плюралізм думок і поглядів, ставлень і цінностей [247]; узагальнити комунікативний та естетичний досвід інших [226].

А. Щербакова розглядає комунікативність мистецтва в аксеологічній парадигмі: «Музика шукає найбільш прямі шляхи від серця до серця, прагнучі до виконання однієї з найважливіших своїх функцій, комунікативної» [229]. Дослідниця згадує Адама Сміта, якій ще у XVIII столітті висловлював думку про те, що слухач отримує почуттєву, піднесену інтелектуальну насолоду, оскільки музичний твір є стрункою системою внутрішніх взаємозв'язків, які слід не лише почути, але й осмислити, осягнути. Це зумовлює міжособистісний характер відносин між людиною та твором, який вона осягає [229]. Дослідниця акцентує увагу на позиції А. Сміта щодо моральності, духовності взаємодії мистецтва та слухача. «Музика – співрозмовник, партнер, що містить у собі не лише «...погляд автора на довкілля, але й погляд того, хто її сприймає» [там само]. У зазначеному контексті підвищується роль та художньо-комунікативна функція вчителя музичного мистецтва як провідника на шляху такого складного спілкування, що має прогностичність та обмін цінностями. Як вказує А. Щербакова, «...обмін цінностями в музично-педагогічній освіті – є результат ціннісної взаємодії між світом музики як об'єктом та вчителем і учнями як колективним суб'єктом пізнання» [228, 31]. Серед інших аспектів ціннісного контенту спілкування в музичному мистецтві, зокрема в музично-освітньому процесі, можемо віднести такі позиції, як: свобода творчого вибору відповідно до ситуативно-діалогічної парадигми; цілеспрямоване залучення до світу музично-педагогічних цінностей тощо [228, 32].

«Комунікативний універсум музики», за висловленням О. Злотника та В. Шульгіної, функціонує у своєрідному «сенсовому полі» культури [73, 31]. Зазначене й стає механізмом опосередкованого, а інколи й прямого спілкування цінностей у «голографічній проєкції». Остання в якості технології в музично-педагогічних дослідженнях застосовується Ван Яцзюнем [34], А. Зайцевою [70], Ло Чао [109], Мен Сіаном [126] та ін. Психологічним атрибутом тут стає пам'ять, яка акумулює «досвід», що фіксується свідомістю, виводячи його на рівень нормативу. Свідомість координує пам'ять у двох напрямках: за горизонталлю, сполучаючи різні інформаційні блоки, та вертикаллю, що сполучає цінності

сучасності й минулого (М. Калашник [83, 10]. Цей процес у концепції О. Ребрової має художньо-ментальну властивість, оскільки «...поєднує минуле, сучасне й майбутнє в площині художньої культури...» [166, 64], надає можливість зрозуміти зв'язки мистецтва «...з іншими видами соціокультурного пізнання: релігійно-міфологічного, побутово-життєвого (вітального) та наукового» [166, 160], опанувати мистецтво «... крізь призму часово-просторових уявлень від минулого до майбутнього (голографічна проєкція)»; шляхом переходу «...від неусвідомлених, невідрефлексованих потреб до цілеспрямованих інтенцій на творчу автономність до врахування перетворювальних процесів, які відбуваються в особистості» [166, 206]. Оскільки художня ментальність, за визначенням О. Ребрової, – «...явище синкретичне, голограмне, художній діалог і навіть полілог стають його обов'язковим атрибутом» [166, 309].

На голографію комунікації в мистецтві вказує Ван Яцзюн. Через це дослідник визначає сутність комунікативної культури, як «...поліфонічне, голографічне явище, що ґрунтується на енергійній консолідації різноманітних проявів духовності, творчості та соціальної активності особистостей у соціокультурному просторі певних часово-просторових діапазонів...» [34, 64].

Відповідно до підготовки майбутніх викладачів вокалу, комунікативний аспект представлений у дисертації Мен Сіана [126]. У дослідженні художньо-комунікативного досвіду Мен Сіан обґрунтовує той факт, що в підготовці майбутніх викладачів вокалу він є синтезованим та поєднує «...набуття всіх видів соціально-активної особистості». До таких із посиланням на Л. Бочкарьова [26] та М. Кагана [81] віднесено: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну та художньо-претворювальну [126, 27]. Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу дослідник інтерпретує як «... фахову інтегровану якість, що характеризується процесуальністю й результативністю засвоєння студентами вокального мистецтва на рівні виконання й викладання...» [126, 82].

Отже, комунікативна функція вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва об'єктивує художньо-діалогічні універсалиї вокального мистецтва. Останні характеризуються різними видами художнього спілкування на

ґрунті вокального твору, володіють методичним, педагогічним інструментарієм, що дозволяє ефективно застосувати художньо-комунікативний потенціал вокального мистецтва у формуванні вокальної культури особистості.

У межах комунікативної парадигми щодо фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема й вокалу, простежується художнє спілкування в проєкції полікультури. Така ідея слушно висловлена Ван Яцзюнем [34]. Зокрема він вказує, що саме комунікативна функція мистецтва в музично-освітньому процесі виявляється через різновиди, а саме: «...комунікативно-ціннісна, комунікативно-семіотична; комунікативно-організаційна; комунікативно-інтерпретаційна та комунікативно-полікультурна» [34, 77]. Полікультурна функція мистецтва як особливе виявлення культурологічної функції реалізується як феномен, що має дещо глобалізаційний колорит. Між тим, вокальне мистецтво настільки унікальне у своєму виявленні в різних народних культурах, в історичній стильовій еволюції, у різних вокальних школах, що ця його властивість безперечно знаходить свою реалізацію у фаховій вокальній підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Відповідно до полікультурної функції мистецтва, зокрема вокального, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися з її урахуванням. До цього в науковій розвідці У Іфан [193] запроваджено поняття «підготовка майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища» [193, 69]. У дослідженні автор визначає його «...як процес набуття досвіду, заснованого на знаннях, уміннях і навичках, що складають фахову полікультурну компетентність...» [там само].

Важливим аспектом підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів є уміння працювати з вокальним репертуаром. Вокальний репертуар містить у собі розмаїтий потенціал: комунікативний, розвивальний, полікультурний, навіть і організаційний. Так, наприклад, Ман Сіан вказує, що під час добору вокального репертуару для майбутніх викладачів вокалу слід ураховувати «...низку художньо-комунікативних потенціалів: полікультурний, діалоговий (внутрішній діалог,

діалог з уявним героєм), колективно-полілоговий (особливі форми вокальних творів: дуети, тріо та ін.) [126, 124]. На полікультурні діалоги, які мають бути застосовані в процесі вивчення поліфонічних творів, вказує Хань Ле [211]. Зокрема дослідниця говорить про поліфонічні твори, які побудовані на основі такого художнього методу, що потребує особливих «...художньо-виразових, драматургічних властивостей поліфонії в контексті діалогу, художньої комунікації, полікультурних зіставлень та інших проявів художньо-діалогічної свідомості, як у композиторській творчості, так і у виконавстві» [211, 137]. Як такі, поліфонічні твори не існують у сольному співі, натомість художній поліфонічний метод практично завжди фігурує в ансамблевому співі. Окрім того, полікультурний діалог завжди актуалізується в процесі вивчення творів різних репертуарів, який можна віднести до інокультурного. До такого особливо належать народні пісні.

Багато китайських студентів, які навчаються в Україні, вивчають і співають українські народні пісні. Залучати до осягнення інокультури через специфічний вокальний репертуар мають викладачі вокалу. Це й підтверджує важливість застосування полікультурної функції вокального мистецтва й вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Вокальна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва – процес цілеспрямовано організований. Вокаліст завжди звертається до слухачів, до слухацької аудиторії. Його особиста вокальна підготовка, самопідготовка нерідко обмежується самостійним розспівуванням, вивченням тексту пісні. Робота над образом стає дуже важливим компонентом роботи над інтерпретацією твору. Без уявного слухача або без уявлення віртуальних обставин, у яких знаходиться герой, від ім'я якого співає вокаліст, робота не є ефективною та продуктивною. Щоб такі уявлення мали під собою певні реальні ситуації, заняття з виконавської вокальної майстерності нерідко проводяться викладачами у відкритому форматі. У таких організаційних формах виникає можливість залучати слухачів до реального освітнього процесу, стимулює вокаліста проявити свою методичну здатність співпрацювати з іншими.

У контексті дослідження звертаємо увагу на *організаційну та координаційну функції*, які виконує вчитель музичного мистецтва. Звертаючись до структури функціональної компетентності майбутніх учителів музики за концепцією Т. Пляченко, згадаємо, що в ній представлено саме організаційний компонент. Він полягає в умінні організувати навчальний та позанавчальний процес музичної діяльності школярів [156]. До функціональної спроможності дослідниці також включає координаційну, яка полягає в умінні «...координувати й регулювати сумісні дії учнів під час навчально-виховного й музично-виконавського процесів» [там само].

Саме організаційна функція вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва дозволяє організувати освітній процес з постановки голосу, з вокального виконавства, щоб було збалансовано всі його складові: сприйняття мистецтва та інформації, виконавство творів, поширення знань, розвиток здібностей, активізація творчої діяльності тощо.

До складу цілісної вокальної підготовки майбутніх учителів музики Л. Василенко включає методичну, сутність якої полягає в оволодінні майбутніми викладачами вокалу, вчителями музики «...упорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на музичне навчання й виховання школярів..., а також вироблення в майбутніх учителів умінь застосовувати методи й *організаційні форми (курсів У.С.)*, адекватні завданням вокального навчання школярів» [36, 120].

Погоджуючись із науковцями, включаємо в основу вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, зокрема з погляду їх підготовленості до формування вокальної культури школярів, організаційну функцію. Формування вокальної культури школярів як широкого й багатогранного феномена потребує здатності сполучати традиційні та інноваційні організаційні форми освітнього процесу. До того ж, вокальне навчання завжди організовано як виконавська взаємодія, оскільки присутність концертмейстера є її об'єктивною організаційною обставиною. Лай Сяоцянь у дослідженні культури міжособистісної творчої взаємодії у вокально-освітньому процесі звертає увагу

на синергетичний підхід [97]. З цим підходом дослідниця пов'язує «здатність особистості до трансформації власної життєдіяльності в її вищу форму – творчу самореалізацію». Зазначене детерміноване тяжінням до саморозвитку, яке «...не тільки перетворює її (особистість У.С.) на зацікавленого в самозмінах суб'єкта, але й зумовлює надалі його становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її зміни й розвитку» [36, 38]. Тяжіння до творчого самовираження є абсолютно природною властивістю людини взагалі, а для майбутніх магістрів музичного мистецтва, які прагнуть викладати вокал, набуває фахово-умотивованого забарвлення. Вже на рівні навчання в магістратурі майбутні фахівці починають розуміти та налаштовуватися на методично-творчу самореалізацію. Тобто шукають свої методи викладання, цікаві для студентів та учнів форми. Спостерігаються різні види творчої самореалізації: через виконавство, через інтерпретацію (Пан На [148]), широку художню освіченість та здатність до художньо-виконавської вокальної діяльності (Чжан Яньфен [221]), через методику викладання (Л. Василенко [35], Ло Чао [109], Цзін Телін [281]) та художньо-комунікативний досвід (Мен Сіан [126]). Отже, творча функція вокальної підготовка є достатньо ваговою.

Наступний етап обґрунтування методологічного забезпечення дослідження присвячено визначенню функцій партисипативної технології з огляду на їх співвіднесення з функціями вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, а саме: *комунікативної, полікультурної, організаційної та творчо-стимулюючої*.

Останнім часом освітній процес у ЗВО спрямований на пошук інноваційних технологій, які ефективно забезпечують різноманітні міждисциплінарні зв'язки та відповідають крос-культурним змістовим лініям та когнітивним процесам (Реброва О. Є. [165]). Такі технології «...сприяють оновленню освітнього процесу, наповнюючи зміст та організацію навчання новими смисловими та формотворчими конструктами» [198, 168].

Останнім часом педагогічна практика звертається до технологій, що застосовуються в економічній галузі, зокрема в менеджменті, в таких сферах, де

домінуючою є ідея «людського капіталу» (Беккер [239]) та його раціонального використання. Такі технології відрізняються тренінговим характером. Г. Реброва вказує, що партисипативні технології та технологія педагогічного коучингу, яка розробляється Міжнародною Федерацією Коучингу (ICF), є «...системою методичного супроводу особистісного та професійного розвитку шляхом систематичного й ефективного тренування» [163, 102].

Зазначене привернуло увагу саме на партисипативну технологію, яка належить до класу організаційно-інноваційних. Зазначена технологія застосовується в різних сферах, зокрема вона є актуальною в практиці проведення сучасних уроків музичного мистецтва за концепцією НУШ [178].

Відомо, що партисипації в теорії та практиці менеджменту застосовувалася такими вченими, як: Douglas McGregor (теорія мотивації [259]), R. Likert (теорія лідерства, мотивації, винагороди [266]), Ch. Argyris (теорія зрілості, теорія навчання як засвоєння вмій застосовувати знання [235].) За їх концепцією, яка була доведена емпіричним шляхом, практикою, «...людські стосунки на виробництві можуть вплинути ефективніше за фінансову умотивованість. Послідовниками таких поглядів були також А. Райс, Г. Саймон, А. Маслоу, Р. Акофф та ін.» [198, 170]. Бачимо, що вже в теоріях засновників партисипації акцентується увага на психолого-педагогічних аспектах: мотивації, впевненості, відчуття відповідальності, самоствердження, лідерства тощо. Отже, в педагогічну теорію та практику партисипативна технологія потрапила не випадково.

На даному етапі дослідження, перш ніж звернутися до методологічного ґрунту та потенціалу партисипації, слід уточнити етимологію цього терміну, щоб визначити, чим воно є насправді, як воно трансформувалося в економіку та екстраполювалося в педагогіку. Першоджерелом феномену партисипації є поняття «партиципація», яке є вживаним у латинській та французькій мовах. *Participation* з французької перекладається як «співучасть, співпричетність» [198, 169]. Слід вказати, що антрополог Л. Леві-Брюль застосовує вперше *participation* у такому неекономічному його розумінні. Партиципації як «...властивості архаїчного мислення, що ґрунтується на ототожненні себе з тотемом, що й

породжує містичний характер такого мислення» [198, 170]. Відповідно до прадавнього, архаїчного мислення причетність свого матеріального «я» до тотему надавало відчуття причетності до чогось природного, позаприродного; «...у колективній свідомості пращурів виформуються розуміння й уявлення концептів світобуття: часу, простору, природних явищ тощо», які «...носять міфологічний характер, що відповідає уявленням картини світу прадавніх часів» [198, 170].

Таким чином, можна стверджувати, що партисипації мають не лише міфологічне, але й антропологічне походження, але духовного виміру. З часом, з розвитком людини та її духовного світу, що наповнювався знаннями, різними професійними вміннями, причетність і прилучення набуває дещо іншого смислу, «...оскільки свідомість залежна від умов буття та ступеню виробництва, партисипації трансформуються в інші форми духовного виробництва» [198, 170]. Причетність і залучення набуває професійного смислу, а відкриття його потенційних професійних можливостей як фактору ефективності праці, зумовило активне застосування партисипації саме в економіці. В економічній галузі партисипації ввійшли як управлінські технології, що «базується на залученні до управління, формують відчуття відповідальності та залучають до прийняття рішень у команді» [198, 170].

З педагогічного погляду, значущість партисипації розглядається в площині теорії та практики управління, зокрема як засіб підвищення якості освіти. Цей потенціал зумовлений тим, що праця, яка здійснюється на позитивному емоційному настрої, є ефективнішою. Емоційний настрої завжди формується на основі з'ясування поставленої мети та пошуку стратегії і тактики її досягнення. За концепцією Локка, до параметрів ефективності постановки мети можна віднести чіткість її формулювання, виклик, що пов'язаний із подоланням перешкод, зусилля, зворотній зв'язок і складність завдання [253]. Едвін Локк та Гері Летем довели на практиці ефективність роботи працівників, якщо є сформована, чітко окреслена, умотивована мета, досягнення якої супроводжується позитивними емоціями» [253; 198, 170].

Вважаємо, що ці «...властивості характеризують будь-яку мету, зокрема й творчого характеру». Отже, історія партисипації, яка мала певний латентний стан розвитку, засвідчує, що ефективність цілеутворення та результативність праці на основі позитивних емоцій через залучення працівників до організації та управління виробничого процесу, виникала в різних сферах, зокрема й у педагогіці, і в мистецтві.

У педагогічній галузі партисипації розглядаються крізь призму методології, що позначилося на застосуванні в науковому тезаурусі поняття «партисипативний підхід». Партисипативний підхід запроваджений Т. Гончаровою в процесі формування медіакомпетентності студентів ЗВО [54]. Разом із тим, Т. Гончарова застосовує партисипативний підхід не як методологію, а як певний інструментарій, який має забезпечити: організаційну інтеграцію, ідентифікацію базових цінностей, функціональний бік освіти (варіабільність функціональних завдань, що передбачає відмову від традиційного управління освітньою діяльністю тощо), структурний бік (адаптація до управлінських інновацій...) та високу медійну компетентність [54]. Дослідниця спирається на концепцію О. Нікітіної [134], яка ґрунтується на ціннісно-партисипативному підході, що дозволяє розробити систему підготовки майбутніх учителів до управління диференціацією освіти на основі двох взаємопов'язаних напрямів: функціональному та розвивальному [134]. Текто-партисипативний підхід застосований О. Ребровою щодо формування художньо-ментального досвіду [166]. Як у дослідженні О. Нікітіної, так і в дослідженні О. Ребрової в основу зазначених підходів покладена ідея організації та самоорганізації, управління організацією та самоорганізацією, які стимулюють мотивацію на фахове зростання та є альтернативою авторитарній системі управління освітнім процесом. Отже, партисипації здатні виконувати *творчо-спонукальну функцію*.

О. Нікітіна також вказує на ефективність застосування партисипативного підходу в завданнях комунікативного характеру [134], що дає підстави, окрім суто організаційної функції, визначити й *комунікативну функцію* партисипації.

Аналізуючи наукову літературу з проблем партисипації та їх застосування як методології (партисипативний підхід), так і методичних аспектів (технологія партисипації) було звернено увагу на культурологічний і комунікативний потенціал партисипації в доробках Є. Бистрая [27], А. Забіяко [69], О. Лешера та А. Казіна [102], О. Нікітаной [134], С. Суворової [181].

Так, наприклад, Є. Бистрай убачає в технології партисипації міжкультурний контекст, що надає їй полікультурної функції, яка сприяє формуванню міжкультурної педагогічної компетентності [27]. Ним обґрунтовано міжкультурно-партисипативний підхід як теоретико-методологічну стратегію формування міжкультурної педагогічної компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей, зокрема й учителів [27, 78]. Автор вказує, що «...міжкультурне спілкування потребує толерантності партнерів як у вербальному, так і невербальному (зокрема мистецькому, У.С.), комунікативному процесах...» [27, 80]. У цьому є сутність міжкультурного підходу, на основі якого знаходиться й усвідомлюється спільне та відмінне в різних культурах. Вважаємо, що така якість можлива за умов залучення студентів до керування освітнім процесом. «Ця стратегія позначається дослідником як партисипативна технологія, що сполучається з міжкультурним підходом, оскільки кожний учасник є носієм індивідуальної, персоніфікованої культури» [198, 171]. Визначаючи функції партисипації, з погляду її ролі у формуванні майбутнього фахівця, вкажемо на узагальнення Є. Бистрая, згідно з яким, партисипативність стосовно особистості передбачає: поступове зростання зрілості, що передбачає здатність і готовність до сумісної діяльності; делегування прав студентам, певна децентралізація відповідальності...; краще розуміння майбутнім учителем проблем...; підвищення дієвості прийнятих рішень; підвищення інформативності щодо міжкультурного спілкування...; покращення міжособистісного спілкування тощо [27, 81]. Із зазначеного вбачаємо як полікультурну, комунікативну, так і організаційну функції.

Згідно з доробком С. Суворової, також викристалізуються зазначені функції, оскільки, за концепцією дослідниці, в освітньому закладі існує

міжкультурне середовище, яке може бути організоване й кероване саме партисипативною технологією [181]. Учена розглядає проблему відповідно до міжкультурного лінгвістичного середовища; разом із тим, її теоретичні узагальнення стосовно партисипації вважаємо слушними саме в контексті каузально-функціонального аналізу. Зокрема С. Суворова узагальнює, що партисипативність застосовується в кількох значеннях: «...як організаційна ідея; принцип управління організацією; управлінський феномен, що передбачає участь звичайних співробітників в управлінських процесах; як метод мотивації та організації членів колективу як засіб підвищення якості» [181, 29]. Зазначене підкреслює організаційну функцію партисипації. Але дослідниця вказує ще на комунікативну та міжкультурну, оскільки під час «...партисипативного управління в центрі повинні знаходитися такі основні напрями: відкрита культурна й культуротворча взаємодія учасників освітнього процесу...»; «...насиченість і автентичність комунікативних ситуацій, комунікативних завдань і дискурсів; співуправління процесами зародження, розгортання та протікання комунікативного акту з реалізацією різних комунікативних стратегій; включення студентів до колективної комунікативної діяльності культуротворчого характеру» [181, 30]. Із зазначеного вбачаємо наявність у партисипації (технологій, підходів) організаційної, комунікативної, культуротворчої функцій.

Переходячи до питань творчого характеру у співвідношенні до комунікативних актів, доцільно згадати працю О. Лешера та А. Казикіна, які розглядають партисипативний підхід як методологічну основу саме комунікативної креативності [102]. Такий ракурс вважаємо слушним і погоджуємося з думкою О. Ребрової щодо стародавньої практики застосовувати партисипації в музичному навчанні «...через залучення до творчої діяльності спільно з учителем (ансамблеве музикування), обговорення інтерпретаційного плану твору; пошуки оригінальних трактовок образу тощо» [166, 190]. У мистецькій творчості дійсно партисипації мають свій давній досвід застосування, оскільки творчість музиканта завжди є сумісною. Ця сумісність може бути прямою, а може бути опосередкованою. Опосередкована комунікативна творчість

реалізується під час роботи над інтерпретацією твору, коли виконавець розмірковує про образ, намагається осягнути думки та ідеї композитора, який стає його віртуальним співрозмовником. Опосередкована творча комунікація реалізується і під час підготовки до уроків музичного мистецтва, коли майбутній учитель уявляє шлях розкриття образу, обговорення його з учнями, студентами. Безпосередня партисипація в її творчій функції здійснюється на уроках, на заняттях, коли викладач залучає до міркувань, співчуття, співтворчості, і під час виконання, і під час сприйняття твору.

Сучасний мистецтвознавець Фальк Генріх (Falk Heinrich [244]) актуалізує феномен партисипації в мистецькій творчості в контексті його розуміння як «мистецтва участі». До такого мистецтва вчений відносить і дії викладача, його художньо-педагогічні ініціативи, і певні елементи інтерактивності, що залучає особистість до співтворчості, до участі створення певного артефакту. На думку науковця, поняття «інтерактивне мистецтво» та «мистецтво взаємодії» є взаємозамінними [244]. L. Bergonzi, J. Smith застосовують партисипативність (форми, техніки) для залучення школярів до різних видів мистецтва [240].

А. Денікін здійснив аналіз наукових доробків щодо застосування терміну «партисипація» в художніх практиках [60]. За його узагальненням, зарубіжні дослідники акцентують увагу на особливій ролі глядачів, слухачів, які стають активними співучасниками дійства. Виникає нова посткласична естетика, «партисипаторна естетика», у межах якої існують різні форми творчої взаємодії, що засновані на фізичній активності партисипантів (глядачів, користувачів, слухачів), які й естетизують цю активність [60].

Науковець визначає «партисипацію» (співучасть) як певний якісний тип художньої поведінки, «...як інструмент художньої критики та інструмент активізації соціального діалогу, що дозволяє переосмислити традиційні естетичні категорії». Характерною ознакою партисипації в художніх практиках є «...з'єднання мистецтва, політичної критики, субкультурних медіапрактик і соціальних публік-арт проектів, що дозволяє створювати сучасні проекти на

стику соціальної комунікативістики й мистецтва, які можуть бути виразні, ефектні та розширюють кругозір сучасної людини» [60, 74].

Звертаємо також увагу на безпосереднє застосування партисипативного підходу в дослідженні Чжан Яньфена, яке присвячене художньо-виконавській вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва [221]. Серед методологічних підходів, які вплинули безпосередньо на практику художньо-виконавської діяльності майбутніх вокалістів, дослідник обирає партисипативний підхід. У дослідженні він застосовується у двох контекстах: а) «...відкритість емоційного переживання образу, входження в духовний світ героя..., ...від імені якого студент-вокаліст веде оповідання»; б) «...залучення до художньо-виконавського процесу тих, хто сприймає музичний образ у виконанні студента» [221, 104].

Отже, бачимо, що і в теорії, і в практиці художньої діяльності феномен партисипації є достатньо активно застосованим. Узагальнення полівекторного застосування партисипації, що встановлено шляхом каузально-функціонального аналізу, дозволило визначити її функції, на основі чого будуть обрані наукові підходи. Але одразу будемо вважати партисипативний підхід як основний, генералізований.

Оскільки під час ознайомлення з науковою літературою було констатовано наявність позицій і концепцій науковців щодо теоретико-методологічної сутності партисипації як такої, будемо виходити з існуючих і вже обґрунтованих положень теорії, додаючи їм конкретного наголосу відповідно до вокально-педагогічного процесу. Цей процес є художньо-комунікативним і міжкультурним. «Комунікативність об'єктивується в різних аспектах: у творчій взаємодії виконавця й концертмейстера; виконавця й педагога, виконавця та слухачів; виконавця й композитора, поета» (Е. Економова [66], Лай Сяоцян [98], Мен Сіан [126] та ін.) [198, 171]. Щодо міжкультурного аспекту, то він може проявлятися на рівні сполучення різних вокальних шкіл, а також проявлятися через опосередковане проникнення в культурну атмосферу епохи через образ героя, його світогляд, відносини між героями твору тощо. Дієвість, зумовленість

(каузальність) додавання партисипації комунікативної та міжкультурної функції детермінована тим, «...що залучення учасників вокально-педагогічного процесу до спілкування з фахових проблем та осягнення цінностей вокального сегменту інокультури закономірно розширює їх комунікативний досвід та міжкультурну освіченість...» [198, 172].

Як художньо-комунікативна, так і полікультурна функції партисипації у вокальній педагогіці ґрунтуються на можливості залучити майбутніх магістрів до цінностей інокультури, а також набувати компетентностей якісно працювати в умовах полікультурного мистецького середовища. Нагадаємо, що методологія полікультури/ мультикультури бере початок у розробках таких учених, як J. Banks [237; 238], M. Craft [242], G. Gay [245] та ін. Ця проблема також докладно розглядалась українськими й китайськими вченими в галузі мистецької освіти; зокрема, це дослідження В. Гаснюк [50; 51], А. Ленд'єл-Сяркевич [101], Сай До Чі [277], У Іфан [193; 194], Тан Ян Тінг [278] та ін.

Партисипативна технологія забезпечує можливість здійснювати організаційний процес таким чином, щоб студенти залучалися до його організації та отримання якісних результатів навчання. Особливо це доцільно враховувати у вокально-педагогічному освітньому процесі, оскільки він є нелінійним, має багатовекторну форму організації, не обмежується заняттями з постановки голосу, виконавської вокальної майстерності. На заняттях вокалу завжди є присутні, хто просто цікавиться методикою. Разом із тим, вони стають учасником того самого «інтерактивного мистецтва», коли глядач стає учасником спектаклю, дії, а в умовах партисипативних технологій він стає і героєм, і виконавцем, методистом, слухачем тощо. Окрім того, нерідко запроваджуються такі форми, як: майстер-класи, міні-концерти, вокально-методичні майстерні та ін.

На підставі зазначеного виокремлюємо *організаційну* функцію партисипативних технологій. Відповідно до неї доречно звернути увагу на *організаційно-інноваційний підхід*. Попередньо було наголошено, що його каузальність (причино-наслідкова складова) визначається такими закономірними явищами, як: «ефективність роботи в малих мобільних групах», припустимо –

студенти, які навчаються вокалу в одного викладача; «ефективність змін у організації освітнього процесу на основі врахування мотивації кожної особистості виконавця» та ін. [198, 173].

Особливу увагу привертає проблема організації співтворчості, яка в різних формах існує в класі вокалу. Важливо досягати органічного злиття всіх творчих прагнень вокаліста та концертмейстера [98, 84]. Для цього Е. Економова вказує на необхідність орієнтуватися на тріаду [66], у функціонуванні якої розгортаються всі етапи пізнання твору, його інтерпретації. Щаблями на шляху до співтворчості співака й концертмейстера, за висловленням дослідниці, є процес «...створення індивідуального стилю дуету ”співак – концертмейстер”... на найвищому рівні майстерності, професіоналізму, співтворчості» [66, 47].

Згадуючи про комунікативну креативність, яка властива вокальному виконавству та вокальній культурі особистості, нагадаємо, що О. Лешер та А. Казикін характеризують комунікативну креативність як комплекс із трьох когнітивних і поведінкових характеристик: 1) *«легкість»* як...здатність до продукування численних варіантів реагування й поведінки під час рішення проблем міжособистісної взаємодії; *гнучкість* як здатність до своєчасної зміни тактик реагування та використання різних прийомів поведінки; 3) *оригінальність* як здатність до нових, незвичних форм, до нестандартності в ставленні до комунікативних ситуацій та їх вирішення» (курсиви У.С.) [102]. Зазначені якості дійсно характеризують творчу особистість. Екстраполюючи їх на вокальну підготовку, вкажемо, що вони можуть бути сформовані засобами технології партисипації. Саме партисипації «...спонукають особистість до виявлення власних можливостей, створюють умови повірити в себе, у свою здатність бути відповідальним та оригінальним у вирішенні творчих завдань» [198, 175]. Зазначене дає підстави виокремити *творчо-стимулюючу функцію* партисипаційної технології.

Отже, бачимо, що застосування каузально-функціонального аналізу дозволило встановити спільні функції вокальної підготовки та технології

партисипації щодо підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів.

Підсумовуючи вкажемо, що партисипації можна визначити як практико-духовний феномен, який в умовах освітнього процесу може набувати ознак управлінсько-організаційних технологій, актуальних для сучасного менеджменту. Партисипативна технологія ввійшла до мистецької освіти шляхом довгого тривалого латентного періоду розвитку. Завдяки інтеграційним методичним стратегіям вона була відрефлексована як актуальний інноваційний методичний ресурс мистецької освіти, здатний підвищити якість результатів освітнього процесу на основі залучення його учасників до творчо-умотивованої, результативної роботи над художніми творами в умовах нестандартних організаційних форм. Їх ефективність доведена тривалими науково-дослідницькими проектами зарубіжних учених, зокрема L. Bergonzi & J. Smith [240].

Отже, підтверджуємо зроблений у попередній публікації висновок, що каузально-функціональний аналіз дозволив визначити домінуючі функції партисипації, які співпадають із функціями вокально-педагогічного процесу, а саме: комунікативна, полікультурна, організаційна та творчо-стимулююча [198, 175]. Відповідно до них подальша методична робота зумовила вибір художньо-комунікативного, культурологічного/полікультурного, організаційно-інноваційного та акмеологічного підходів. Якщо три перших підходи розглядалися під час каузально-функціонального аналізу, то акмеологічний підхід не був виокремлений. Але в дисертації він застосовується як науковий підхід, що досліджує та стимулює саме творчий розвиток особистості. Вибір акмеологічного підходу зумовлений тим, що в науковому тезаурусі відсутній творчо-спонукальний підхід, разом із тим саме таку роль відіграють акмеологічні технології, які розвиваються в межах акмеологічного підходу (А. Козир [85], О. Ребрової [164]), В. Федоришина [207] та ін. Отже, застосування партисипативного підходу як генералізованого підтримується художньо-

комунікативним, культурологічним/полікультурним, організаційно-інноваційним та акмеологічним.

Принципи зазначених підходів будуть представлені в наступному підрозділі.

2.2. Методичне забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Розглянуті наукові підходи щодо дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації свідчать про інноваційний характер цього феномену, що вимагає розробки його методичного забезпечення щодо практичної реалізації.

Визначаючи підходи, конкретизуємо принципи, які сприятимуть впровадженню зазначених підходів.

Ціннісно-смісловий принцип у процесі екстраполяції вокальної культури магістрантів до формування вокальної культури школярів передбачає стимулювання викладачем (учителем) смисложиттєвої діяльності студентів (школярів) у процесі опанування вокальних творів як цінностей. Під час реалізації даного принципу необхідно спрямовувати студентів на творче оволодіння знаннями з вокального мистецтва та історії його розвитку, стилів, різновидів, жанрів, вокальної педагогіки та методів; умінь застосовувати ці знання на практиці в освітньому процесі ЗВО та ЗЗСО, здійснювати комунікативний процес, виявляти здатність спілкуватися з питань вокального мистецтва тощо.

Принцип *відкритості творчого самовираження в процесі навчання співу* з погляду Чжан Яньфена, пов'язаний із технологією партисипації. Зокрема, наголосимо на таких його виявах, як: урахування особистісного ресурсу

учасників співтворчості, відкритості як переважно людської риси характеру, включення останньої до кожного виховного акту на основі забезпечення нею «прозорості» щодо відносин особистості та колективу в будь-якій ситуації, рефлексивності, дискусійності, відкритості процесу емоційного переживання образу, входження в його духовний світ, вільні від думок викладача інтерпретації художньо-естетичної, морально-етичної сутності героя, образу твору; залучення до художньо-виконавського процесу слухачів, які сприймають музичний образ у виконанні студента [221, 103].

Пов'язаний із ним принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* супроводжується зміною ролі студента-магістра в процесі підготовки активного учасника фахового становлення фахівця з власною освітньою позицією. Принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* в підготовці магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації забезпечує активну позицію всіх учасників вокально-творчої взаємодії, удосконалює вокальну підготовку шляхом упровадження інноваційних форм і методів роботи. Аспекти *суб'єктної* позиції із соціальним статусом педагога, його ставленням до дійсності, специфічною роллю, зв'язку *суб'єктності* з професійною позицією педагога розглянуті О. Ліннік [15], О. Бадер [15], О. Балан [17], Т. Борисенко [25], Л. Велитченко [40] та ін.

Для підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва є важливим принцип *фасилітованої підтримки процесу художньої комунікації*. Ло Чао вважає, що аналіз образу вокального твору базується на тлумаченні семантичних одиниць його тексту як комплекс історико-культурної інформації щодо смислів твору. Під час роботи з твором організовується діяльність шляхом чіткої сформульованості орієнтирів пошуку; відбувається спонукання студента до творчого пошуку визначення художніх смислів, посилюються процеси пізнання, самопізнання особистості через осягнення нею художніх текстів [109, 133]. Під час формування вокальної культури магістрантів (школярів) такими орієнтирами, зазвичай, виступають культурні, мистецькі та педагогічні контексти вокального

твору. Відповідно, спонукання магістрантів до колективної творчої діяльності активує принцип *цілісності в підключенні до виконавського процесу якомога повного спектру творчих ресурсів і якостей особистості майбутнього вчителя музики-вокаліста*, інтерпретований Чжаном Яньфеном [221, 102].

До подібних думок доходить і Бай Шаожун, який вважає, що акцентування значення активно-емоційного інтерпретування вокально-хорових творів та їх самостійного оцінювання виражене в принципі спонукання до активно-художнього й емоційно-творчого самовираження. З погляду дослідника, «у процесі спонукання студентів до творчого самовираження в них формується готовність помічати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, робити оригінальні висновки» [16, 84], що є важливим для впровадження на уроках музичного мистецтва в школі технології партисипації.

Наступний актуальний принцип – *полікультурності*. Він заснований на визнанні складноутвореного розмаїття культур світу, їх додатковості, необхідності діалогу та організації умов для спільної навчальної діяльності [12]. Питання засад організації полікультурного навчання та виховання висвітлені П. Головатіною-Морою [249], П. Кендзьором [84], С. Сисоевою [185] та ін. У межах цього принципу учасники вокально-творчого та освітнього процесу ідентифікуються та самоідентифікуються як носії різних рівнозначних культур, що визнають і поважають один одного та цінності цих культур.

Даний принцип пов'язаний із принципом *соціокультурної детермінації та інтеграції*, що забезпечує поєднання культурного досвіду різних традицій, створює засади для навчальної взаємодії ЗВО та ЗЗСО та супроводжується особистісним осмисленням магістрантами цінностей світової вокальної культури та прийняттям цінностей вокальної культури й вокальної педагогіки як власних цінностей фахової діяльності. Даний принцип розроблявся І. Коновальчук [87], Ю. Сабадаш [188] та ін. Подібним до цього є формулювання Л. Василенко принципу *контекстності навчання* (культурного та полікультурного в нашому випадку) як засобу узгодженості змісту вокальної підготовки з вимогами до професійної методичної діяльності вчителя музики ЗЗСО, що дозволяє магістрам

моделювати не тільки предметний, але й професійно-соціальний зміст майбутньої діяльності, накладати співацьку компетентність на її канву [35, 84].

Взаємодія цінностей вітчизняної та світової культури відображено в принципах *опори на національні та світові традиції вокального мистецтва* (Чжан Яньфен) і *опори на національні традиції вокально-культурологічної герменевтики* (Бай Шаожун), які пов'язані з уміннями магістрантів залучати школярів на основі художньо-виконавської вокальної діяльності до національних вокальних цінностей свого народу та інших культур, урахувати у формуванні вокальної культури слухову установку на український інтонаційний мелос, національне музичне мислення, стильові особливості та вокальні традиції світу.

Організаційно-інноваційні аспекти формування магістрами вокальної культури школярів актуалізують *принцип усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації*, який актуалізує установку на усвідомлення специфіки діяльності викладача музичного мистецтва. Вона дозволяє фіксувати у свідомості як об'єкт діяльності, так і саму фахову діяльність у специфічних її діях і засобах, спрямованих на формування загальних і спеціальних компетентностей у освітньому процесі школярів. Усвідомлене формування власної вокальної культури магістрантами трансформується на проектування її складників до роботи зі школярами з метою осягнення та засвоєння ними цінностей світової вокальної спадщини; реалізації художньо-світоглядного, виконавського, методичного ресурсу в освітньому процесі зі школярами.

Принцип цілеспрямованого залучення до вокально-виконавського процесу (враховуючи тих, на чие сприйняття він спрямований) корелює з принципом *творчої активності суб'єктів освітньої взаємодії*, який висвітлюється в розвідках Ю. Запорожцевої [71], Л. Скорич [186], Р. Павлюка [146] та ін. Вони передбачають трансформацію від стихійних механізмів формування вокальної культури майбутніх магістрантів до керованих свідомістю; засобами педагогічної фасилітації та колективної підтримки учасників процесу стимулюються добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною

творчо-педагогічною взаємодією задля освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством і компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду у формуванні вокальної культури школярів.

Розуміючи продуктивність технології партисипації як інноваційної, інтерактивної, відзначимо *принцип теоретичного моделювання загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання*, зокрема, у здатності магістрантів моделювати та проводити інтерактивні уроки музичного мистецтва в школі. У процесі формування вокальної культури магістри опановують вокально-педагогічний досвід видатних педагогів-вокалістів, співаків-виконавців, різні вокальні методики, масив історико-теоретичної інформації про вокальне мистецтво, його жанри та види та ін., що трансформується як в узагальнені теоретичні висновки про вокальне навчання, так і конкретизовані в практичній площині знання, вміння та навички роботи зі школярами. Фахівці з вокальної методики (В. Антонюк [9], Л. Василенко [35], Вей Лімін [39], Н. Гребенюк [56], Лю І [117], Г. Панченко [150] та ін.) підкреслюють значний вплив вокального мистецтва на розвиток особистості, що дозволяє, певною мірою, прогнозувати його, керувати залученням школярів до оволодіння вокальними цінностями, формуванням їх світогляду, естетичного смаку, загальної та вокальної культури.

У межах дослідження актуалізуємо *принцип створення комфортних умов вокального навчання*. В інтерпретації його застосування Бай Шаожунем відзначається гуманно-особистісний підхід до розвитку цілісної сукупності якостей особистості, розвиток прихованих здібностей і можливостей учнів, ефективність у вирішенні завдань узгодження загальних суспільно визнаних цінностей та інтересів з унікальною системою цінностей та інтересів кожної окремої особистості [16, 81]. Даний принцип дозволяє у вокально-виконавській діяльності здійснюватись емоційній компенсації спілкування зі слухачами, розвивати емоційність і артистизм. Великий художній вплив на слухачів, звернення та живий контакт із ними, зворотній вплив на виконавців емоційної реакції слухачів на втілення композиторського задуму, тлумачення художньої ідеї та технічно-художньої майстерності виконання використовуються в

застосуванні технології партисипації. Принцип створення комфортних умов вокального навчання у впровадженні технології партисипації дозволяє опиратися на колегіальність у вирішенні вокально-творчих і вокально-педагогічних проблем, виявляти організаційно-комунікативні здібності, удосконалювати на основі партнерства функціонально-рольові відносини між викладачем (учителем), концертмейстером та магістрантами (школярами), магістрантами між собою.

Для підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів ми обрали принцип *подолання стереотипів діяльності й мислення*, який дозволяє на основі застосування технології партисипації активувати всіх учасників вокально-педагогічного процесу, включаючи тих, хто не були раніше підготовленими до пізнання й усвідомлення цінностей вокального мистецтва та педагогіки. Даний принцип, який характеризує творчу діяльність, інтерпретується науковцями як фундамент евристичної когнітивної моделі. Він містить подолання психологічних, комунікативних, соціальних, педагогічних бар'єрів, сприяє вивільненню творчої енергії. Особистість залучається до двох інтерактивної комунікації, у неї активізуються мисленнєві та творчі здібності [219, 180].

Осмислюючи акмеологічну площину підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, доцільним видається застосування принципу *рефлексивності*, який, у дослідженні Пан На щодо специфічних особливостей виконавської інтерпретації вокальних творів, фокусує активізацію процесів осмислення, переживання суб'єктами навчання досвіду власної виконавської діяльності в процесі роботи над вокальним репертуаром. Він передбачає усвідомлення результатів пізнання й оцінювання музичних образів творів, навички їх співвіднесення з власними цінностями та світоглядом [149, 7].

Принцип *стимулювання рефлексивних процесів саморозвитку, самовдосконалення, самовираження* в акмеологічній площині (Е. Остапенко

[145], Н. Уйсінбаєва [195], В. Филипська [209], А. Danahy [243], E. Georgii-Hemming & M. Westvall [248], та ін.) застосовується для вдосконалення підготовки магістрантів до високопрофесійного здійснення фахової діяльності, що дозволяє спрямовувати творчий розвиток магістрантів на успішність вокально-виконавської, творчої, музично-педагогічної діяльності в майбутньому, а на основі динаміки розвитку власного голосу опановувати різні манери вокального співу й репертуар різного рівня складності.

Застосування технології партисипації у формуванні магістрами вокальної культури школярів вимагає дотримання принципу *поетапності роботи над вокальним твором*, який передбачає такі етапи: вивчення поетичного та музичного тексту з усвідомленням образу, засобів виразності, жанру, стилю, форми; «вспівування» партії з пошуком технічних прийомів для відтворення вокальної фактури; робота над сценічним втіленням образу [221, 102–103]).

Отже, підготовку магістрантів музичної освіти до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації забезпечує комплекс музично-педагогічних принципів, а саме: ціннісно-смысловий, відкритості творчого самовираження в процесі навчання співу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фасилітованої підтримки процесу художньої комунікації, цілісності в підключенні до виконавського процесу якомога повного спектру творчих ресурсів і якостей особистості майбутнього вчителя музики-вокаліста, спонукання до активно-художнього й емоційно-творчого самовираження, полікультурності, соціокультурної детермінації та інтеграції, контекстності навчання, опори на національні та світові традиції вокального мистецтва й вокально-культурологічної герменевтики, усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації, цілеспрямованого залучення до вокально-виконавського процесу, теоретичного моделювання загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання, створення комфортних умов вокального навчання, подолання стереотипів діяльності й мислення, рефлексивності; стимулювання рефлексивних процесів саморозвитку, самовдосконалення, самовираження; поетапності роботи над вокальним твором.

Відомо, що застосування технологій в освітньому процесі належить до методичних його складників. У науковому дискурсі рівноправно застосовуються поняття як методики, так і технології. Технології відрізняються від методики конкретизованим та алгоритмізованим характером дій як викладачів, так і студентів. Натомість методика – явище комплексне, що включає в собі поетапний розподіл комплексу методичного забезпечення освітнього процесу, спрямованого на вирішення педагогічних завдань. Інколи такі завдання носять достатньо складний характер і вимагають поступового вирішення часткових завдань, без яких не можна рушити далі. Стосовно технологій, то вони скеровані на конкретне завдання, що є самодостатнім, або входить до складу певних педагогічних стратегій, проте на даному етапі стає предметом конкретних дій. Технології можуть складатися з певних технік і застосовувати окремі часткові методи (Л. Масол [124], О. Комаровська [189], О. Пехота [143], В. Стрельников [187] та ін.). А можуть, разом із тим, вимагати й створення певних спеціальних педагогічних умов, які сприяють або уможливлюють успішне застосування зазначених технологій.

Про чітко окреслену мету технології та алгоритмізацію дій щодо її досягнення з моніторингом оцінювання отриманих результатів свідчить Ло Чао [109]. У річищі зазначеної позиції науковця визначаємо метою підготовки магістрантів музичного мистецтва підвищення якості їх вокальної підготовки через цілеспрямований педагогічний вплив на таку її площину як вокальна культура та підготовленість упроваджувати технологію партисипації до формування вокальної культури школярів. Вона передбачала аспекти вокальної підготовки магістрантів музичного мистецтва, детерміновані зовнішніми (культурно-комунікативними) та внутрішніми (інтерактивно-поліологовими) чинниками. Механізм впливу цих чинників є художньо-естетичним за змістом: вокальна спадщина й майстерне володіння вокальним виконавством як зміст і організаційна форма для співтворчості групи учасників (магістрантів, а від них – школярів). У нашому дослідженні, яке присвячене формуванню вокальної культури магістрантів музичного мистецтва та їхньої підготовки щодо

формування вокальної культури школярів, застосовується технологія партисипації.

Відомо, що ця технологія народилася в галузі економіки та менеджменту. Її сутність полягає в активному залученні учасників бізнес-корпорацій, виробничих компаній тощо до керівництва, що й підвищує ініціативність, відповідальність та забезпечує підвищення якості результативності. Вона не є статичною, її перевага визначається тим, що техніки залучення більшої кількості людей для прийняття найефективнішого рішення можуть бути різноманітними: від інформаційно-комунікативного залучення, суспільного, до конкретно-організаційного. Науковці вказують на ефективність партисипації в створенні благоустрою для тих, хто мешкає на одній території [Пікулева], що такими технологіями можуть скористатися громадські організації та офіційні установи.

Динамізація партисипацій у менеджменті поступово набуває форм інформаційно-суспільної експертизи, оцінки, на основі яких концентруються поради, обговорюються та обираються ефективні виробничі рішення. Це зумовлює виникнення технології краудсорсингу як різновиду партисипації [74]. Ця технологія, як вказують учені, дозволяє залучити мільйони людей до вирішення проблем, це «поєднання населення та влади». Разом із тим, автор статті вказує й на недоліки цього «безпорадного шуму» [74].

Учені вказують, що технології партисипації, зокрема й краудсорсингу, охоплюють різноманітні сфери за причин недосконалості системи управління в багатьох галузях. Між тим, сам принцип партисипації – залучення до дій, до співтворчості, до керівництва тощо, має своє давнє коріння як у музичній творчій діяльності, так і в педагогіці.

Про партисипації як виконавсько-творчі дії вказують О. Реброва [166], Чжан Яньфен [221]. Позиції вчених ґрунтуються на тому, що творчі процеси в педагогічній галузі завжди передбачають залучення учасників до активних дій, до співтворчості, до обговорення найкращого варіанту інтерпретації, демонстрації художньо-творчих ідей. Така сумісність у творчості народжує ефект синергії,

який і стає чинником результативного пошуку творчого рішення художніх завдань.

У педагогічній сфері також застосовуються партисипації, але вже на більш схожому до їх феноменології, управлінському процесі. Слід нагадати популярні свого часу тижні самоврядування в освітніх закладах. Проблема самоврядування представлена в науковій літературі крізь призму проблеми формування громадянської позиції, виховання й самовиховання, самоорганізації та соціалізації особистості. Це відображено в доробках таких учених як: О. Алексєєва [4], А. Бойко [24], М. Гриньова [57], Ю. Кращенко [88], Н. Лізнєва [104] та ін. Так, Ю. Демченко акцентує увагу на студентському самоврядуванні в умовах глобалізаційних тенденцій розвитку суспільства, зокрема на тому, що таке самоврядування в сучасній моделі університетської освіти стає засобом розвитку демократичних відносин [61, 548].

Сьогодні представники студентства входять до вчених рад факультетів, університетів, інших закладів освіти. Вони займають активну, інколи принципову, позицію щодо організації освітнього процесу та усунення перешкод щодо підвищення його якості. Але виникає питання, чи вистачає студентам кваліфікації активно втручатись у змістові аспекти освітнього процесу? Чи може технологія партисипації позитивно вплинути на підвищення якості освіти завдяки активному залученню самих студентів до його проведення (організації та змістового наповнення)?

У контексті дослідження мистецько-педагогічна технологія партисипації спрямована на актуалізацію інтересу магістрантів до вокально-виконавської діяльності та самовдосконалення в ній, до пізнання різних методик і різнонаціональних вокальних традицій; здатності до яскравого, оригінального втілення художньо-образного світу вокального твору на основі системи вокально-сценічних навичок і вміння донести його до шкільної аудиторії на тлі активізації здатності до полісуб'єктної комунікативної співтворчості. Упровадження мистецько-педагогічної технології партисипації в процес підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів вимагає

відповідного його методичного забезпечення, а саме, поетапного застосування комплексу педагогічних умов, які сприяють ефективній екстраполяції вокальної культури магістрантів на вокальну культуру школярів. З одного боку, магістри музичного мистецтва, як кваліфіковані вчителі, мають володіти технологіями залучення школярів до організації освітнього процесу в межах самоврядування; з іншого боку, вони мають володіти самі достатнім рівнем вокальної культури, точніше – бути його носіями. Вирішення завдання формування вокальної культури школярів є ефективнішим через залучення їх до співтворчості та сумісної вокально-освітньої діяльності. Отже, вокальна підготовка магістрантів музичного мистецтва може здійснюватися на основі залучення технології партисипації, але за певних педагогічних умов.

Розробляючи комплекс педагогічних умов упровадження технології партисипації до процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів нами було проаналізовано масив мистецько-педагогічних досліджень (Лай Сяоцянь [98], Ло Чао [109], Лю Цзя [121], Н. Овчаренко [138], О. Олексюк [140], О. Реброва [166] та ін.). Зауважимо, що педагогічні умови, засновані на концептуальних засадах партисипативної парадигми, потребують застосування комплексу методів, які детермінують навчально-наукові, творчі завдання й оптимізують уміння, відповідні компонентам підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів. Ло Чао відзначає, що «статус технології передбачає певний алгоритм дій, технології більш конкретні на відміну від методик. Це зумовлює включення в педагогічні умови ще й конкретних технік» [109, 130].

Аналіз наукових джерел із вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, викладачів вокалу (Лай Сяоцянь [98], Лоу Яньхуа [115], Лю Мянї [118], Лю Цзя [121], Мен Сїан [126], Чжан Яньфен [221] та ін.) підтвердив, що педагогічними умовами, які сприяють ефективності підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, можна вважати спрямовані на: специфіку змісту фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, зокрема, площину

їх вокальної культури; принципи організації мистецько-педагогічної технології, орієнтовані на пізнання вокального мистецтва світу; створення ефективного комунікативного середовища на заняттях; опанування основ співтворчості; спонукання до інноваційних форм навчання; відкритість власних знань, умінь і навичок із вокального мистецтва, вияв полікультурності; інтерпретативний досвід у сфері вокального мистецтва, заглиблення до образного світу твору, переживання його як художнього світогляду.

Нагадаємо, що педагогічні умови ми розглядаємо як спеціально створені обставини (Г. Падалка [147, 148]) для сприятливого досягнення поставленої педагогічної мети та розв'язання актуальних завдань. Стосовно застосування технології партисипації зауважимо, що її впровадження пов'язане з розробкою таких умов, завдячуючи яким найбільш повно виявляється педагогічний зміст інноваційного навчання як специфічної форми організації пізнавальної діяльності, «яка створює оптимальні умови для розвитку інтерсуб'єктності, збагачення особистості в процесі спілкування між педагогом та учнями, співпраці між членами учнівського колективу» [124, 89]. Важливу роль у цьому процесі відіграє сам зміст підготовки магістрантів музичного мистецтва як теоретичне та практичне опанування вокальними цінностями національної, європейської та світової культур.

На основі визначеного вище *перша педагогічна умова* передбачає цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки. Ця умова носить *організаційний характер*, проте вона створює постійне середовище «спілкування» вокаліста зі слухачем. Присутність на заняттях із вокально-виконавської майстерності, ансамблевого музикування, практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, методики постановки голосу в початківців із використанням інноваційних музично-педагогічних технологій сторонніх осіб є не формальним, а моделювальним процесом співтворчості. Їх залучення до проведення занять передбачає попередню підготовку: ознайомлення з репертуаром, що буде виконуватися або педагогічно інтерпретуватися, з проблемними аспектами

виконання та педагогічної інтерпретації, з пропозиціями залучитися до процесу з власними методичними порадами.

Під час запровадження такої умови викладач має залучати до викладацького процесу присутніх, надаючи їм можливість попрацювати в ролі викладача вокалу. Але тут ідеться не про асистентську практику, а про вокально-викладацький експромт, що спонукає до мобільного включення в проблему та намагання розв'язати поставлене завдання. Залучення присутніх до співтворчості здійснюється за такими *техніками*: тимчасова заміна викладача з пропозицією провести заняття далі (викладач покидає аудиторію, але залишається концертмейстер, який спостерігає за діями студента в ролі викладача); переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію методичного характеру; заміна студента-співака на когось із присутніх із пропозицією провести заняття з розучування твору або проблемного фрагменту самому студентові в якості викладача з іншим.

Техніка тимчасової заміни викладача з пропозицією провести заняття далі (I етап формувального експерименту) вимагає *переключення функцій* учасників процесу співтворчості, що підтверджує поліфункціональність, яка відображає зміст феномену партисипації. Педагогічний інструментарій техніки містить: на початковому етапі – ініціювання активності магістра-виконавця в презентації достатнього рівня виконавської площини вокальної культури, на завершальному етапі – ідентифікація магістра як викладача-методиста, а групи присутніх – як уявних школярів (слухачів). Удаючись до такої техніки, на заняттях активуються різноманітні комунікативні суб'єкт-суб'єктні ланцюжки: студент=викладач→група присутніх+концертмейстер, концертмейстер=викладач→група присутніх+студент, студент=виконавець →група присутніх+концертмейстер, студент=слухач→група присутніх=виконавець+ концертмейстер тощо. Характер творчих взаємовідносин у будь-якій їх конфігурації створює єдине поле співтворчості за типом наявності обов'язкових спільних зон діалогу та полілогу. Отже, форми взаємодії учасників співтворчості в цій техніці є різноманітними: кооперативного та колективно-

групового навчання, що супроводжується набуттям нових поведінкових і професійних компетентностей.

Серед методів і художньо-творчих завдань підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що відповідають наведеній організаційній техніці, назвемо: евристичного вокально-педагогічного діалогу, групового вокально-інтонаційного навчання, вербальні, демонстраційно-образні, аналіз конкретних ситуацій, інтерсуб'єктної взаємодії.

Техніка переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію методичного характеру (II етап формувального експерименту) значно оптимізує освітній процес. Дискутування з проблем вокального мистецтва й педагогіки, їх імплементації до формування вокальної культури школярів дозволяє зробити засвоєння знань більш активним; учить кожного формулювати власні думки, професійно висловлюватись, аргументувати власну точку зору; розвиває навички не тільки слухати інших, але й поважати альтернативну думку; моделювати різні творчо-педагогічні ситуації, збагачувати власний виконавсько-педагогічний досвід через включення в різні форми вокально-методичної та інтерпретаційної діяльності й емоційно переживати їх; надає досвід гармонійних творчо-педагогічних відносин у групі, визначення місця в ній, розв'язання проблемних ситуацій, знаходження компромісів, прагнення до діалогу (полілогу); розвиває здатність аналізувати вокально-педагогічну навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих завдань. У даній техніці ведення дискусії є формою роботи, яка позитивно позначається на мотивуванні учасників до активності у вокально-педагогічній сфері.

Характер творчих взаємовідносин цієї техніки створює єдине поле співтворчості за типом концентричного кола учасників навколо викладача. Форма взаємодії учасників співтворчості визначена опрацюванням дискусійних питань, конструюванням учителем їх серії, спонукає до багатоваріантності тлумачень вокальних образів як магістрантами, так і школярами. На думку Л. Масол,

«багатоваріантність тлумачень художніх образів школярами є не тільки можливою, але й вельми бажаною» [124, 84].

Методичним забезпеченням підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що відповідають наведеній організаційній техніці, назвемо: дискусія, інтегрована з евристичною бесідою; проблемний виклад навчального матеріалу, «мозковий штурм», «відкриті» запитання та багатоваріантна відповідь на них і навпаки, запитання учасників до викладача, один до одного, понятійна ідентифікація.

Техніка заміни студента-співака на когось із присутніх із пропозицією провести заняття з розучування твору або проблемного фрагменту самому студентові в якості викладача з іншими (III етап формувального експерименту) пов'язана з механізмами ротації та лідерства. Ротація як поширений прийом у організації групової діяльності (співтворчості) є ресурсом самостійного навчання й набуття нових навичок магістрантів, отже, впливає на рівень їх кваліфікаційної полівалентності; формуються нові поведінкові та професійні компетенції, активізується мотивація майбутнього фахівця, долаються стреси, зростає комунікативна активність суб'єкта [144]. Ротація, що здійснена під час заняття, дозволяє визначити рівень полівалентної кваліфікації майбутнього магістра музичного мистецтва, зокрема, здатність його до миттєвої адаптації від ролі слухача до ролі викладача вокального мистецтва (вчителя музичного мистецтва), відповідно, вияв оволодіння такими складовими вокальної підготовки як змістова, виконавська, методична.

Разом із тим, рольове переключення дотичне до механізму лідерства в групі, під час якого лідер фокусує на собі організацію групової діяльності для вирішення конкретного завдання. Отже, порівняно з іншими, він є більш активним та володіє відповідними лідерськими якостями, зокрема, високим інтелектом, домінантністю, впевненістю в собі; високим активаційним (енергетичним) рівнем, професійними знаннями й навичками, релевантними виконуваному завданню [103].

Педагогічний інструментарій даної техніки забезпечується такими методами, як: моделювання вокальної комунікації в групі, художньо-педагогічної фасилітації, довільного переформулювання художньої проблеми, художнього вправління, етюдів. Магістрант (викладач) не детермінує в групі визначення художнього смислу вокального твору й вокально-педагогічних явищ, але спонукає студентів (школярів) до його творчого пошуку.

Описані техніки першої педагогічної умови продукують вплив на елементи вокально-змістового, вокально-виконавського, методико-продуктивного компонентів феномену.

Другою педагогічною умовою є розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів. Ця умова передбачає здійснення низки круглих столів як цілісного проєкту, який розробляють самі студенти, обираючи художньо-інформаційний актуальний матеріал із проблем вокальної культури. Кожний із групи обирає свою проблему, усі разом вибудовують черговість їх запровадження. Між тим, учасники експерименту беруть участь усі в межах тих ролей, які отримали від головного проєктом за певною темою. Умова запроваджується за такими *техніками*: розробка проблемного тематичного плану шляхом обговорення та дискусії; структурування алгоритмів дій учасників цілісного проєкту та міні-проєктів (за проблемними темами); обговорення проміжних та остаточного результатів за вибудованою логікою: мета – її досягнення; завдання – їх розв'язання; оцінювання проведення – критерії оцінювання; результативність – констатація художньо-інформаційної наповненості (отримання нових знань, умінь, володіння технологіями тощо).

Техніка розробки проблемного тематичного плану шляхом обговорення та дискусії застосовувалася з метою активації змістової площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, тобто художньо-сміслового елемента та інтерпретаційної функції феномену.

Зважаючи на те, що вокальна культура, як було зазначено раніше, включає в себе як продукти вокального мистецтва (народний спів і твори, академічний

спів та різновиди його жанрів), так і вокальну педагогіку, що формується відповідно до відомих вокальних шкіл, важливу роль у підготовці магістрантів музичного мистецтва відіграють уміння емоційного переживання вокального образу, що впливають на зміст виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації твору (О. Олексюк [140], Г. Падалка [147], О. Ростовський [169], О. Рудницька [170]).

Досліджуючи теоретичні аспекти інтерпретації музичного твору Л. Гаврілова, Л. Псарьова зачіпають і духовні, світоглядні моменти діяльності інтерпретатора під час відображення змісту твору. У ланцюгу досягнення авторського задуму, створенні власної інтерпретаційної версії образу важливе місце належить художньо-педагогічній інтерпретації, наближеної, на думку дослідниці, за класифікацією В. Москаленка, до мистецтвознавчої, – за образністю та можливою смисловою «розмитістю» вербальних значень [44, 109–110]. Важливо акцентувати, що «саме художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору дозволяє організувати ефективне художнє та педагогічне спілкування...» [44, 105].

Чень Люсін підкреслює зв'язок між вокально-виконавською інтерпретацією вокального твору та аналітичною діяльністю студентів узагалі та вважає, що під час розгляду змісту діяльності вчителя музики як умінь інтерпретувати шедеври мистецтва важливим у навчанні й вихованні студентів є оволодіння методом педагогічної інтерпретації художнього твору [219, 88].

Осмилення мети художньо-педагогічної інтерпретації вокального образу в колективній співтворчості доводить до єдності музики та педагогічного слова про неї на основі множинності підходів учасників процесу навчання, а залучення до нього дискусійного характеру з колективною розробкою проблемного тематичного плану впливає на вияв інтелектуальної розкріпаченості, розмаїтості знань, самостійності та, водночас, колегіальності у вирішенні педагогічних завдань формування вокальної культури. Зазначимо, що в колективній дискусійній організації площини художньо-педагогічної інтерпретації вокального образу науковим підґрунтям нами застосовуються ідеї В. Крицького, зокрема,

орієнтація на такі інтерпретаційні параметри презентації змісту вокального твору як художня достовірність, оригінальність, виконавська майстерність; конкретно-чуттєвий, емоційно-образний, образно-драматургічний рівні художньої інтерпретації; логіка інтерпретаційного процесу [89, 11–13].

Виконавсько-педагогічна інтерпретація вокального твору в умовах колективного навчання має підґрунтям емоційне переживання вокального образу, відчуття його світоглядної площини – аж до ідентифікації себе з героєм твору. Невипадково І. Гажім розділяє як різні за планом та рівнем внутрішнього світу людини процеси сприймання та переживання музики. Зокрема, «переживання» є не стільки психологічним (душевним), як філософським (духовним) процесом, отже, воно є переживанням «Я», внутрішнім фактором особистих неповторних хвилин життя. Виразним є наведення авторкою думки співачки Г. Чеголі, що розуміння мистецтва співу є набуттям нової здатності людини до переосмислення образу життя, розуміння того, що є суттєвим всередині нас [47].

До відображення етапів створення вокального образу як цілісного процесу звертається Чень Люсін, позначаючи наявність відповідних вокально-технічних і вокально-виконавських навичок на етапах ознайомлення, співування, виконання твору [219, 42–43]. До емоційно-артистичного, самовиражального художньо-образного контекстів вокального виконавства звертаються Ван Лей [28], Ван Цзяньшу [31], О. Єрошенко [75], Ху Маньлі [215], Чжан Яньфен [221]; до художньо-інтонаційної сфери, зокрема й вокально-орфоепічної культури – Н. Кьон [94], Лоу Яньхуа [94], О. Чурікова-Кушнір [227], Г. Панченко [150].

Колективне опрацювання *проблематики буття музичного (вокального) образу* ефективно здійснюється на основі описаних Лю І складовими його онтологічного здійснення. Презентовані аспекти різновидів образів вокальних творів зроблені на основі узагальнення ідей М. Шамяхян, як-от: образ-задум, образ-виконання, образ-сприйняття (Лю І [117, 13, 27]). Для нас важлива вказівка автора на світоглядний потенціал образу, зокрема, образ-сприйняття, який створюється у свідомості реципієнта у вигляді варіативно інтерпретованої виконавцем інваріантної музичної думки. Вона покладається до образу-твору,

виникає як особистісне тлумачення реципієнтом почутого в інтерпретації тексту твору. Останнє обумовлюється світоглядними орієнтаціями, життєвим, художнім досвідом, культурою сприймання слухача [там само].

Педагогічний інструментарій техніки розробки проблемного тематичного плану шляхом обговорення й дискусії забезпечувався такими методами та завданнями, як: вербалізація художнього змісту образів, педагогічна акцентуація, відбір актуальних проблем вокального мистецтва й педагогіки та їх опрацювання в групах, розкріпаченість емоційного переживання твору, світоглядна проєкція виконавсько-педагогічної інтерпретації вокального твору, виконавсько-педагогічний інтерпретаційний полілог.

Техніка структурування алгоритмів дій учасників цілісного проєкту та міні-проєктів (за проблемними темами) застосовувалася з метою активації змістової площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у вимірі ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів та аксіологічної функції феномену.

Відомо, що ціннісні установки у сфері вокального мистецтва як майбутніх магістрів, так і школярів найяскравіше виявляються через вибір ними та опрацювання вокального репертуару. Він є активним засобом індивідуальної та групової вокальної роботи з учнями ЗЗСО. Зміст і виконавське засвоєння репертуару формуються під керівництвом викладача, починаючи з навчання в університеті, а надалі поповнюються й удосконалюються впродовж професійної діяльності педагога-музиканта [154, 38]. На основі впровадження науково обґрунтованих принципів добору та поступового ускладнення репертуару впродовж навчання та підготовки до діяльності в ЗЗСО зростає ефективність методів його опрацювання. О. Петрикова на основі аналізу робочих навчальних програм із вокальних дисциплін систематизувала як основні завдання вокально-виконавської підготовки студентів, так і поширені принципи відбору репертуару, який представлений кращими зразками вітчизняної та зарубіжної класичної, народної та сучасної музики. Саме в репертуарній логіці сфокусовано

«поступовість і послідовність формування вокально-технічних навичок; паралельний розвиток усіх якостей співака; індивідуальний підхід до кожного студента» [154, 40].

Отже, репертуар для вивчення, виконання, для прослуховування та обговорення зі школярами формує художньо-естетичний смак магістрантів, а також через навички усвідомлення ціннісних аспектів вокальної музики дозволяє пізнавати цінності інших культур, порівнювати стилі, жанри, виконавські школи, методики вокального навчання тощо.

Зазначимо, що проєктивна робота групи (груп) магістрантів є ефективною формою опанування ціннісної площини вокального мистецтва та педагогіки, оскільки вона володіє яскраво вираженим дидактичним, методичним потенціалом та передбачає активне залучення всіх учасників педагогічного процесу, активує ціннісно-вибіркову діяльність у сфері вокального репертуару. Дослідник проблеми художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики Лі Цзяці вважає, що в роботі можна спостерігати прогнозування, планування, конструювання, моделювання й дослідження як її складові [120, 31], що може бути використано під час структурування алгоритмів дій учасників проєкту.

Зазначимо, що в процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва під час упровадження даної техніки опрацьовуються проєкти як теоретичного (художній образ, стиль, жанр, персоналії, виконавські школи, виконавські методи тощо), так і практичного спрямування з чітким структуруванням проєктних дій і ролей. Так, наприклад, тематика та плани занять з експериментальної дисципліни «Курс виконавської майстерності» (Змістовий модуль 3. Удосконалення навичок самостійної роботи над вокальним твором) можуть стати серією проєктів практичного спрямування. Під час їх розробки всім колективом учасників по групах за структуруванням алгоритмів дій кожної групи опановуються ціннісні підвалини вокального мистецтва та педагогіки, вдосконалюються й оприлюднюються самостійно здобуті вміння роботи над музичним текстом вокального твору, втіленням його художньо-образного змісту тощо з алгоритмізацією дій, прописаних у плані проєкту тощо. Зокрема,

алгоритми дій проєкту «Удосконалення навичок роботи над музичним текстом вокального твору» структуровані в такий спосіб: ознайомлення з твором (епоха, стиль, творчість композитора та місце романсу в його творчості); формування уявлення про загальний характер романсу, зміст поетичного тексту, особливості акомпанементу; визначення темпу, розміру, ладо-тонального розвитку, інтонаційних і ритмічних складнощів, структури твору; озвучення – ознайомлення з мелодією (сольфеджування, вокалізація, спів на склади); уточнення будови мелодії, цезур, типу дихання, засобів фразування; робота над артикуляцією тексту, над окремими мелодичними фрагментами [90, 6]. Отже, для організації та проведення проєкту достатньо 4-х учасників або 4-х груп учасників, які поєднуються на прикінцевому етапі проєктування.

Отже, *педагогічний інструментарій* техніки структурування алгоритмів дій учасників цілісного проєкту та міні-проєктів (за проблемними темами) забезпечувався такими методами й завданнями, як: проєктів (науково-творчих), створення ситуацій сумісних переживань, ідентифікація базових ціннісних орієнтацій магістрантів, «круглий» стіл, серія «круглих» столів, наукова екстраполяція вокально-ціннісних пріоритетів від групи до окремого учасника, евристичного полілогу, оволодіння термінологією теорії та історії вокальної культури.

Техніка обговорення проміжних та остаточного результатів за вибудованою логікою (мета – її досягнення; завдання – їх розв'язання; оцінювання проведення – критерії оцінювання; результативність – констатація художньо-інформаційної наповненості/отримання нових знань, умінь, володіння технологіями тощо) застосовувалася з метою активації змістової площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у діалогово-полікультурному вимірі та культурологічної функції феномену.

Усвідомлення особистістю власної полікультурної ідентичності дозволяє охоплювати множинність творчо-педагогічних вокальних завдань з метою досягнення високого рівня формування вокальної культури. Зокрема,

полікультурна ідентичність магістрантів, їх шанобливе ставлення до вокально-педагогічних традицій світу, необхідність діалогу та організація сумісної співтворчості охоплюють завдання всіх блоків системи вияву художньої основи вокальної творчості. Яскраво зв'язок полікультурної ідентичності студента-виконавця й вокально-педагогічних завдань на прикладі опанування персоніфікацією комплексу культурно-історичних традицій Китаю та стародавньої Пекінської опери представлений Ло Чао, який вказує, що «особливості вокалізації виконавців Пекінської опери, що ґрунтуються на традиціях національного співу, і традиції оформлення оперного спектаклю сильно відрізняються від європейських» [109, 151].

Застосування техніки обговорення проміжних та остаточного результатів за вибудованою логікою ефективно структурує колективне виконання будь-якого вокально-педагогічного завдання, оскільки ґрунтується на обговоренні способу досягнення мети (етап 1), виборі способів розв'язання завдання (етап 2), розробці та апробації критеріїв оцінювання виконання завдання (етап 3), оцінці якості виконання завдання, його результативності у виконавсько-педагогічній площині (етап 4). Отже, *педагогічний інструментарій* даної техніки забезпечувався такими методами та завданнями, як: колективного обговорення завдань творчого самовираження в процесі навчання співу, обговорення й моделювання типів суб'єкт-суб'єктної вокальної взаємодії на занятті, врахування полікультурної ідентичності під час опрацювання вокального репертуару та національних вокальних традицій, обговорення контексту світової вокальної культури в процесі опанування вокальними цінностями, обговорення виконаних завдань вокально-культурологічної герменевтичної спрямованості, обговорення змодельованих фрагментів вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації, колективне обговорення цілісності опрацьованих етапів роботи над вокальним твором.

Упровадження першої та другої педагогічної умов визначало *зміст першого інформаційно-ціннісного етапу формувального експерименту*.

Третьою педагогічною умовою є стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства. Ця умова може бути застосована як під час вокальної підготовки магістрантів, так і їх асистентської практики. Важливим є засвоєння та здійснення технік такого ставлення: визначення позитивних аспектів виконання вокального твору та порівняння з кращими зразками, що є аналогічними; визначення негативних аспектів виконання вокального твору та порівняння з гіршими зразками, аналогічними за жанром, стилем; висловлення власного судження, поступове доповнення попередніх осіб, які висловлювалися, доповнення їх оцінки або спростування; визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу.

Техніка визначення позитивних аспектів виконання вокального твору та порівняння з кращими зразками, що є аналогічними, а також визначення негативних аспектів виконання вокального твору та порівняння з гіршими зразками, аналогічними за жанром, стилем застосовувалися з метою активації виконавської площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у вокально-ілюстративному вимірі (володіння майстерністю вокального показу, розвивальна функція).

Вокальне виконавство є потужним ресурсом у підготовці майбутніх магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури засобами технології партисипації. Фахівці з вокального мистецтва та вокальної педагогіки неодноразово наголошували на силі впливу вокального виконавства на аудиторію. Зокрема, вважається, що цей вид художньо-творчої діяльності особистості здатний створювати атмосферу, музичний настрій, збуджувати емоційну природу співака-актора, провокувати його покинути повсякденну реальність і передавати цей особливий емоційний стан («енергії психічного струму» за І. Силантьєвою [184]) присутнім. Зазначимо, що виконання твору (камерно-вокального або оперної арії, дуету) завжди є комплексом виконавських завдань, поставлених перед співаком на основі його майстерного володіння голосом, серед яких: входження в образ героя (персонажа), драматургічне втілення його динаміки, величезна напруга у відображенні постійної мінливості

вокальної інтонації тощо. Лю І звертає увагу на зв'язок між вибором необхідних засобів художньої виразності, процесом формування особистості персонажної свідомості й точним визначенням «градусу» музичного вислову, «правильно» обраним емоційним поданням [117, 45]. Ураховуючи думку О. Єрошенко про емоційний початок як одну з детермінант функціонування вокального мистецтва в цілому [75], можна стверджувати, що процес виконання вокального твору в умовах навчання та концертної практики магістрантів вирівнює функціонально-рольові значення всіх його учасників (викладач-концертмейстер-студент-слухачі).

Для відтворення музичного образу необхідні особливі засоби виконання. Вираження звуком різноманітної інтонаційної палітри вокального твору голосу викликає своєрідне забарвлення, специфічні виконавські прийоми, відгукується в аудиторії школярів, викликає в них захоплення вокальним мистецтвом, симпатію до співака. Концертний виступ та підготовка до нього через навчання, удосконалення співацької майстерності студента «...є шляхом до виконання професійних дій вокального розвитку учнів» [35, 97]. Майстерність вокального показу спирається на вільне володіння технічними навичками вокального виконавства, які педагоги-вокалісти вважають першоосновою вокального навчання (Л. Василенко [35], Вей Лімін [39], Н. Гребенюк [56], та ін.). Зазначимо, що майстерність вокального показу активізує її прихильників чи апологетів, як середовище учасників процесу, до порівняльних процедур вокального виконавства, до яких спрямована технологія партисипації. Техніка визначення позитивних аспектів виконання та його порівняння з кращими зразками, негативних аспектів і порівняння його з гіршими зразками, порівняння жанрів, стилів вокального мистецтва тощо збагачує форми й підвищує рівень звукового та педагогічного спілкування присутніх, комунікативний досвід магістра-виконавця та групи учасників процесу, включаючи викладача та концертмейстера; здійснює вплив на розвиток критичного музично-виконавського мислення та ефективність вокально-педагогічного освітнього процесу в цілому.

Отже, педагогічний інструментарій даної техніки забезпечувався такими методами та завданнями, як: порівняння вокального виконання, вокально-ілюстративний, ілюстративний із поясненням, зіставлення відео- та музичного матеріалу, використання високохудожнього репертуару, моделювання ситуацій колективної вокально-виконавської роботи в школі.

Техніка висловлення власного судження, поступового доповнення попередніх осіб, які висловлювалися, доповнення їх оцінки або спростування застосовувалися з метою активації виконавської площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у виконавсько-мотиваційному вимірі (оволодіння методичним ресурсом вокального співу та акмеологічною функцією феномену).

Вокальний показ, ілюстрація вокального твору на основі вільного володіння власним голосом викладачем у акмеологічній площині активізує магістрантів до досягнення найкращих результатів, заснованих на наслідуванні майстерності викладача.

Специфіку методичної підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів пов'язують з оволодінням знаннями про вікові особливості розвитку та охорони співацького голосу школярів; уміннями оцінювати естетичні якості звуку в дорослих і дітей згідно із сучасними вимогами до вокального інтонування, розвивати вокальний слух школярів, застосовувати методи вокального навчання та прийоми впливу на основі особливостей голосоутворення у школярів, виховувати навички методичного аналізу репертуарного матеріалу [39, 42]. На естетичні аспекти вокального виконавства вказує В. Морозов [131], Ю. Сетдікова [173] та ін.

Важливе місце в педагогічній спрямованості підготовки магістрантів обіймає їх мотивованість до застосування технології партисипації, усвідомлення ними її потенціалу для ефективного формування вокальної культури школярів. Звертаючись до обґрунтування Н. Овчаренко мотиваційно-сміслового компонента вокально-педагогічної діяльності вчителя, виділяємо в його змісті «усвідомлення смислу та власної вокально-педагогічної діяльності, що

виявляється в життєвій та професійній активності особистості; постановку цілей, сформованість особистих інтересів і духовних потреб у вокальному мистецтві та вокальній педагогіці; управління процесом формування інтересів і духовних потреб учнів до вокального мистецтва» [138, 220]. Зауважимо, що для успішного застосування технології партисипації, зокрема, здатності залучити інших до процесу вокального виконавства, оволодіти методичним ресурсом та педагогічними властивостями вокального співу, на наш погляд, є важливим здійснювати вплив на такі внутрішньо-спонукальні чинники мотивації учасників процесу, як: творчий характер діяльності, оцінка колег, творча участь у вирішенні завдання, самореалізація, рівень відповідальності, вміння працювати в команді, рівень корпоративної культури, комунікабельність.

Отже, *педагогічний інструментарій* техніки висловлення власного судження, поступового доповнення попередніх осіб, які висловлювалися, доповнення їх оцінки або спростування забезпечувався такими методами й завданнями, як: евристичний полілог, художнє вправляння, наслідувально-репродуктивні, виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання вокальних і творів, поєднані з вербальними методами мистецтвознавчих бесід, надання поточних коментарів і словесних пояснень; демонстрація художнього образу з методичним поясненням і дискусією, демонстрація методичних прийомів постановки голосу з методичними поясненнями та дискусією, методичний тренінг, колективне моделювання уроку музичного мистецтва в школі, мотивація мистецького навчання щодо педагогічного стимулювання інтересу, а також педагогічного стимулювання обов'язку й відповідальності.

Техніка визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу застосовувалася з метою активації виконавської площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у творчо-діалогічному вимірі, здатності до співтворчості (комунікативна функція).

Відповідно до зазначеної техніки є творчо-діалогічний вимір підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів

засобами технології партисипації. Для нашого дослідження важливі вказівки О. Баланко щодо налаштування учасників творчої комунікації на діалогічні стосунки, на розуміння один одного, що детермінує варіативність виконавської інтерпретації, множинність версій музичного тексту: композитор «передає» виконавцю власне бачення образної системи твору, а виконавець, у свою чергу, стає рівноправним партнером осмисленого акту творення, «відкривається» для сприйняття композиторського задуму, привласнює та вживається в нього. Зауважимо, що всі учасники системи творчої взаємодії в межах застосування технології партисипації переживають єдину образну атмосферу вокального процесу, що активізує їх асоціативне мислення, поліпшує розуміння та переживання семантики інтонаційної площини твору, отже, залучає до процесу вокального інтонування [18, 105].

Для визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу важливими є висновки дослідниці про вимірювання інтерпретації осягненням твору як образно-семантичної єдності в цілісності його жанрово-стильових і структурних ознак, володінням прийомами й засобами відтворення нотного тексту в контексті відповідного інтонаційного «словника», включенням до культурно-історичного контексту, соціокультурної рефлексії [18, 109].

Педагогічний інструментарій даної техніки забезпечувався такими методами й завданнями, як: інтерсуб'єктна взаємодія та ранжування ступеня комунікабельності, мультимедійні, художнього збагачення тексту; колективне визначення й ранжування оригінальності інтерпретацій, створених студентами; бесіда, кейс-метод, дискусія, ранжування стиле- та жанровідповідності інтерпретації.

Упровадження першої та третьої педагогічних умов визначало зміст другого мотиваційно-праксеологічного етапу формувального експерименту.

Четвертою педагогічною умовою визначено актуалізацію духовно-ціннісних констант вокального мистецтва. Наявність таких констант: художній образ вокального твору; вокальна інтонація як передача емоційної виразності та почуттів; етноментальні цінності вокальної культури тощо, відомі студентам.

Разом із тим, провести дискусії з проблем значення таких констант у сучасному суспільстві взагалі та у формуванні вокальної культури школярів, зокрема, потребує спеціальної підготовки студентів.

Відомо, що молодь обізнана в сучасних вокальних стилях. Школярі мають свої уподобання, євѳї пріоритети у вокалі, які переважно стосуються сучасних стилів і напрямів. Це нерідко стає чинником обмеженої вокальної культури школярів та молоді. Зрушити таке становище можна кількома шляхами. Вони всі стосуються технологій партисипації. Умова запроваджується за такими *техніками*: організувати дискусійну платформу серед учнів, залучивши їх до її проведення й наповнення цікавими темами та питаннями; моделювати індивідуально-колективні форми вокального навчання в ЗВО та ЗЗСО, виявляючи свободу та креативність їх у пошуку; залучати учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ, які поєднують різні види прояву людського таланту.

Техніка організації дискусійної платформи серед учнів, залучивши їх до її проведення та наповнення цікавими темами й питаннями застосовувалася з метою активації методико-продуктивної площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у методико-орієнтаційному вимірі (функція методичної самореалізації).

Відомо, що методична площина займає важливе місце в підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва, зважаючи, передусім, на професіограму фахівця. З-поміж значного масиву досліджень із питань вокальної підготовки, виділяємо дисертацію Л. Василенко, в якій значну увагу приділено саме методичній підготовці. Авторка зазначає, що сформованість вокальної майстерності як результату засвоєння студентами норм, традицій і цінностей вокального мистецтва й розвитку в них технічних навичок є недостатньою для педагогічної діяльності, оскільки її сутність вимагає вокально-виконавської майстерності тільки в аспекті застосування дій, спрямованих на співацький розвиток школярів [35, 40].

Сьогодні палітра методів вокального навчання є надзвичайно широкою. Застосування технології партисипації дає можливість її дискусійного

обговорення, усвідомлення та практичного закріплення. Викладач не тільки є носієм вокально-методичної компетентності, а він залучає до практичного опрацювання та обговорення складних, дискусійних питань методики вокального навчання всіх присутніх на заняттях школярів, аж до виведення обговорення до он-лайн простору.

Отже, *педагогічний інструментарій* організації дискусійної платформи серед учнів, залучивши їх до її проведення та наповнення цікавими темами й питаннями з методики виконання та якості співу забезпечується комплексом вокальних методів і завдань (виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання вокальних творів, демонстрація художнього образу з методичним поясненням та дискусією, демонстрація методичних прийомів постановки голосу з методичними поясненнями й дискусією, вияв і виправлення методичних помилок, розробка плану вокального методичного саморозвитку й обговорення його в колективі учасників, он-лайн дискусія), поєднаних із вербальними методами (методично спрямовані дискусії, обговорення, коментарі, бесіди). У формі вокально-методичних колективних тренінгів опрацьовуються блоки підготовки: вдосконалення вокально-технічних навичок (розспівування, інтонаційні вправи на матеріалі художніх творів), удосконалення навичок виконання творів на художньому рівні (народна пісня, романс, аріозо), вдосконалення навичок самостійної роботи над вокальним твором (музичний текст, втілення художньо-образного змісту вокального твору), формування готовності до сценічного виступу вокаліста-виконавця. Тематика й наповнення тренінгів формуються магістрами, а в процесі тренінгів відбуваються рольові ротації.

Техніка моделювання індивідуально-колективних форм вокального навчання в ЗВО та ЗЗСО застосовувалася з метою активації методико-продуктивної площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у організаційно-діяльнісному вимірі (організаційна функція).

Сучасна теорія та практика мистецького навчання містить і досвід опрацювання педагогами-вокалістами колективних форм вокальної діяльності,

але, переважно, у позааудиторній роботі. Застосування технології партисипації у формуванні вокальної культури школярів передбачає на основі ґрунтового інтелекту вчителя музичного мистецтва у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки навички вільного володіння й вибору колективних форм організації вокального процесу не тільки в позаурочній діяльності, але й на уроці. Зокрема, Н. Овчаренко систематизовано комплекс форм позаурочної вокальної діяльності (індивідуальна, групова, колективна та масова форми концертно-виконавської практики), які сучасний учитель-фасилітатор може моделювати і на заняттях з музичного мистецтва з метою підвищення якості навчання [138, 325–336]. Навички таких форм фахової діяльності здобуваються магістрами під час засвоєння дисциплін вокального циклу.

Наприклад, у циклі дисциплін виконавсько-методичної підготовки («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування») доцільно апробувати форми репетиції, концертів різних типів; концертного виконання постановки з персонажами, з участю солістів (хору) та оркестру; вокального конкурсу, творчого проєкту, майстер-класу, вокального гуртка, вокальної студії. Зміст підготовки на циклі інформаційної мистецько-технологічної підготовки («Історія виконавства», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Виробнича асистентська практика») дозволяє використовувати форми: консультація, репетиція, концерт-лекція, творчий проєкт, майстер-клас творчий проєкт, майстер-клас. Застосування технології партисипації спрямовує поточні та контрольні заняття до активізації організаційної та вокально-виконавської компетентності всіх присутніх на заняттях магістрантів музичного мистецтва. Впровадження кожної з групових форм підготовки передбачає визначення мети, завдань, змісту, принципів організації, навички аналізу колективної вокально-виконавської діяльності на основі творчої взаємодії.

Отже, *педагогічний інструментарій* техніки моделювання індивідуально-колективних форм вокального навчання в ЗВО та ЗЗСО забезпечувався

вокальними та вокально-вербальними методами, поєднаними з певними колективними формами навчання: творчо-емоційної взаємодії, створення ситуації успіху, рольової ідентифікації, рольової імпровізації, «мозкового» штурму, художнього синтезування, активізації творчого самовираження, демонстрації вокально-технічних та вокально-виконавських умінь і навичок на практиці, артистичного втілення.

Техніка залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ, що поєднують різні види прояву людського таланту, застосовувалася з метою активації методико-продуктивної площини підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів у інноваційно-особистісному вимірі (управлінсько-фасилітативна функція).

Зокрема, використовується потенціал педагогічної фасилітації як виду інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на творчу винахідливість викладача та всіх учасників у площині ефективності вокально-освітнього процесу, пошук унікальності інтерпретаційного процесу, втілення інноваційних методичних ідей; створення комфортної обстановки, де кожний відчуває себе учасником цікавого дійства, налаштування магістрантів на керування освітнім процесом зі школярами та студентами. Ця діяльність заснована на гуманному, толерантному, поважному ставленні до цінностей вокальної культури, що має за мету допомагати студентові (школяреві) усвідомити себе як самоцінність, підтримувати його прагнення до саморозвитку, самореалізації, сприяти його особистісному зростанню, розкриттю здібностей на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування, розуміння та довіри.

Спрямованість роботи викладача й учасників процесу інноваційного вокально-методичного самовираження спонукає й до пошуку та пізнання крос-культурних вокальних явищ, як-от: відкриття спортивних змагань якісними вокальними виступами видатних співаків; екранізація оперних творів; стилізація академічного вокалу; народження нових жанрів, що поєднують різні епохи та стилі вокального мистецтва (мюзикли, рок-опери тощо). У такому суб'єкт-суб'єктному спілкуванні формуються такі якості управлінця-фасилітатора, як:

уміння брати на себе відповідальність, допомагати, співпрацювати, співпереживати за результати вокально-педагогічного процесу.

Отже, *педагогічний інструментарій* техніки залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ, які поєднують різні види прояву людського таланту забезпечувався методами, спрямованими на формування здатності до розвитку вокальних цінностей у школярів: вокально-методичної взаємодії, евристичного спрямування методичної та інтерпретаційної діяльності, мотиваційного стимулювання до пізнання множинності форм вокальної діяльності, емоційної концентрації в процесі колективного сприймання або виконання вокальної музики, визначення мистецької цінності крос-культурних вокальних явищ, естетичної насолоди від колективного вокального суб'єкт-суб'єктного спілкування, художньої уяви та артистичного втілення в процесі відтворення вокальних цінностей світу.

Упровадження першої та четвертої педагогічних умов визначало зміст третього фасилітативно-культуротворчого етапу формувального експерименту.

Цілісна методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації представлена на рисунку 2.1. (стор.132).

Висновки до другого розділу

Актуалізація запровадження в освітній процес інноваційних технологій та ефективність партисипацій в організації освітніх процесів зумовила розглянути їх у якості педагогічного ресурсу щодо підготовки майбутніх магістрів до формування вокальної культури школярів. Для визначення співвідношення вокальної підготовки та технології партисипації було застосовано каузально-функціональний аналіз як такий, що застосовується для дослідження функціональних зв'язків складних систем, елементи яких можуть взаємодіяти та взаємовпливати.

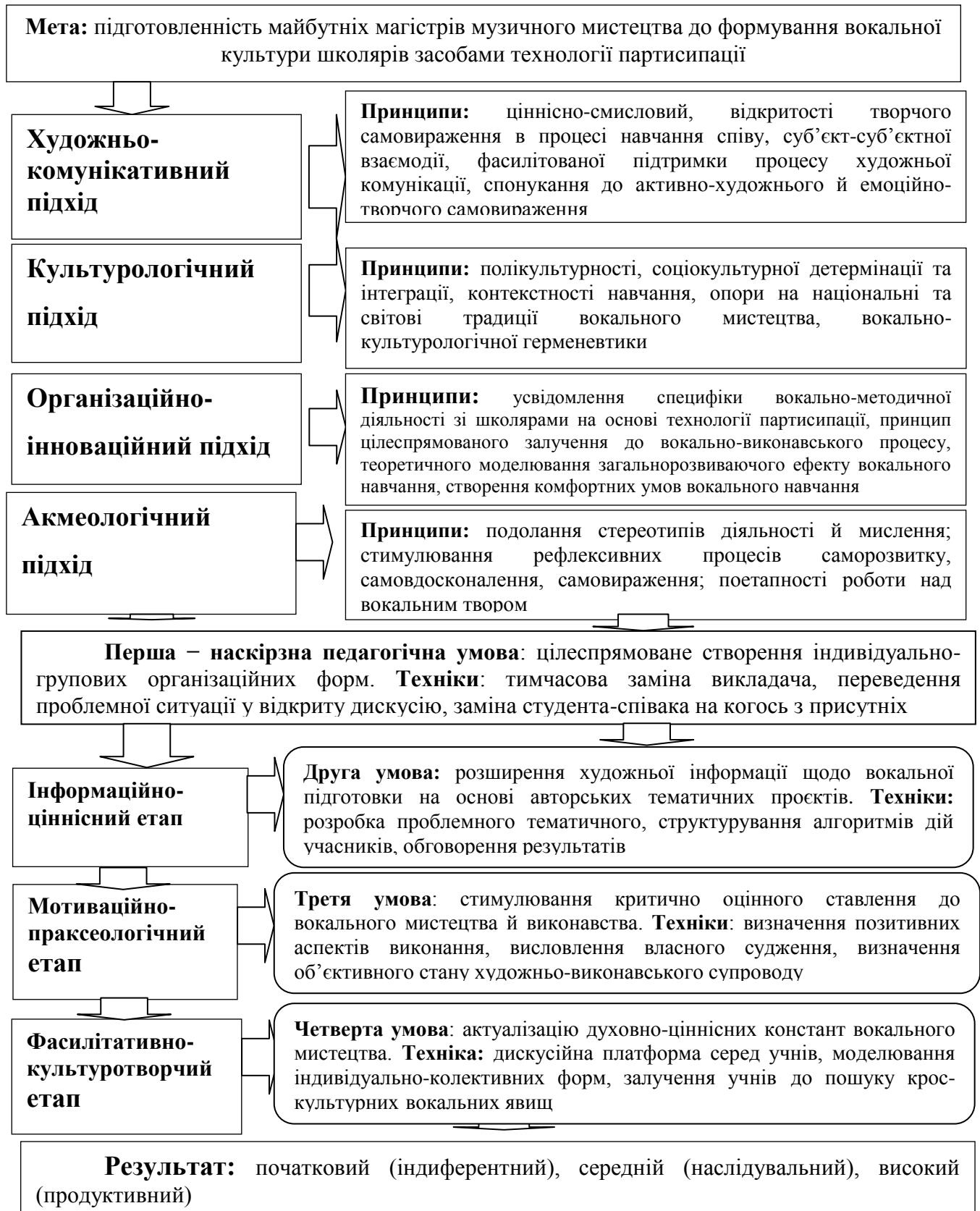


Рис. 2.1. Методика підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

На основі встановлення спільних функцій: комунікативна, полікультурна, організаційна та творчо-стимулююча, обґрунтовано доцільність застосування художньо-комунікативного, культурологічного (сумісно з полікультурним), організаційно-інноваційного та акмеологічного наукових підходів.

Акмеологічний підхід не було визначено під час каузально-функціонального аналізу, разом із тим на ньому зроблено наголос, оскільки він спрямовує наукові розвідки на творчу реалізацію особистості, отже може бути включений у якість методологічного ґрунту дослідження.

Визначаючи підходи, ми також конкретизували принципи, які сприятимуть упровадженню виділених підходів:

- ціннісно-смісловий, відкритості творчого самовираження в процесі навчання співу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фасилітованої підтримки процесу;
- художньої комунікації, спонукання до активно-художнього й емоційно-творчого самовираження, що відповідали художньо-комунікативному підходу;
- полікультурності, соціокультурної детермінації та інтеграції, контекстності навчання, опори на національні та світові традиції вокального мистецтва, вокально-культурологічної герменевтики, що відповідали культурологічному підходу;
- усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації, цілеспрямованого залучення до вокально-виконавського процесу, теоретичного моделювання загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання, створення комфортних умов вокального навчання, що відповідали організаційно-інноваційному підходу;
- подолання стереотипів діяльності й мислення; стимулювання рефлексивних процесів саморозвитку, самовдосконалення, самовираження; поетапності роботи над вокальним твором, що відповідали акмеологічному підходу.

Педагогічні умови формування творчих якостей особистості майбутніх учителів музичного мистецтва були визначені нами, виходячи з теоретичних і практичних основ організації освітнього процесу у ЗВО, і спрямовані на

забезпечення ефективності цього процесу: 1) цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки; 2) розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів; 3) стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства; 4) актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва.

Відповідно до жанру технології пропонувано низку спеціально розроблених *технік*: тимчасової заміни викладача з пропозицією провести заняття; переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію методичного характеру; заміни студента-співака на когось із присутніх із пропозицією провести заняття з розучування твору або проблемного фрагменту; розробки проблемного тематичного плану шляхом обговорення та дискусії; структурування алгоритмів дій учасників цілісного проєкту та міні-проєктів (за проблемними темами); висловлення власного судження, поступового доповнення попередніх осіб, які висловлювалися, доповнення їх оцінки або спростування; організації дискусійної платформи серед учнів, залучивши їх до її проведення та наповнення цікавими темами й питаннями; визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу; організації дискусійної платформи серед учнів, залучивши їх до її проведення та наповнення цікавими темами й питаннями; моделювання індивідуально-колективних форм вокального навчання в ЗВО та ЗЗСО; залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ, що поєднують різні види прояву людського таланту.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ

3.1. Діагностика рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

З метою визначення сучасного стану підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації та на основі теоретичних положень досліджуваної проблеми, актуалізованих у першому розділі дисертації, упродовж другого семестру 2017–2018 н.р. було здійснено *констатувальний* експеримент на базі факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського й факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

На різних етапах дослідження було задіяні 160 (з них – 80 денної форми навчання) студентів магістратури, 6 викладачів. Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи був підґрунтям для проведення формувального та контрольного етапів, під час якого нами було обрано експериментальні навчальні заклади, а також визначено критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Ми теоретично розробили етапи експерименту, його діагностичні методики та провели перший контрольний зріз.

Мета та зміст етапів експериментальної роботи відображені в таблиці 1 (Додаток А).

Перед основним етапом констатувального експерименту було проведено *попереднє* дослідження. У попередньому дослідженні було з'ясовано: найбільш продуктивні методи й умови занять із дисциплін циклів виконавсько-методичної та інформаційної мистецько-технологічної підготовки магістрантів, що забезпечують діагностику рівня підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації; критерії та показники, що покладені до основи констатувального експерименту; думки викладачів-вокалістів про вдосконалення фахової (вокальної) підготовки магістрантів музичного мистецтва; міркування студентів про підготовку магістрантів до формування вокальної культури школярів на заняттях із «Курсу виконавської майстерності», «Ансамблевого музикування», «Історії виконавства», «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», виробничій асистентській практиці; а також найбільш типові недоліки підготовки магістрантів до формування вокальної культури школярів у педагогічних закладах вищої освіти України.

Вимірюючи підготовленість магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, не можна не наголосити на змісті процесу партисипації, який охоплює різноманітні аспекти індивідуальної та колективної співтворчості, передбачає розмаїту організаційну інтеграцію учасників процесу. У процесі суб'єкт-суб'єктного вокального спілкування формується вокальна культура магістра музичного мистецтва як процес і результат гармонійного поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду у формуванні вокальної культури школярів. Її сформованість продукує вокальну культуру школярів в освітньому процесі.

Якість формування вокальної культури школярів опирається на успішність упровадження технології партисипації, розуміння освітнього вокального процесу як арт-практики із залученням багатьох учасників.

У процесі пошуку відповідей на поставлені питання було застосовано такі методи: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування студентів магістратури першого та другого років навчання з експериментальних ЗВО нашого дослідження та опитування членів експертної групи, до складу якої входили досвідчені педагоги, які викладають дисципліни навчального плану підготовки магістрантів-вокалістів, а також учителів музичного мистецтва (мистецтва) ЗЗСО. Усього було проаналізовано 80 результатів опитування респондентів. Аналіз та результати попереднього дослідження наведено в Додатку Б.

Обробка всього масиву попереднього дослідження продемонструвала помітну схожість результатів спостереження та бесід із результатами проведеного нами анкетування й опитувань. Отже, підсумки попереднього дослідження дали змогу виявити основні типові недоліки, класифікувати студентів щодо рівня їх вокальної педагогічно-виконавської підготовки в контексті компонентної моделі підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

На *основному етапі* констатувального експерименту було розроблено критерії, показники та рівні для оцінювання стану підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Розробляючи їх, ми орієнтувалися на компонентну структуру досліджуваного феномену та враховували результати попереднього етапу експерименту.

У результаті аналізу міждисциплінарної наукової літератури (О. Жихорська [76], О. Реброва [165], ін.) та досвіду практичної вокально-педагогічної діяльності, відповідно до структури феномену підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації нами були виділені художньо-світоглядний, творчо-виконавський та інноваційно-організаційний критерії (табл. 3.1, стор. 140), які дають змогу визначити рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва.

Перший компонент у нашому дослідженні мав назву «вокально-змістовий». Для його оцінювання було обрано *художньо-світоглядний*

критерій, який дозволив визначити рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як ціннісно-естетизованого світу співтворчості учасників процесу.

Таблиця 3.1

Критерії підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Компоненти підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації | Критерії підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації |
|--|---|
| вокально-змістовий | художньо-світоглядний |
| вокально-виконавський | творчо-виконавський |
| методико-продуктивний | інноваційно-організаційний |

Передбачалося, що розвиток вокально-змістового компоненту підготовленості магістрантів музичного мистецтва потребує художньо-сміслової орієнтації в галузі вокального мистецтва, ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів, полікультурної компетентності відповідно до вокально-мистецької та вокально-педагогічної галузей. Визначено до першого критерію визначено такі показники: відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору; гармонізація вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості; оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності.

Зазначені показники оцінювали такі складові підготовки магістрантів: художньо-сміслове розуміння вокального твору; навички гармонійності колективу присутніх та однієї особистості в ціннісній сфері вокального мистецтва; уміння виконувати різні творчі завдання на основі толерантного, шанобливого ставлення до вокальних традицій світу. Показники даного критерію оцінювалися за допомогою таких методів і засобів діагностики, як анкетування,

спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, творчі завдання, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Другий компонент у дослідженні був визначений як «вокально-виконавський». Для його оцінювання ми обрали *творчо-виконавський критерій*, який дозволив визначити рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як індивідуального та колективного ресурсу суб'єкт-суб'єктних вирішень творчих завдань вокально-виконавської діяльності. Передбачалося, що розвиток вокально-виконавського компоненту підготовленості магістрантів музичного мистецтва потребує володіння вокально-виконавською майстерністю, педагогічним вектором вокального виконавства, здатністю до результативної колективної співтворчості.

Даний критерій визначався показниками: якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією.

Зазначені показники оцінювали такі складники підготовки магістрантів музичного мистецтва: навички вокально-ілюстративної діяльності як певного виду творчої взаємодії; вільність вибору технік, методів, прийомів у процесі формування вокальної культури; налаштованість на полісуб'єктну творчу взаємодію у вокальному навчальному середовищі. Для оцінки зазначених показників було застосовано методи: аудіоанкетування, презентація музичних творів, творчо-аналітичні завдання, спостереження, експертна оцінка, самооцінка, творчі завдання, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Третій компонент у нашому дослідженні мав назву «методико-продуктивний». Для його оцінювання було обрано *інноваційно-організаційний*

критерій, який дозволив визначити рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як наявного методичного досвіду залучення учасників (студентів, школярів) до спільної вокально-освітньої діяльності. Передбачалося, що розвиток вокально-виконавського компоненту підготовленості магістрантів музичного мистецтва потребує орієнтації в методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності; самостійністю та організаційною винахідливістю під час освітнього процесу; інноваційної налаштованості на творче управління освітнім процесом зі школярами.

Показниками означеного критерію визначено: навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знання етапів і досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу.

Зазначені показники оцінювали такі складові підготовки магістрантів музичного мистецтва: методична компетентність у вокальній царині, навички організації прийняття колективного рішення та управлінсько-фасилітативної діяльності в роботі з колективом учасників вокального процесу. Для оцінки зазначених показників були застосовані методи: анкетування й самооцінювання, спостереження, звіти педагогів і лідерів, експертна оцінка, творчі завдання, творчо-виконавські завдання, математичні методи дослідження для статистичної обробки результатів вивчення рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

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

До методичного забезпечення констатувального експерименту входили: розроблена за діагностиками шкала оцінювання, на основі якої було встановлено три рівні підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування

вокальної культури школярів засобами технології партисипації: початковий – індиферентний, середній – наслідувальний, високий – продуктивний рівень.

Початковий (індиферентний) рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації передбачає відсутність розуміння й відчуття відкритості процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору, що свідчить про відсутність вільної художньо-сислової орієнтації в галузі вокального мистецтва. Магістранти музичного мистецтва не демонструють гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості, спільної художньої мети ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів, що руйнівно відбивається на формуванні вокальної культури школярів. Вокальні мистецько-педагогічні творчі завдання, виконувані студентами на заняттях із вокального класу, характеризуються однотипністю, є відсутньою варіабельність на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності, необхідна для їх оригінального виконання, що не підтверджує полікультурну компетентність магістрантів музичного мистецтва, необхідну для вокально-мистецької та вокально-педагогічної галузей.

Початковий рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва характеризується невисокою якістю застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі, та, відповідно, нездатністю ефективно та якісно формувати вокальну культуру школярів. Для магістрантів низького рівня оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами) відбувається хаотично, поверхнево, нестабільно, несистематизовано; відсутня готовність нести відповідальність за якість і результати навчання. Окрім нерозвиненості педагогічного вектору вокального виконавства, є невираженими мотиваційні характеристики вокально-виконавської діяльності, зокрема, недостатньо виражені добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією.

Магістрам музичного мистецтва початкового рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації притаманна недостатня розвиненість навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики. Вони слабо орієнтуються в методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності, неадаптовані до вокальних методичних інновацій, не володіють гнучкістю творчого мислення. Відповідно відсутнім є досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення, що не сприяє самостійності та організаційній винахідливості під час вокально-освітнього процесу. Такі магістранти не оволоділи засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу та не в змозі виявити інноваційну спрямованість до творчого управління вокальним освітнім процесом зі школярами.

Середній (наслідувальний) рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації характеризується частковим розумінням і відчуттям відкритості процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору, спорадичним намаганням вільної художньо-сміслової орієнтації в галузі вокального мистецтва. Магістранти цього рівня мають обмежені уявлення про необхідність гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості, художню мету ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів, що не дозволяє якісно формувати вокальну культуру школярів. Вокальні мистецько-педагогічні творчі завдання, виконувані студентами на заняттях із вокального класу містять тенденцію до варіабельності на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності, однак їх палітра ще обмежена. Спорадично демонструється полікультурна компетентність магістрантів музичного мистецтва, доцільна для вокально-мистецького й вокально-педагогічного навчання.

Середній рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації характеризується не завжди виразною якістю застосування вокально-

виконавського показу в освітньо-творчому процесі та, відповідно, ситуативною здатністю ефективно формувати вокальну культуру школярів. Для магістрантів цього рівня оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами) відбувається в діях за зразком, епізодично виявляється готовність нести відповідальність за якість і результати навчання. Ситуативно проявляються мотиваційні характеристики вокально-виконавської діяльності, зокрема, нестійко виражені добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією.

Магістрам музичного мистецтва середнього рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації притаманна часткова розвиненість навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики. Вони не завжди адекватно орієнтуються в методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності, не завжди цікавляться вокальними методичними інноваціями, що стримує розвиток гнучкого творчого мислення. Досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення виражений епізодично, що не сприяє самостійності та організаційній винахідливості під час вокально-освітнього процесу. Відповідно такі магістранти спорадично виявляють засоби активації енергії групи всіх учасників вокального процесу й несистематично демонструють інноваційну спрямованість до творчого управління вокальним освітнім процесом зі школярами.

Високий (продуктивний) рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації виражається достатнім розумінням та усвідомленням навчально-виховного потенціалу відкритого процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору. Такі магістранти стабільно та яскраво виявляють довільну художньо-сміслову орієнтацію у сфері вокального мистецтва. Вони здатні втілювати гармонізацію вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості, художню мету ціннісно-вибіркового ставлення до вокального мистецтва, що дозволяє

професійно формувати вокальну культуру школярів. Їм притаманний високий рівень здатності виконувати на заняттях із вокального класу варіабельні мистецько-педагогічні творчі завдання на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності. Полікультурна компетентність магістрантів музичного мистецтва цього рівня виявляється в синтезі вокально-мистецького й вокально-педагогічного напрямів підготовки, необхідного для оригінального вирішення вокальних творчих завдань.

Підготовленість магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації цього рівня характеризується високою якістю застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі, що дозволяє їм ефективно та якісно формувати вокальну культуру школярів. Ці магістранти демонструють глибоке оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури, готовність нести відповідальність за якість і результати навчання у ЗВО. Ефект синергії, пошуку творчого вирішення художніх завдань досягається магістрантами цього рівня підготовленості через добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією, стимулювання відкритості позицій із питань педагогічного співробітництва.

Магістранти музичного мистецтва високого рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації майстерно володіють навичками вокальної партисипативної арт-практики у формі організації та проведення інтерактивного уроку. Вони адаптовані до вокальних методичних інновацій, демонструють гнучкість творчого мислення в пошуку рішення завдань формування вокальної культури школярів. Їх професійній поведінці притаманні самостійність і організаційна винахідливість під час вокально-освітнього процесу. Магістранти цього рівня володіють досвідом організації процесу прийняття вокально-творчих рішень, етапів проведення уроку музичного мистецтва на основі співтворчості, кооперації, міжособистісної комунікації. Інноваційна спрямованість до творчого управління

вокальним освітнім процесом зі школярами виявляються в управлінні енергією групи всіх учасників вокального процесу, активації участі всіх членів групи (класу) у звукотворенні, організаційній інтеграції звукового середовища. Наочно критеріально-рівневий апарат дослідження представлено в таблиці 3 (Додаток В).

На *основному етапі* констатувального експерименту були задіяні студенти 1-го та 2-го курсів магістратури спеціальностей 025 «Музичне мистецтво», 014 «Середня освіта. Музичне мистецтво». Усього експериментом було охоплено 80 осіб. Дослідження проводилося під час практичних занять і самостійної роботи з «Курсу виконавської майстерності», «Ансамблевого музикування», «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», лекційних, практичних занять і самостійної роботи з «Історії виконавства», виробничої асистентської практики. У ході експериментального дослідження нами було визначено експертну групу, до складу якої входили досвідчені викладачі – професори й доценти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Усі фахівці мають досвід роботи в закладі вищої освіти не менше п'яти років, забезпечують освітній процес на високому науково-методичному рівні, здійснюють вплив на формування конкурентоспроможних майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідження відбувалось із застосуванням таких видів аналізу: *комплексний* (виокремлення й моніторинг ступеня підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації в магістрантів досліджуваних груп); *рівневий* (відстеження формування у студентів кожного з компонентів будови підготовки магістрантів музичного мистецтва); *порівняльний* (виявлення й зіставлення рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва експериментальних і контрольних груп в умовах констатувального та контрольного етапів дослідження).

Методичну карту констатувального експерименту подано в Таблиці 4 (Додаток В).

Розглянемо застосування діагностичних методів та здійсимо оцінку результатів на основі розроблених критеріїв і показників.

Вихідний рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за першим, *художньо-світоглядним, критерієм* на констатувальному етапі експерименту визначався нами за допомогою методів педагогічного спостереження, оцінки незалежних експертів, а також діагностичних методик, проведених на заняттях із дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства»: систематизована шкала оцінки та самооцінки заняття магістра з участю групи інших магістрантів (модифікація методики О. Загребельної), тест «Клімат довіри в співтворчому опануванні цінностями вокальної діяльності», анкета «Оцініть ступінь Вашої адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування», а також творчо-діагностичних завдань для визначення стану вокально-змістового компоненту підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (Додаток Г). Ми вважаємо, що художньо-світоглядний критерій найяскравіше відображає когнітивно-змістовий параметр підготовленості магістрантів, їх спроможність до впровадження інноваційних технологій до формування компетенції школярів у питаннях вокального виконавства й образно-сміслового змісту вокальних творів.

Для діагностики відкритості процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору нами було запропоновано систематизовану шкалу оцінки та самооцінки практичного заняття магістра з участю групи інших магістрантів (модифікація методики О. Загребельної), яка допомогла з'ясувати досвід створення та сприйняття навчального вокального середовища як відкритого, нелінійного з глибоким зануренням до світоглядного прошарку вокального мистецтва та його доцільної

педагогічної інтерпретації. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Г. На основі виведення середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на емоційний світ особистості магістра в процесі вокального навчання та формування навичок світоглядно орієнтованої художньо-педагогічної інтерпретації вокального твору.

Для діагностики досвіду гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості було проведено тестування «Клімат довіри в співтворчому опануванні цінностями вокальної культури», яке проводилося на заняттях з Ансамблевого музикування, дисципліни «Історія виконавства», виробничої асистентської практики й допомогло з'ясувати сформованість у магістрантів навичок до творчого взаєморозуміння в площині цінностей вокальної культури. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Г. Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень єднання думок і професійних позицій щодо формування вокальної культури школярів і впровадження технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на гармонізацію взаємодії колективу й особистості (лідера) в процесі вокального навчання магістрантів на рівні вокально-аксіологічних пріоритетів.

Для діагностики міри оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності нами було проведено анкетування «Оцініть ступінь Вашої адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування» на дисциплінах навчального плану (Курс виконавської майстерності, Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів, Виробнича асистентська практика, Методика постановки голосу в початківців із використанням інноваційних музично-педагогічних технологій), сформованість у студентів гнучкості вокально-

педагогічного мислення як запоруки успішності впровадження партисипативної тактики уроку в школі. Зміст завдання й аналіз результатів наведено в Додатку Г. Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на гнучкість вокально-педагогічного мислення й багатокультурну ідентичність магістра в процесі вокального навчання.

Для діагностики стану підготовленості магістрантів за першим критерієм було проведено творчо-діагностичні завдання, які послідовно охоплювали всі показники даного критерію. Це такі вправи-завдання: «Емоційне переживання та педагогічна інтерпретація образу вокального твору» (дисципліна «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів»); «Привабливіший продукт» («Курс виконавської майстерності»), «Впізнай голос виконавця та національну культуру, яку він представляє» («Історія виконавства», Виробнича асистентська практика – вправи за зразком). Вони передбачали вокально-викладацький експромт. Аналіз результатів оцінювання наведений у Додатку Г.

Результати їхнього виконання свідчать про загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на вокально-змістову підготовку магістра в процесі вокального навчання.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників художньо-світоглядного критерію на констатувальному етапі експерименту відображено в таблиці 5 (Додаток Г). Викладені результати доводять, що міра здатності магістрантів до художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світоглядного змісту твору, гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості, до вирішення варіабельних вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань на основі усвідомлення власної

багатокультурної ідентичності переважно знаходяться на початковому (індиферентному) – 45,00 % респондентів і середньому (наслідувальному) – 47,50 % респондентів рівнях.

Вихідний рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за другим, *творчо-виконавським*, критерієм на констатувальному етапі експерименту визначався нами за допомогою методів педагогічного спостереження, оцінки незалежних експертів, самооцінювання, співбесіди, презентації вокальних творів, а також діагностичних методик: діагностична карта визначення рівня якості вокально-виконавського показу (модифікація методики Н. Овчаренко), опитувальник для перевірки рівня оволодіння вокально-методичним ресурсом майбутнього вчителя музичного мистецтва; тест «Формування мотивації магістрантів до спільного вокального процесу» (модифікація методики Н. Овчаренко), а також творчо-діагностичних завдань для визначення стану вокально-виконавського компоненту підготовки магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. На нашу думку, творчо-виконавський критерій найяскравіше відображає рівень кореляції між вокальною культурою магістрантів музичного мистецтва й вокальною культурою школярів, їх спроможність упровадження технології партисипації до освоєння школярами світового й вітчизняного вокального мистецтва в процесі його сприйняття, оцінки та виконання.

Для вимірювання якості вокально-виконавського показу нами було запропоновано однойменну діагностичну карту (модифікація методики Н. Овчаренко), яка допомогла нам з'ясувати зміст підготовки магістрантів у площині оволодіння ними власним вокальним апаратом, умінь вільно користуватися ним у процесі змін характеру образу, вокальних традицій, художньо-педагогічних завдань і спрямованістю цих навичок до професійної роботи зі школярами. Вимірювання проводилося на екзамені з «Курсу виконавської майстерності», під час виробничої асистентської практики та на заняттях з курсу методики постановки голосу в початківців із використанням

інноваційних музично-педагогічних технологій. Зміст завдання й аналіз результатів наведено в Додатку Д. На основі виведення середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень якості вокально-виконавського показу, що спонукало нас до використання методів і прийомів стимулювання творчо-ілюстративної підготовки магістрантів до спроможності формувати вокальну культуру школярів у ЗЗСО.

Для діагностики оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури, було проведено опитування. Наводимо зміст опитувальника й аналіз результатів діагностики експертами-викладачами в Додатку Д. Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу в процесі вокальної підготовки магістрантів на їх обізнаність у вокально-методичній площині, готовність на основі використання ефективних технік, методів, прийомів здійснювати професійну діяльність з формування вокальної культури школярів.

Для визначення міри добровільності й зацікавленості спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією нами було проведене тестування «Сформованість мотивації магістрантів до спільного вокального процесу» для перевірки рівня знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (модифікація методики Н. Овчаренко). Завдання й аналіз результатів експертної оцінки наведені в Додатку Д.

Виконання тестів дозволило виявити, що магістранти мають недостатню сформованість мотивів підготовки до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, зокрема, ідеї співтворчості, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на формування добровільності й зацікавленості магістрантів педагогічними

можливостями інноваційних технологій, зокрема, партисипативної, та вмінь її запровадження до вокального процесу в ЗЗСО.

Для діагностики стану підготовленості магістрантів за другим критерієм було проведено серію творчо-діагностичних завдань, які послідовно охоплювали всі показники даного критерію (Додаток Г). Це такі завдання, як: конкурс-показ «Вокальна грамотність», творчо-діагностична вправа «Найкращий вокаліз»; творчо-діагностичне завдання «Почути та продовжити», «Міняємось місцями», які передбачали вокально-виконавський експромт.

Аналіз їхнього виконання свідчить про загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на вокально-змістову підготовку магістра в процесі вокального навчання.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників творчо-виконавського критерію на констатувальному етапі експерименту відображено в таблиці 6 (Додаток Д). Викладені результати доводять, що рівень якості застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; оволодіння магістрантами вокально-методичним ресурсом, спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією сформовані в основному на початковому (індиферентному) – 56,25 % респондентів і середньому (наслідувальному) – 35,00 % респондентів рівнях.

Вихідний рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за третім, *інноваційно-організаційним*, критерієм на констатувальному етапі експерименту визначався нами за допомогою методів педагогічного спостереження, оцінки незалежних експертів і діагностичних методик: тесту на визначення готовності магістрантів до використання технології партисипації в ЗЗСО, тесту для виявлення досвіду магістрантів у організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення, опитувальника для визначення

здатності магістрантів до оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу (модифікація методики Н. Овчаренко), а також творчо-діагностичних завдань для визначення стану методико-продуктивного компоненту підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (Додаток Е). Ми вважаємо, що інноваційно-організаційний критерій найяскравіше відображає методичний параметр підготовленості магістрантів, їх орієнтаційну, діяльнісну й фасилітативну спроможність до впровадження технології партисипації до формування вокальної культури школярів.

Для діагностики рівня навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики нами було проведено тестування на визначення готовності магістрантів до використання технології партисипації в ЗЗСО, яке допомогло з'ясувати досвід розуміння магістром класу як самосистеми, ланки якої працюють на спільний вокальний результат, та трансформаційного управління школярами під час уроку-взаємодії. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Е. На основі виведення середньої арифметичної величини засвідчуємо загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на орієнтацію студентів у методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності.

Для діагностики знання етапів та досвіду організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення було проведено тестування для його виявлення, що проводилися на заняттях з експериментальних дисциплін та виробничій асистентській практиці й допомогло з'ясувати сформованість у студентів самостійності та організаційної винахідливості під час вокально-освітнього процесу. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Е. Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень самостійності та організаційної винахідливості під час вокально-освітнього процесу, що

спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на отримання знань та досвіду організації вокального освітнього процесу в школі.

Для діагностики міри оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу нами було проведене однойменне опитування, що допомогло з'ясувати інноваційну налаштованість магістрантів на керування освітнім процесом зі школярами. Зміст завдання та аналіз результатів наведено в Додатку Е. Аналіз отриманих даних свідчить про загальний недостатній рівень інноваційної налаштованості магістрантів на керування освітнім процесом зі школярами, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на набуття управлінсько-фасилітативних навичок у методико-продуктивній сфері.

Для діагностики стану підготовленості магістрантів за третім критерієм було проведено серію творчо-діагностичних завдань, які послідовно охоплювали всі показники даного критерію (Додаток Е). Це такі завдання, як: діагностична вправа «Аналіз відеоуроків з вокалу та конструювання на їх основі ситуацій колективної взаємодії в класі», творчо-діагностична вправа «Знаходження спільного та різного», творчо-діагностичне завдання «Працюємо на випередження», що передбачали вокально-методичний експромт.

Аналіз їхнього виконання свідчить про загальний недостатній рівень підготовленості магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що спонукало нас до використання технік і прийомів стимулювання педагогічного впливу на методико-продуктивну підготовку магістра в процесі вокального навчання.

Загальні середньоарифметичні дані щодо сформованості показників інноваційно-організаційного критерію на констатувальному етапі експерименту відображено в таблиці 7 (Додаток Е). Викладені результати доводять, що навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики, знання етапів і досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення, оволодіння засобами активації

енергії групи всіх учасників вокального процесу, міра здатності до вирішення діагностичних творчих завдань в основному знаходяться на початковому (індиферентному) – 56,25 % респондентів і середньому (наслідувальному) – 37,50 % респондентів рівнях.

Аналіз спостережень, бесід, анкетувань, творчо-виконавських завдань, експертної оцінки та самооцінки, кількісна обробка відповідей дозволили підрахувати в середній арифметичній величині загальну характеристику рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації на констатувальному етапі експерименту. Розрахунки за двофакторним дисперсійним аналізом (ДДА) наведені в Додатку Е. Загальні результати наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Загальні відомості рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (діагностичний етап експерименту за середніми показниками)

| Структурні компоненти | Рівні | Гр. (80 осіб) | |
|------------------------------|-----------------------|---------------|-------|
| | | К.с. | % |
| вокально-змістовий | В (Високий) | 6 | 7,5 |
| | С (Середній) | 38 | 47,50 |
| | П (Початковий) | 36 | 45,00 |
| вокально-виконавський | В (Високий) | 7 | 8,75 |
| | С (Середній) | 28 | 35,00 |
| | П (Початковий) | 45 | 56,25 |
| методико-продуктивний | В (Високий) | 5 | 6,25 |
| | С (Середній) | 30 | 37,50 |
| | П (Початковий) | 45 | 56,25 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 6 | 7,50 |
| | С (Середній) | 32 | 40,00 |
| | П (Початковий) | 42 | 52,50 |

Аналіз результатів свідчить, що більше, ніж половина студентів знаходяться на початковому (індиферентному) рівні підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Усі три показники цього рівня мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких однакові – інноваційно-

організаційний критерій та творчо-виконавський (52,50 %), нижчий – художньо-світоглядний (45,00 %), що підкреслює необхідність посилення вокально-змістової складової фахової підготовки магістрантів до формування вокальної культури школярів. Майже половина магістрантів знаходяться на середньому (наслідувальному) рівні підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Усі три показники цього рівня мають споріднені числові вимірювання, серед яких вищим є художньо-світоглядний (47,50 %), нижчими – інноваційно-організаційний (37,50 %) та творчо-виконавський (35,00 %) критерії, що висвітлює необхідність посилення набуття вокально-виконавського та методико-продуктивного досвіду у вокальній підготовці магістрантів. Невеликий відсоток магістрантів знаходяться на високому рівні підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Показники цього рівня мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких найвищий – творчо-виконавський критерій (8,75 %), нижчі – художньо-світоглядний (7,50 %) та інноваційно-організаційний (6,25 %), що артикулює необхідність посилення вокально-змістової та методико-продуктивної складових у вокальній підготовці магістрантів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Отримані відсоткові результати графічно зобразимо на діаграмі 3.1.

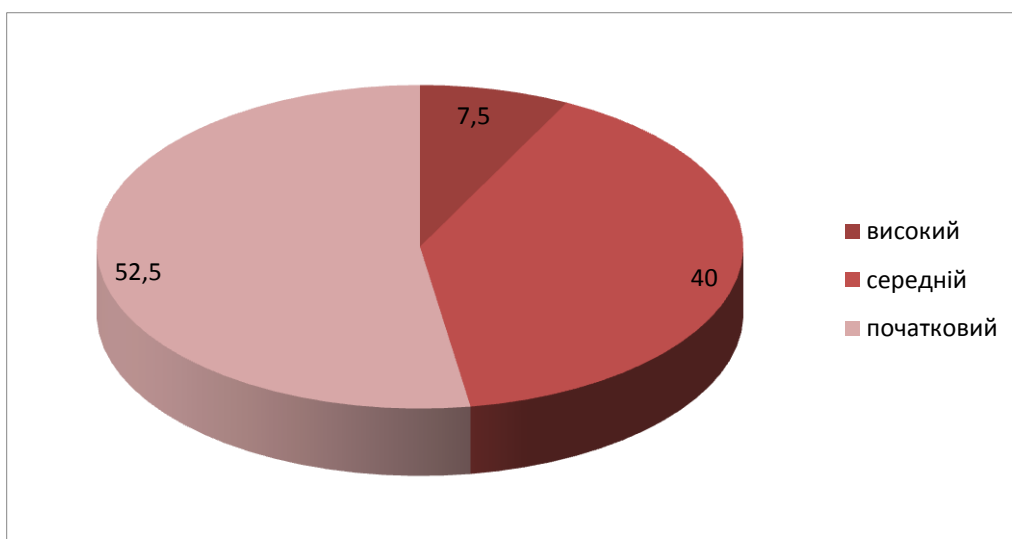


Рис. 3.1. Рівні підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Таким чином, під час констатувального експерименту в процесі вимірювання підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації було виявлено початковий (індиферентний) рівень сформованості компонентів феномену. На підставі аналізу отриманих результатів діагностики респондентів було зроблено такі висновки:

– для констатувального експерименту було обрано доцільні діагностичні методики та творчі завдання, що дали можливість комплексно перевірити рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації;

– доцільними виявились обрані критерії оцінювання рівнів підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації;

– матеріали констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили індиферентний (початковий) рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за критеріями й показниками та підтвердили необхідність упровадження розробленої технології.

Переважаючий індиферентний (початковий) рівень підготовленості магістрантів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації свідчить про наявність вокально-змістових, вокально-виконавських та методико-продуктивних проблем вокальної підготовки в магістрантів, що викликає перешкоди у здійсненні партисипативної діяльності зі школярами з метою формування їх вокальної культури.

Отже, в умовах сучасного освітнього процесу в педагогічних ЗВО разом із традиційними навчальними впливами необхідно впроваджувати й інноваційну технологію партисипації до галузі вокальної підготовки магістрантів, що

дозволить студентам на цій основі бути підготовленими до формування вокальної культури школярів.

3.2. Перебіг і результати експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Завданням формувального експерименту дослідження була перевірка ефективності експериментального авторського методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Для цього нами було створено дві групи: експериментальну (ЕГ, 40 осіб) та контрольну (КГ, 40 осіб). Методика вокальної підготовки впроваджувалася в експериментальній групі (ЕГ) з магістрантами 1–2 року навчання впродовж першого та другого семестру 2018–2019 та першого семестру 2019–2020 навчального року. Усього до участі у формувальному експерименті було залучено 80 студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. За розробленою нами експериментальною методикою, що засновувалася на визначених у попередніх розділах дослідження наукових підходах, педагогічних умовах, принципах, техніках та методах, проходили заняття та самостійна робота з дисциплін вокального спрямування («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій», «Виробнича асистентська практика») у 80 магістрантів 2017–2019 років вступу на факультет музичної та хореографічної освіти. Впровадження методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів здійснювалося відповідно до трьох етапів: *інформаційно-ціннісного, мотиваційно-праксеологічного, фасилітативно-*

культуротворчого. Послідовність визначених етапів було встановлено відповідно до структурних компонентів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації: вокально-змістового, вокально-виконавського, методико-продуктивного.

Перший етап – інформаційно-ціннісний – мав на меті перевірку впливу педагогічних умов (першої та другої) на художньо-смісловий, ціннісно-вибірковий, діалогово-полікультурний контексти підготовки магістрантів. На другому етапі – мотиваційно-праксеологічному – перевірявся вплив педагогічних умов (першої та третьої) на вокально-ілюстративний, виконавсько-мотиваційний, творчо-діалогічний контексти процесу підготовки майбутніх магістрів. На третьому етапі – фасилітативно-культуротворчому – здійснювалась перевірка впливу педагогічних умов (першої та четвертої) на методико-орієнтаційний, організаційно-діяльнісний, інноваційно-особистісний контексти підготовки фахівців музичного мистецтва. Особливістю методичного забезпечення була управлінсько-організаційна лінія, що охоплювала всі етапи формувального експерименту (представлено в попередніх публікаціях [203]).

На кожному етапі формувального експерименту запроваджувалася відповідні педагогічні умови в освітньому процесі на заняттях із зазначених дисциплін вокального спрямування.

Так, на *першому* – інформаційно-ціннісному етапі було запроваджено першу та другу педагогічні умові: цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки, розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів (презентовано в публікації [203]).

Феноменологічний аспект першої умови пов'язаний з розумінням магістрантами важливості набуття досвіду створення динамічного звукового середовища постійного спілкування між учасниками вокально-педагогічного процесу: виконавцем, викладачем (учителем), концертмейстером, колективом присутніх на занятті. Особливістю такого звукового комунікативного середовища

є гнучкість управління ним, що не виводить систему за межі її самоорганізації. Зміст другої педагогічної умови пов'язаний із важливістю вмінь магістрантів працювати в колективних евристично-наукових формах і відчувати власний внесок до спільного результату в пізнанні розмаїття цінностей вокальної культури за допомогою авторських тематичних проєктів.

Упровадження першої та другої умов спрямовувалося на сфери: емоційного сприйняття вокальних творів та навичок художньо-педагогічної інтерпретації світоглядних детермінант їх образного світу, аксіологічних пріоритетів творчої особистості магістранта-вокаліста, її адаптації до вирішення множинних завдань полікультурного звучання, отже, торкається змісту вокального мистецтва в цілому, системи його образів, жанрово-стильового розмаїття, ціннісної ієрархії тощо. Зазначимо, що під час реалізації даних умов відбуваються зрушення від епізодичних виявів адекватного емоційного відчуття вокального твору, збіднюючих педагогічно-інтерпретативну діяльність магістранта, зрештою, його художньо-світоглядні позиції до відкритості, незаангажованості процесу емоційного переживання з художньо-виправданим педагогічним трактуванням образу як певного художнього світогляду. Спостерігається зростання досвіду ідентифікації ціннісно-смакових вокальних уподобань між групою учасників та окремою особистістю, відчуття вокального твору та вокального навчання як цінності, зокрема, у сфері манери співу, національних традицій співу, художніх традицій окремих співаків, особливостей виконавської інтерпретації вокального твору, ефективних методів вокального навчання тощо. Відбувається помітне зростання толерантного ставлення магістрантів до вокальних цінностей та вокальної педагогіки світу з результативною здатністю вирішувати різні вокально-педагогічні завдання.

Властивості стимулювання художньо-світоглядного ставлення до вокальної культури як художнього та педагогічного феноменів ми використали в комплексі технік: тимчасової заміни викладача з пропозицією провести заняття далі, розробки проблемного тематичного плану шляхом обговорення та дискусії, структурування алгоритмів дій учасників цілісного проєкту та міні-проєктів (за

проблемними темами), обговорення проміжних та остаточного результатів за вибудованою логікою з відповідними методами й завданнями, що дозволяє забезпечити формування вокально-змістової сфери підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Під час упровадження означених умов застосовувалися підходи: художньо-комунікативний, координований із культурологічним (полікультурним).

Художньо-комунікативний підхід було обрано на основі нашої позиції, що матеріалізація вокальної культури магістрантів (школярів) як педагогічний феномен відбувається на основі співтворчості викладача, студента, концертмейстера, яка стає ефективним джерелом розвитку самого студента, його підтримкою, що ґрунтується на довірі викладачеві (Докладно представлено в публікації [198]). Технологія партисипації, що презентована партисипативним науковим підходом, дотичним до художньо-комунікативного, стає методологічною основою набуття комунікативної освіти, що виявляється у співтворчості у вокально-виконавському процесі як здатність творчого спілкування, вміння слухати інших і вміння висловлюватися. Запровадження художньо-комунікативного підходу вимагало дотримання принципів: ціннісно-сислового, відкритості творчого самовираження в процесі навчання співу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фасилітованої підтримки процесу художньої комунікації, спонукання до активно-художнього й емоційно-творчого самовираження.

Культурологічний (полікультурний) підхід було обрано на основі позиції, що у вокальній педагогіці він надає можливість залучити майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальних цінностей різних культур світу та підготуватися до роботи в умовах музичного полікультурного середовища (докладно в публікації [198]). Полікультурний рівень цього підходу пов'язаний із тим, що магістранти виконують різноманітні виконавсько-педагогічні завдання на основі власної багатокультурної ідентичності, знань про мистецькі та педагогічні традиції різних культур, композиторів і виконавців, вокальний

репертуар різного рівня складності, вокальні жанри та стилі, напрями вокального виконавства тощо, отже, виявляють толерантне, поважливе ставлення до світу цінностей. Запровадження культурологічного підходу вимагало дотримання принципів: полікультурності, соціокультурної детермінації та інтеграції, контекстності навчання, опори на національні та світові традиції вокального мистецтва й опори на національні традиції, вокально-культурологічної герменевтики. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Історія виконавства», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів».

Обрані підходи та принципи відповідають *меті першого етапу* формувального експерименту, а саме: збагаченню вокально-змістової площини підготовки магістрантів до формування вокальної культури школярів, стимулюванню осмисленого ставлення до змісту вокального мистецтва й вокальної педагогіки. З метою активізації художньо-сміислової підготовленості магістрантів було розроблено серію завдань проблемного типу навчання, які впроваджувалися шляхом обговорень і дискусій. Зокрема, відбір магістрантами *актуальних проблем вокального мистецтва й педагогіки* та їх опрацювання в групах здійснювалось у вигляді складання проблемних тематичних планів із дисципліни «Історія вокального виконавства». Завданням для магістрантів було розроблення власного проблемного тематичного плану з дисципліни за формою, наведеною в Додатку Ж. Перелік приблизних тем надавався магістрантам викладачем і наведений у Додатку Ж. Сутність вирішення справи полягала в логічній побудові за певним принципом послідовності тем за 2 змістовими модулями, поєднаним із формулюванням кожної запропонованої теми в контексті проблемного навчання. Пошукові дії магістрантів були спрямовані на застосування історико-культурного принципу у викладенні тем – рухання від зародження вокального мистецтва й виконавства з урахуванням європейського та національного досвіду в історичній площині до сучасності з виділенням основних особливостей національних вокальних шкіл і видатних співаків цих шкіл, які стали уособленням цих вокальних традицій. Логіка багатьох тематичних планів

була ідентичною, однак, у процесі обговорення магістранти доводили власну точку зору, чому саме вони розташовували послідовність тем одна за одною. Приміром, серед чинників вибору були названі: зародження італійської опери у Флоренції в XVI ст., композитори-співаки флорентійської школи, вільне володіння мовною декламацією та виразним співом; постать К. Монтеверді – композитора, співака, педагога, голови венеціанської школи; його драматичний мелос та відповідний до нього комплекс засобів музично-сценічної виразності тощо. Китайські магістранти слушно вважали за потрібне розглянути паралелі розвитку вокального мистецтва Європи та Китаю, зокрема, в таких темах, як: «Музично-театральне мистецтво у Давньому Китаї», «Пекінська опера», «Оперне мистецтво в Китаї наприкінці XVIII - першій половині XX ст.», «Китайська опера європейського типу XX – початку XXI ст.» та ін., що підтверджувало наявність евристичного діалогу.

Розмаїттям і пошуковою активністю вирізнялися проблемно спрямовані назви тем, що мотивувалось і пояснювалось індивідуальною зацікавленістю під час групового обговорення. Зокрема, в матеріалі «Українська вокальна школа» було визначено такі його проблемні конфігурації: «Українська вокальна школа XX ст.», «Історичні осередки вокального виконавства в Україні», «Наукове осмислення проблеми української вокальної школи», «Вокальні школи регіонів України», «Розвиток сучасної вокально-педагогічної школи», «Українські вокальні школи естрадного співу», «Школа Олександра Мишуги та її роль в українській вокальній культурі», «Етнокультурологічні аспекти української вокальної школи» та ін. Отже, вибірковість формулювання теми для навчання впливає на розмаїтість палітри предметів презентації об'єкту української вокальної школи та увиразнює можливості для збагачення змісту дисципліни новими ракурсами подання інформації та свідчила про евристичний характер діалогу між магістрантами.

Застосування методу *педагогічної акцентуації* на дисциплінах «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Курс виконавської майстерності» здійснювалось у формі обговорення та дискусій

щодо розробок магістрантами тематичного плану проблемної лекції та практичного (індивідуального) заняття за формою, наведеною в Додатку Ж. Складання тематичного плану алгоритмізувало виконання завдань, спрощувало їх сприйняття та сприяло мисленнєвій активності магістрантів.

Зокрема, під час розробки настановчого лекційного заняття «Теоретичні аспекти художньої інтерпретації вокальних творів» було використано матеріали автореферату дисертації В. Крицького «Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти» [89]. На їх основі розроблявся тематичний план лекції з виділенням позиції педагогічної акцентуації та фрагментів автореферату, які ілюструють кожен таку позицію або спонукають до розширення фрагменту, ілюстрації власними прикладами. Такий прийом акцентуації як початок лекції з несподіваного факту, репліки викладача магістранткою Юлією Г. був вирішений через відеотрансляцію пісні «Ой, не світи місяченьку» у виконанні Д. Петриненко (Київ, 1973), Ю. Мельник (Голос країни, 2014) з питанням для обговорення: що спільного та різного в цих виконаннях. Посилання на факти, авторитетні висловлювання більшістю магістрантів здійснювалося на основі цитування змісту та виявлення особливостей визначень понять інтерпретації, художньої інтерпретації, музично-виконавської інтерпретації; предмету художнього тлумачення; художньої інтерпретації як виду діяльності, запозичених із наукових досліджень з проблеми. Однак більш ефективним для засвоєння змісту понять були випадки наведення як вірних, так і поряд з ними невірних визначень понять і спроби магістрантів дискутувати з авторами досліджень, наводити власні визначення.

Такий педагогічний акцент як наведення логіки загальної схеми розв'язання проблеми, обґрунтування засобів вирішення, можливі обговорення, приміром, через визначення критеріїв діагностики сформованості вміння художньої інтерпретації за інтерпретаційними параметрами (художньої достовірності, оригінальності, виконавської майстерності), рівнів художньої інтерпретації (конкретно-чуттєвого, емоційно-образного, образно-

драматургічного) та ін. Доказові судження, аргументи щодо динаміки зростання ступеня сформованості вміння художньої інтерпретації у студентів виводились через ідею диференційованої діагностики. Гіпотеза прозвучала в міркуваннях про те, що художня інтерпретація повинна розумітись як цілеспрямований і педагогічно керований процес на відміну від спонтанного накопичення музично-виконавського досвіду студентів, а також про інтенсивність процесу формування вмінь художньої інтерпретації, що забезпечується певними педагогічними умовами організації освітнього процесу. Акцентування інтеграції головної ідеї лекції, найсильніший аргумент, показ перспектив розвитку подій були доказово представлені в обговоренні через розуміння вокального твору як художньо-сміслової цілісної організації, елементи якої розпізнаються як художньо значимі та осмислюються виконавцем; систематизацію дій для здійснення художньо-інтерпретаційного процесу (вибір художньо доцільних засобів виконавської виразності; пошук способів технічно досконалого втілення; контроль за відповідністю засобів виконавської виразності художній доцільності та ступенем досконалості втілення); аргументацію дотримання загальної логіки формування розумових дій у керуванні процесом формування вміння художньої інтерпретації (етапи формувального експерименту).

Серед етапів розроблених магістрантами тематичних планів індивідуального заняття за темою «Вдосконалення навичок виконання романсу (аріозо)» обговорювалися та мотивувалися такі: аналіз мелодії та партії акомпанементу, засобів музичної виразності твору; артикуляція й інтонування мелодії та наявності речитативних елементів; робота над фразуванням, виявленням цезур різного типу; аналіз і планування динаміки розвитку мелодії, виразності фраз у їхньому співвідношенні, виявлення кульмінації структурних елементів твору; досягнення ансамблю з партією інструментального супроводу (темп, динамічний план, сумісне виявлення кульмінації твору). Натомість серед ефективних прийомів педагогічної акцентуації на такому занятті магістрантами обговорювалися такі: виявлення смислових елементів твору, встановлення відповідності смислових елементів художньо-образним уявленням виконавця

(слухача), осмислення загальної логіки та динаміки змістових процесів у творі, вибір адекватних сутності образу засобів виразності, вибір способів технічно-досконалого втілення твору, під час застосування яких широко використовувалися можливості вербального впливу.

Паралельно з обговоренням розробок тематичних планів виконувалися завдання, у яких застосовувалися методи *вербалізації художнього змісту образів і розкріпаченості емоційного переживання твору*, що мають під собою емоційне підґрунтя. Зокрема, здійснювалась ефективна для інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва вербалізація художнього змісту вокального твору. Н. Біла та М. Шумський зазначають, що «музиканти-психологи (Б. Теплов, О. Костюк, В. Ражніков та інші) доводять можливість, правомірність і необхідність вербальної інтерпретації музики» [22, 8] на основі зв'язку звукової тканини твору з емоціями. Магістрантами в роботі з нотним текстом вокального твору, обраним із рекомендованого переліку (Додаток Ж) було розроблено вербалізацію змісту творів та обговорено в групах із використанням відповідної інформації на основі тематичного плану такої роботи, набору ознак для характеристики естетичних якостей та методики партитурної транскрипції [22, 9], а отже, здійснювати переклад нотного тексту в перцептивний ряд. Авторами статті рекомендований алгоритм завдання, який ми використали як його тематичний план для обговорення та дискусії магістрантів: загальне вербальне враження від знайомства з твором; аналіз динаміки емоційної палітри вокального твору, вибір ознак емоційно-образних характеристики та розміщено їх у таблиці за десятибальною шкалою; визначення системи засобів виразності та засоби виконавської виразності. Один із варіантів вирішення такого завдання наведений у Додатку Ж.

Через обговорення магістрантами виконувалося завдання, спрямоване на *розкріпаченість емоційного переживання фрагментів творів*, що звучали в аудіо- та відеоформаті у виконанні видатних співаків. На відміну від попереднього завдання, де магістранти працювали з нотними текстами, у процесі слухання твору потрібно було не тільки фіксувати та передавати емоційні

характеристики мелодії, але й позначати для обговорення виразні характеристики ритму, темпу, динаміки, тембру, гармонії, штриха, регістру за словником емоційно-образних визначень музики О. Ростовського [169]. Під час завдання проводилася *фасилітована дискусія*, колективне обговорення емоційного змісту фрагменту, що дозволило колегіально наблизитися до єдиних точок зору за допомогою спеціальних запитань викладача. Список прослуханих фрагментів творів та фрагменту фасилітованої дискусії щодо твору «Аве Марія» Ф. Шуберта у виконанні А. Бочеллі розміщено в Додатку Ж. Також магістрантам було видане завдання підібрати аудіо- та відеофрагменти з подібними емоційними характеристиками музики та доказово представити ці підбірки один одному, що під час виконання висвітлювало поєднання вокально-інтонаційних естетичних пріоритетів у колективі учасників.

Методи *світоглядної проєкції виконавсько-педагогічної інтерпретації вокального твору, виконавсько-педагогічного інтерпретаційного полілогу* відпрацьовувались у колективі магістрантів дотично до змісту дисципліни «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів». Метою творчих завдань (Додаток Ж) було сприйняття вокального мистецтва як полікультурного явища, в якому містяться духовні, світоглядні, естетичні, почуттєві домінанти різних епох, культур і народів, на основі інтерсуб'єктної взаємодії. Наголосимо на багатоваріантності виконавсько-педагогічних тлумачень художніх образів вокальних творів, заснованих на емоційності світосприймання особистості, асоціативності мислення, художньо-пізнавальних потреб та інтересів у сфері вокального мистецтва й педагогіки, розуміння світоглядних підвалин різних культур та епох, а також умінь світоглядної ідентифікації себе з героєм твору. У контексті технології партисипації умови для обговорення художньо-педагогічних інтерпретацій створює педагог, який «не зводить аналіз творів мистецтва до формального з'ясування художніх засобів за догматичною схемою, поширеною в практиці, а навпаки – створює умови для індивідуального проникнення в смислоціннісний шар художніх образів» [125, 84]. Перелік творів та фрагмент інтерпретаційного полілогу наведені в Додатку З.

У межах опанування проблемними темами магістранти набували навички *структурування алгоритмів дій у колективі учасників цілісного та міні-проектів*. Цілісним проектом у межах експерименту було обрано такий: «Художньо-педагогічні засади вокальної культури школярів». Він складався із серії науково-творчих міні-проектів («Вокальна культура як частина музичної культури людства», «Національні вокальні цінності і культурні традиції», «Функціонування системи вокальної культури в суспільстві», «Світові вокальні школи», «Художній зміст вокального мистецтва», «Художній зміст вокального виконавства», «Народний спів та його традиції», «Академічний спів та різновиди його жанрів», «Естрадний спів в Україні», «Видатні співаки минулого та сучасності», «Дитяче вокальне виконавство», «Місце дитячого вокального виконавства на уроці музичного мистецтва в ЗЗСО», «Методичні основи дитячого вокального виконавства», «Технологія партисипації у формуванні вокальної культури школярів»), які було розроблено за вибором магістрантів на всіх експериментальних дисциплінах у міні-групах по 3 особи під керівництвом магістранта з чітким структуруванням проектних дій і ролей.

Етапами розробки проектів були такі: (1) вибір теми, характеристик, способу оформлення результатів проекту, групування членів проектної групи, постановка проблеми та пропозиції щодо її вирішення; (2) планування та організація сумісних дій, розподіл обов'язків, визначення кола індивідуальних завдань для кожного учасника; (3) пошук інформації, необхідної для розробки теми, її узагальнення та доведення до інших учасників групи; (4) обговорення виконаних завдань, підготовка оформлення кінцевих результатів; (5) презентація результатів (текстова, відео-, аудіо-, виконання) та їх оцінка (загальний та дольовий) учасниками групи, учасниками інших груп, викладачами-експертами. На думку Л. Масол, до критеріїв оцінювання мистецьких проектів повинні входити такі позиції: ступінь розкриття теми; доцільність використаних засобів; ступінь переконливості, оригінальності, цікавості естетичного оформлення; самостійність та новизна у вирішенні завдання всіма учасниками; залучення сучасних джерел інформації; культура взаємодії між учасниками; доцільність

вибору форми презентації [124, 110]. Зазначимо, що ми враховували також уміння лідера проєкту (магістранта) керувати роботою групи, консультувати, постійно підтримувати зворотній зв'язок та культуру взаємовідносин у групі.

Ефективною формою мистецько-проєктивної діяльності є майстер-класи педагога та магістранта [132]. Так, у межах проєктивної розробки теми «Методичні основи дитячого вокального виконавства» магістранти проводили майстер-класи із залученням усіх присутніх, здійснювали аналіз конкретних ситуацій під час розучування вокального твору, пояснювали різні моделі інтерсуб'єктної взаємодії в класі. Зазначимо, що на таких майстер-класах приклад однокурсників або інших студентів впливав на професійну рефлексію присутніх, активізував мотивацію до вокальної діяльності зі школярами в полі формування вокальної культури. Фрагменти проєктивної діяльності наведено в Додатку Ж.

Під час розробки проєктів «Національні вокальні цінності і культурні традиції», «Світові вокальні школи», «Художній зміст вокального мистецтва», «Художній зміст вокального виконавства», «Народний спів та його традиції», «Академічний спів та різновиди його жанрів», «Естрадний спів в Україні», «Видатні співаки минулого та сучасності» застосувалися методи *створення ситуацій сумісних переживань та ідентифікації базових ціннісних орієнтацій* магістрантів, що дало можливість запропонувати у вигляді комплексу творчо-пошукових завдань на розробку «звукових» анкет, репертуарних списків вокальних творів для виконання школярами середніх класів ЗЗСО та списків творів для слухання школярами, що ми розглядаємо як алгоритмізовані дії аксіологічного спрямування. Ці завдання супроводжувались евристичним вокально-педагогічним діалогом. Фрагменти таких завдань наведено в Додатку Ж.

Під час «круглих» столів, що організовувалися в групах у середовищі магістрантів та магістрантами в середовищі школярів під час практики здійснювався пошук наукової істини, а також відбувалися *наукова екстраполяція вокально-ціннісних пріоритетів від групи до окремого учасника, евристичний полілог, вербалізація змісту художніх творів та інтерсуб'єктної взаємодії*.

Тематику «круглих столів» та фрагмент «круглого столу» в межах вищезазначеної проєктивної діяльності відображено в Додатку Ж.

Оволодіння термінологією теорії та історії вокальної культури здійснювалося під час розробки магістрантами в групах учасників на заняттях з «Історії виконавства», «Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Методики постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій», «Виробничої асистентської практики» понятійних словників із дисциплін і словників для школярів, під час яких спостерігались евристичний вокально-педагогічний діалог, вербальна інтерсуб'єктна взаємодія. Фрагмент виконання завдань наведено в Додатку Ж.

Обговорення *проміжних та остаточного результатів за вибудованою логікою* (мета, завдання, оцінювання проведення, результативність) надавало логіку колективному виконанню різноманітних вокально-педагогічних завдань, зокрема, полікультурного спрямування, а також сприяло усвідомленню власної багатокультурної ідентичності.

Так, виконання вокального твору з програми («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування») супроводжувалося подальшим обговоренням проблеми творчого самовираження виконавця в процесі навчання співу та цілісності опрацьованих етапів роботи над вокальним твором, що супроводжувалось евристичним вокально-педагогічним діалогом, вербалізацією думок, інтерсуб'єктною взаємодією. Приклад обговорення в Додатку Ж.

Під час опрацювання теми «Інтонаційні вправи на матеріалі художніх творів, спрямовані на вдосконалення співацьких навичок» у межах дисципліни «Курс виконавської майстерності» відбувалося обговорення в групі присутніх творчих завдань з акцентом на національній своєрідності твору. Було опрацьовано пісні та романси композиторів різних національних традицій: української, західноєвропейської, китайської. Фрагмент обговорення наведений у Додатку Ж. Під час виконання завдання застосовувалися різні комунікативні суб'єкт-суб'єктні взаємодії, учасники працювали в групах, де випробували різні ролі

в освітньому середовищі, здійснювали вплив один на одного за допомогою словесних пояснень художніх завдань.

Подальшим обговоренням (за алгоритмом) контексту світової вокальної культури під час опанування вокальних цінностей з урахуванням полікультурної спрямованості в процесі опрацювання вокального репертуару та національних вокальних традицій супроводжувалися заняття із вокальних дисциплін. Так, на дисциплінах «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування» розучувались і виконувались аріозо (арії) з опер різних національних традицій і стилів, також відбувалося їх слухання у виконанні різних виконавців, здійснювався аналіз змістової площини цих творів та їх національних особливостей. Репертуар добирався самими магістрантами. У такий спосіб опрацьовувалися жанри музики, де вокальні номери стають складовою частиною великої форми. Фрагмент добірки творів наведений у Додатку Ж.

Опанування вокальними творами супроводжувалося подальшим обговоренням виконаних завдань вокально-культурологічної герменевтичної спрямованості. Так, на дисципліні «Історія виконавства» (практичні заняття, самостійна робота) розглядалися історія опери, відомості про оперних виконавців різних країн та їх виконавські традиції в широкому культурологічному контексті. Зокрема, представляючи виконання самостійної роботи з опрацювання Арієти Солдата з комічної опери «Солдат-чарівник» Ф. А. Філідора, магістранткою Катериною П. для обговорення було виділено такі питання: цілісний музичний аналіз твору по нотах та його відбиття у виконавсько-педагогічній інтерпретації твору [обговорюється мета], розгляд культурного контексту опери – творча біографія унікальної особистості Франсуа-Андре-Данікана Філідора (1726–1795), огляд його оперних творів, розгляд опери «Солдат-чарівник» у контексті історії опери-буффа та історії культури Франції XVIII ст. Осмислюється розкодування в арієті Солдата реалістичність, яскравість і виразність образу, посилення героїчної тематики (готовність до бою та до танцю під гуркіт свинцевого дощу), демократичних ідей французького Просвітництва (внутрішня сила та свобода героя), суспільної активності мистецтва (героїчний характер мелодики арієти,

великі стрибки в мелодиці, маршоподібний ритм, видовищність сцен бою, що передається різними типами мелодики, метроритмічним пришвидшенням тощо) [спосіб розв'язання завдання], вміння розкодувати в тексті твору культурний контекст та довести його вплив на виконавську інтерпретацію, зокрема, асоціативно-емоційну образну інтонаційну сферу [критерії оцінювання виконання завдання], опанування героїчним типом мелодики, наскрізним розвитком вокального образу, театралізацією образу та сценічним артистизмом перед школярами [результативність у виконавсько-педагогічній площині]. Виконання завдання підсилювалося контекстуальними відеосюжетами: Jean-Philippe Rameau: Castor et Pollux - De Nederlandse Opera, 2008 (<https://www.youtube.com/watch?v=oNC17jivIZ0>), François-André Danican Philidor: "Tom Jones" - act 1 Drottningholm, 1995 (<https://www.youtube.com/watch?v=jdzXcDDdLKs>), вистав українських театрів водевілю І. Котляревського «Москаль-чарівник».

На виробничій асистентській практиці на основі методів евристичного вокально-педагогічного діалогу, вербального, інтерсуб'єктної взаємодії відбувалося слухання й обговорення зі школярами фрагментів опер, оперет, мюзиклів, ораторій, кантат, рок-опер різних національних традицій, порівнювалися традиції. Зокрема, під керівництвом магістрантів здійснювалось обговорення мюзиклів Ромео і Джульєтта (французькою мовою, 2001, <https://www.youtube.com/watch?v=xi21XHWV0D4>), Звуки музики (англійською мовою, 1965, <https://www.youtube.com/watch?v=LhlfV67Fnc8>), Пекінської опери Загородивши коню шлях (китайською мовою, <https://www.youtube.com/watch?v=5wkqj6JW8yo>). Було обговорено драматургічну роль вокальної музики у творах різних національних традицій.

Отже, на першому етапі формувального експерименту всі спеціальні техніки та методи роботи були спрямовані на свідоме збагачення когнітивно-змістової сфери підготовки магістранта, зокрема, її художньо-сміслової площини. Відбір та формулювання завдань були спрямовані на набуття ними спроможності до впровадження інноваційних технологій до формування компетенції школярів у питаннях вокального виконавства й образно-сміслового змісту вокальних творів.

З метою перевірки ефективності експериментального методичного забезпечення щодо формування художньо-сміслового компоненту було проведено діагностику згідно з показниками художньо-світоглядного критерію, яка засвідчила підвищення результатів у респондентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено в таблиці 8 через порівняння рівнів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку Ж.

На *другому* – мотиваційно-праксеологічному етапі було запроваджено першу та третю педагогічні умови: цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки, стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва й виконавства (презентовано в попередніх публікаціях [203]).

Феноменологічний аспект першої умови на другому етапі пов'язаний із розумінням магістрантами важливості набуття вмінь моделювання й організації процесу творчо-виконавської та методичної взаємодії колективу учасників вокально-педагогічного процесу, набуття навичок керованого творчого спілкування школярів на основі вокальної культури. Зміст третьої педагогічної умови пов'язаний із важливістю вмінь магістрантів надавати об'єктивну оцінку будь-якому факту вокальної культури як художнього й педагогічного явища та транслювати ці вміння студентам під час асистентської практики та школярам у педагогічній діяльності в ЗЗСО.

Упровадження першої та третьої умов спрямовувалося на сфери підготовки: вокальної ілюстрації як ознаки всіх організаційних форм набуття фахової вокально-виконавської компетентності; глибокого оволодіння методичним ресурсом вокального співу, його педагогічними властивостями; культурою творчої взаємодії в процесі вокального виконавства й навчання, отже, торкається вокального виконавства як ресурсу залучення всіх учасників освітнього процесу – основних (викладач, магістрант, концертмейстер) і всіх присутніх в аудиторії.

Відзначаємо, що під час реалізації даних умов відбуваються зрушення від невисокої якості застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі до володіння майстерністю вокального показу, відчуття розвиненості власного вокального апарату, умінь вільно користуватися ним задля передачі драматургії вокального твору, вокальних традицій, виконання художньо-творчих завдань. Спостерігається рухання від поверхневості оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури до глибокого оволодіння ним, вільністю вибору технік, методів, прийомів, відповідністю останніх до роботи зі школярами. Відзначається зростання виразу добровільності й зацікавленості спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією, результатами такої співтворчості між усіма учасниками.

Властивості стимулювання мотивації ставлення до виконавства, до його методичних аспектів як важливих складників вокальної культури ми використовуємо в комплексі технік: переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію методичного характеру; визначення позитивних аспектів виконання вокального твору й порівняння з кращими зразками, що є аналогічними, а також визначення негативних аспектів виконання вокального твору та порівняння з гіршими зразками, аналогічними за жанром, стилем; висловлення власного судження, поступового доповнення попередніх осіб, які висловлювалися, доповнення їх оцінки або спростування; визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу з відповідними методами й завданнями, що дозволяє забезпечити формування вокально-виконавської сфери підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Під час упровадження означених умов застосовувався *акмеологічний підхід*. Він був обраний на основі позиції, що у вокально-педагогічному процесі співтворчості вокаліста – педагога – концертмейстера, а також присутніх,

формується культура міжособистісної творчої взаємодії [198]. У різних формах організовується спілкування учасників співтворчості, набувається певний культурний рівень фахової діяльності, у даному випадку, вокальної виконавсько-педагогічної. Отже, формується комунікативна креативність (О. Лешер, А. Казикін [102]) з вирізненням відповідних якостей особистості магістрантів, що характеризує як її творчу сферу, так фаховий рівень взагалі, детермінує конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці. До таких характеристик творчої сфери в контексті партисипації віднесемо, передусім, віру у свої сили та творчий потенціал і довіру до викладача, толерантне, поважне ставлення до всіх учасників вокально-педагогічного процесу; уявлення про свій шлях до успіху й готовність нести відповідальність за вибір вокально-педагогічної стратегії у формуванні вокальної культури школярів, здатність до оригінального вирішення творчих професійних завдань на основі залучення всіх присутніх і власної участі в динаміці вокально-виконавської та методичної співтворчості, гнучкість реагування на варіативність професійних завдань. Формування вокальної культури школярів потребує від майбутнього магістра самостійності суджень про еталон вокального виконавства, способи досягнення художньої переконливості втілення музичного образу, вільного володіння співацьким голосом і специфічними якостями вокального голосу вчителя музичного мистецтва, неповторністю вокального виконавського стилю, розвиненістю виконавських здібностей (виконавський слух, творча інтуїція, виконавська свобода тощо).

Запровадження акмеологічного підходу вимагало дотримання принципів: подолання стереотипів діяльності й мислення, рефлексивності; стимулювання рефлексивних процесів саморозвитку, самовдосконалення, самовираження; поетапності роботи над вокальним твором. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій».

Обрані підходи та принципи відповідають *меті другого етапу* формувального експерименту, а саме: збагаченню вокально-виконавської площини підготовки магістрантів до формування вокальної культури школярів, стимулюванню осмисленого ставлення до вокального виконавства як мистецького та педагогічного феноменів.

Метод *порівняння вокального виконання, що переходив у дискусію, інтегровану з евристичною бесідою* використовувався на заняттях із дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства». Зокрема, магістрантами здійснювалося порівняння свого виконання в процесі еволюції роботи над програмовим твором разом із проведенням у групі дискусії на тему: «Як методика вокального навчання сприяє розвитку мого голосового апарату». Власна еволюція голосу під час вивчення твору розглядалася з позицій умінь і навичок: виразного, інтонаційно чистого інтонування, кантиленного звуковедення, користування співацьким диханням, вдосконалення артикуляції, покращення якісних характеристик голосу, опанування манерою співу (академічною, естрадною), поставою корпусу, достовірності образно-емоційного втілення, входження в образ, артистизму.

Під час ансамблевого виконання магістрантами творів порівнювалися між собою вміння й навички магістрантів-ансамблістів: усвідомлювати свою вокальну партію в структурі художнього цілого, чути свій власний голос і голоси своїх партнерів у ансамблі; досягати єдиних технічних і художніх дій разом з іншими учасниками, тримати чистоту інтонування, дотримуватися стильової достовірності виконання. Після виконання проводилася дискусія на тему: «Як методика вокального ансамблевого навчання сприяє формуванню моєї вокальної культури». Магістрантами разом із партнерською участю викладача та концертмейстера був здійснений аналіз досягнутого магістрантами художнього рівня ансамблевого вокального виконання, визначений рейтинг ансамблів та намічені перспективи технічно-художнього вдосконалення кожного ансамблю. Перелік творів, що виконувалися, наведено в Додатку И.

Здобуваючи знання з історії виконавських шкіл на основі критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства в середовищі магістрантів проводилися дискусії з проблеми національних вокально-педагогічних шкіл. Фрагмент дискусії з історії західноукраїнської вокально-педагогічної школи наведено в Додатку И.

Вокально-ілюстративний, ілюстративний із поясненням, вокально-репродуктивний методи запроваджувалися під час показу магістрантами фрагментів та цілих вокальних творів на всіх експериментальних дисциплінах. Показ супроводжувався репродуктивним відтворенням прийомів іншими магістрантами та формулюванням запитань із багатоваріантними відповідями на них і навпаки, запитаннями учасників до викладача, один до одного. Фрагменти для ілюстрацій обиралися самими магістрантами й були спрямовані до низки художньо-технічних завдань. Наприкінці завдання магістрантами здійснювалося рейтингування вокальних ілюстрацій та ефективність організації спілкування з аудиторією. Зразок формулювання питань по закінченню показу наведений у Додатку И.

Зіставлення виконання вокального твору з його виконанням іншими магістрантами та відеозаписами виконань відомих співаків, розміщеними на каналі Youtube, дозволило, за допомогою методу «мозкового» штурму вибудувати естетично-ціннісну шкалу. Виконані твори обговорювались у процесі дискусії в колективі присутніх за такими параметрами: міра «вживання» в музичний образ, образно-драматургічні вміння виконавця, оригінальність, відчуття стилю композитора. Фрагмент переліку творів, виконання яких зіставлялися між собою, наведений у Додатку И.

На основі *творчого опрацювання проблеми виконавського показу* ліричної, лірико-драматичної, трагедійної образності, жанрової та стильової специфіки вокальної музики під час виконання самостійної роботи («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Історія виконавства») було здійснене ранжування відібраного магістрантами художнього матеріалу для саморозвитку голосового апарату зі зростанням складності художньо-технічних

завдань. Було опрацьовано музичний матеріал народних пісень, романсів, музики бароко, класичної, романтичної, сучасної стилістики. Фрагмент завдання наведений у Додатку И.

Магістранти по черзі *моделювали на основі вокально-виконавського показу* ситуації колективної вокально-виконавської роботи в школі. Ілюструвався відібраний ними фрагмент арії (аріозо), романсу, шкільної пісні з подальшим відтворенням ілюстрованого уявними школярами й активізацією їх роботи актуальними для показу поняттями. Відтворення ілюстрованого уявними школярами матеріалу рейтингувалося з вимірюванням «гірше, краще» та мотивувалось усім колективом присутніх. Фрагмент завдання на матеріалі аріозо Цвіркунки зі сцени Цвіркуна і Цвіркунки з опери М. Лисенка «Ноктюрн» наведений у Додатку И.

Опановуючи вокальні твори, залучені до експерименту, у методичному вимірі магістрантами під час роботи з групою широко використовувалися методи *художнього вправлення, наслідувально-репродуктивні, виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання вокальних творів, поєднаних із вербальними методами мистецтвознавчих бесід, наданням поточних коментарів і словесних пояснень*. Розучування та відпрацювання твору (окремих вокальних вправ, вокалізів) супроводжувалося «відкритими» запитаннями та багатоваріантна відповідь на них і навпаки, запитання учасників до викладача, один до одного, в процесі яких магістрантами висловлювалося власне судження, погодження або спростування думок інших магістрантів. Фрагмент опрацювання наслідувально-репродуктивного методу в процесі розучування пісні «Нащо мені чорні брови» подано в Додатку И.

Під час *демонстрації художнього образ романсу* надавалися методичні пояснення, відбувалися дискусії, інтегровані з евристичними бесідами, висловлювалися й заперечувалися думки. Фрагмент опрацювання образної сфери романсу О. Дюбюка «Поцелуй же мене, моя душечка» подано в Дод. И.

Під час роботи магістрантів із групою студентів («Виробнича асистентська практика») відбувалася *демонстрація методичних прийомів постановки голосу з*

методичними поясненнями, дискусією, інтегрованою з евристичною бесідою, де висловлювалися власні судження, погодження або спростування думок інших магістрантів. Відпрацьовувалися прийоми налагодження недоліків вокалізації, дихання, артикуляції, зокрема, співу відкритим «білим» звуком, неприродно заниженої позиції, неприродної імітації голосів відомих співаків, високого ключичного дихання, органічної міміки.

Магістрантами проводився *методичний тренінг* з групами студентів на основі евристичного полілогу та проблемного викладу навчального матеріалу.

Для *моделювання фрагменту уроку музичного мистецтва в школі*, поєднаного з «мозковим штурмом», спрямованим на формування мотивації мистецького навчання щодо педагогічного стимулювання інтересу було опрацювання лібрето опер, ознайомлення з героями творів і визначення групою автора, назви твору, драматургічної ролі персонажа. Під час організації проведення завдання з метою впливу на мотивацію учасників групи магістрантами акцентувалися: творчий характер діяльності, оцінка інших учасників, творча участь у вирішенні завдання, самореалізація, рівень відповідальності, вміння працювати в команді, рівень корпоративної культури, комунікабельність тощо, доводилися власні точки зору. Фрагменти занять наведені в Додатку И.

Використовуючи *метод інтерсуб'єктної взаємодії* під час конкурсів виконавської інтерпретації романсів українських композиторів та народних пісень створювалися комунікативні поля: а) магістрант-виконавець → концертмейстер→викладач у ролі слухача та слухачі, учасники дискусії («Курс виконавської майстерності»); б) дует, тріо як діалог (полілог) виконавців між собою та з концертмейстером і групою слухачів («Ансамблеве музикування»). Здійснюючи *ранжування художніх результатів* виконання за ступенем комунікабельності, бралися до уваги такі риси виконавського втілення творів: довершеність виконавських навичок, яскравість і оригінальність інтерпретації, музичне почуття, смак, любов до колективного співу як співіснування «Я» та «Іншого», здатність до рефлексії, музикальність, «слухання» інших учасників

ансамблю та концертмейстера, сценічної культури; емоційний вплив творчої єдності учасників ансамблю, що народжується у звучанні, на слухачів як новий комунікативний шар. Під час організації магістрантом-лідером дискусії оцінювалися риси колективної роботи: самовираження, творча ініціатива, самостійність, уміння аргументувати власну точку зору, впевнювати у своїй правоті на основі художньо-естетичних критеріїв, аналізу вокально-художньої техніки виконавців, поєднані з діалогічною (полілогічною) спрямованістю до інших учасників спілкування, толерантність, культура слухання та формулювання власних думок.

Використання *мультимедійних засобів* у вокальному навчанні, спрямоване на художнє збагачення сприйняття музичного тексту, проблемний виклад навчального матеріалу використовувалось у вигляді конкурсу колективних презентацій, створених у мінігрупах (3–4 особи) за проблемами змісту дисципліни «Історія виконавства», сформульованими магістрами колегіально. Так, зокрема, увагу магістрантів привернула проблема виконавських особливостей сольних партій (жіночих, чоловічих, за вибором) в операх італійських композиторів Дж. Верді, Дж. Россіні, Дж. Пуччині; авторів австро-німецької (Л. ван Бетховен, А. Берг, К. Орф), франко-англійської (Ш. Гуно, Дж. Мейєрбер, М. Равель, Б. Бріттен), американської (Дж. Гершвін, Дж. К. Менотті) національних традицій. Вимогами до презентацій були такі: наявність відеофрагментів виконання оперної арії різними виконавцями, текстових слайдів з аналітично-порівняльними міркуваннями автора, ступінь повноти розкриття проблеми, наявність списку використаних джерел. Медіаресурси використовувалися під час відеоанкетувань (відеозображення виконання твору без озвучки: проблема манери, стилю виконання); відеотестувань (відеозапис без озвучки супроводжується трьома варіантами озвучки: проблема ідентифікації голосу виконавця); пошуку відеосупроводу нотного тексту, з яким працює виконавець-магістр (проблема сценічного втілення вокального твору), забезпечення відеосупроводом власного виконання твору (проблема драматургічного вирішення виконавської інтерпретації).

Оригінальність, стиле- та жанровідповідність інтерпретацій магістрами одного й того самого твору було виявлено на однойменному конкурсі поряд із *колективним визначенням і ранжуванням виконань* та застосуванням методу «мозкового штурму». Зокрема, в інтерпретації арії Орфея «Потерял я Эвридику» з опери К. В. Глюка характерним є зниження трагічного пафосу, втілення образу героя-переможця, перемоги життя над смертю, що вимагає від виконавця м'якого, кантиленного звучання, внутрішнього зосередження на образі коханої; втілення піднесеної ідеї подвигу в ім'я кохання, що декларувалася композитором у оперній реформі. Група слухачів-учасників звернули увагу щодо залежності характеру відтворення образу від зміни темпу, динаміки, артикуляції та інших засобів виразності, а також на індивідуальне прочитання засобів виразності твору. Для оцінки втілення різних жанрів і стилів вокальної музики надавалася та відшукувалася відповідна інформація про них. Оцінювалося досягнення твору як образно-семантичної єдності в цілісності його жанрово-стильових і структурних ознак, володіння прийомами та засобами відтворення нотного тексту в контексті відповідного інтонаційного «словника», включення до культурно-історичного контексту. У процесі ранжування групою втілення стилістики твору «Любимый мой» звертали увагу на органічне втілення наспівної мелодики поряд із гострим пунктирним ритмом, наповнення «сюжету» некуплетної форми емоційним забарвленням, акторське обігрування тексту, виразного виконання на півтонових ходів та хроматини, дихання, фразування й динаміку, підбір спектру артикуляційних засобів.

Виконання магістрантами виконавських завдань супроводжувалося бесідами, вирішуванням кейс-ситуацій, евристичними дискусіями. Фрагменти виконання завдань наведені в Додатку І.

Отже, на другому етапі формувального експерименту всі спеціальні техніки, методи роботи були спрямовані на свідоме збагачення виконавської сфери підготовки магістрантів, стимулювання їхньої творчо-ілюстративної підготовки до спроможності формувати вокальну культуру школярів у ЗЗСО. Відбір і формулювання завдань були спрямовані на розвиток вокально-

ілюстративного, виконавсько-мотиваційного, творчо-діалогічного контекстів вокальної підготовки майбутніх магістрів.

З метою перевірки ефективності експериментального методичного забезпечення щодо формування вокально-виконавського компоненту було проведено діагностику згідно з показниками творчо-виконавського критерію, яка продемонструвала підвищення результатів у студентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено через порівняння рівнів підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації до початку та наприкінці другого етапу формувального експерименту. Результати представлені в Додатку И.

На *третьому* – фасилітативно-культуротворчому етапі було запроваджено першу та четверту педагогічні умови: цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки, актуалізацію духовно-ціннісних констант вокального мистецтва (презентовано в попередній публікації [203]).

Феноменологічний аспект першої умови на третьому етапі пов'язаний із розумінням магістрантами важливості набуття вмінь фасилітативного спілкування з колективом школярів у формуванні вокальної культури, опанування його організаційно-інноваційним профілем. Зміст четвертої педагогічної умови пов'язаний із важливістю вмінь магістрантів працювати над усвідомленням художнього образу вокального твору, вокальної інтонації як передачі емоційної виразності та почуттів, етноментальних цінностей вокальної культури та ін. духовно-ціннісних констант вокального мистецтва з метою впливу на їх основі на формування вокальної культури школярів.

Упровадження першої та четвертої умов спрямовувалося на такі сфери підготовки магістрантів, як: умінь організувати та провести інтерактивний урок музичного мистецтва із залученням до співтворчості всіх присутніх, знань і досвіду організації процесу прийняття спільного рішення навчального завдання, компетентності в активації енергії колективу школярів як цілісності, а отже, торкається змісту професійної діяльності вчителя в школі на основі технології

партисипації. Зазначимо, що під час реалізації даних умов відбуваються зрушення від недостатньої розвиненості навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики до володіння ними, готовністю працювати з проблемними аспектами вокального виконавства в колективі школярів, здійснювати творчі знахідки в методичній площині фахової діяльності, адекватні до потреб усіх школярів, присутніх на уроці. Спостерігається прогрес від відсутності досвіду організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення до наявності позитивного такого досвіду, передусім, у методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності майбутніх викладачів вокалу, їх методичної самореалізації. Зростає й наявність досвіду оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу, відтак, і винахідливість, здатність діяти самостійно й зацікавлювати студентів (школярів) технікою співу, виконавством, історією та теорією вокального мистецтва, його роллю в музичній культурі людства, а отже, і художньо-вокальний кругозір магістранта, його організаційний педагогічний потенціал.

Властивості стимулювання методико-орієнтаційної площини підготовки майбутніх магістрів ми використали в комплексі технік: організації дискусійної платформи серед учнів, залучивши їх до її проведення та наповнення цікавими темами й питаннями; моделювання індивідуально-колективних форм вокального навчання в ЗВО та ЗЗСО; залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ, що поєднують різні види прояву людського таланту з відповідними методами й завданнями, що дозволяє забезпечити формування методико-продуктивної сфери підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Під час упровадження означених умов застосовувався *організаційно-інноваційний підхід*. Він був обраний на основі ідеї про нелінійність вокально-педагогічного процесу та обмеженості заняття взаємодією студента, викладача та концертмейстера [Стаття у Сюань Методологічні]. Даний підхід передбачає організацію занять на основі залучення до спільного вокального виконавсько-

педагогічного процесу всіх присутніх і використання відповідних модифікацій організаційних форм. Педагогічний потенціал таких колективних форм роботи заснований на феномені ефективності освітньої діяльності з групою та в групі (партисипативні практики характеризуються гнучкою зміною ролей), урахування ціннісних пріоритетів і мотивації у сфері вокального мистецтва та педагогіки кожного з учасників вокально-педагогічного процесу та, відповідно, оптимізації, гармонізації освітнього середовища.

Запровадження організаційно-інноваційного підходу вимагало дотримання принципів: принцип усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації, принцип цілеспрямованого залучення до вокально-виконавського процесу, теоретичного моделювання загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання, створення комфортних умов вокального навчання. Їх застосування сприяло збагаченню змісту дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Методика постановки голосу у початківців з використанням інноваційних музично-педагогічних технологій», «Виробнича асистентська практика».

Обрані підходи та принципи відповідають *меті третього етапу* формувального експерименту, а саме: збагаченню методико-продуктивної площини підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, стимулюванню осмисленого ставлення до творчого продукування організаційних форм заняття (уроку) в нелінійному освітньому середовищі.

Керуючи розробкою студентів бакалаврату фрагментів уроків музичного мистецтва для школярів 5–7 класів під час їх педагогічної практики в школі, магістранти застосовували інноваційну техніку дискусійної платформи (вербальне спілкування та доступ групи до дискусії в Google-class'i) та обговорювали з учасниками експерименту, якими цікавими темами й питаннями можна наповнити цю платформу. Кожний магістрант-лідер групи студентів, допомагаючи обирати та усвідомлювати вокальні цінності для розробки фрагментів уроку, звертався до застосування комплексу вокальних методів і

завдань (виконання вправ і вокалізів, ескізного опрацювання вокальних творів, демонстрація художнього образу з методичним поясненням та дискусією, демонстрація методичних прийомів постановки голосу з методичними поясненнями та дискусією, моделювання вокальної комунікації в групі, художньо-педагогічної фасилітації, довільного переформулювання художньої проблеми, художнього вправління, етюдів). Магістрантами проводилися бесіди зі студентами про організаційні форми вокальної роботи на уроці музичного мистецтва (дуетний та ансамблевий спів, майстер-клас, мініконцерт, мініконкурс, вокально-методична майстерня), надавалися поради щодо організації виконання школярами комплексу інтерактивних вправ, свідомого, ефективного оволодіння партисипативними техніками та прийомами навчання. У фокусі проблем, що цікавили студентів, були: вокальна творчість учителя музичного мистецтва в школі, методи навчання культури співу школярів, вокальні якості школярів середніх класів; регістри, діапазон, теситурні умови звучання голосів школярів середніх класів; музичний розвиток школярів під час опанування вокальною музикою різних стилів і жанрів. Здійснювалася розробка тем, присвячених вокальному мистецтву, згідно з тематичним плануванням уроків музичного мистецтва в 5–7 класах Кондратової Л. Г.

Після розробки учасниками груп фрагментів уроків та їх обговорення з магістрантом-лідером матеріали розміщувались у групі на платформі, де продовжувалося дискутування й підготовка студентів-бакалаврів до проведення педагогічної практики в школі. Магістранти-керівники груп здобували навички організації інтерактивного уроку через присутність на заняттях своїх підопічних практикантів, вияв і виправлення методичних помилок, розробку з ними плану вокального методичного саморозвитку та обговорення його в колективі учасників. Фрагмент інтерактивного уроку наведено в Додатку К.

До початку педагогічної практики студентів-бакалаврів магістрантами у формі вокально-методичних тренінгів із ними по групах опрацьовувалися блоки вокальної підготовки для їх подальшої роботи зі школярами. Зокрема, на тренінгу «Вдосконалення вокально-технічних навичок» (Юлія К.)

відпрацьовувалося розспівування, підбиралися для групи студентів інтонаційні вправи на матеріалі художніх творів. Для тренування вдосконалення навичок виконання творів на художньому рівні (Катерина П.) опрацьовувався матеріал народних пісень, романсів, аріозо українських і зарубіжних композиторів. Тренінг з удосконалення навичок самостійної роботи над вокальним твором (Марія С.) був спрямований на опрацювання музичного тексту, втілення художньо-образного змісту вокального твору, формування готовності до сценічного виступу вокаліста-виконавця. Опрацьовуючи методичні прийоми, магістранти застосовували методи *художнього вправлення, етюдів*, звертались у роботі з групою студентів до рольової ротації, вибору колективом учасників найкращого виконання творчого завдання. Окремим завданням під час тренінгів був показ 2–3-х (за вибором студента) методів постановки голосу школярів для уявного класу. Вокально-методичні тренінги, проведені магістрантами, записувалися на відео та розміщувалися для обговорення й висновків щодо їх ефективності на дискусійній платформі Google-class'у.

Під час опанування магістрантами вокальних дисциплін апробувались індивідуально-колективні форми організації занять. Зокрема, форма репетиції концерту вокальної музики апробована кожним магістрантом із групою інших магістрантів і студентів («Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», теми «Визначення засобів виконавської виразності та їхнє варіювання в різних куплетах народної пісні», «Етапи розучування вокально-ансамблевого репертуару» відповідно). Форма організації концерту з розробкою його сценарію, репертуарної логіки апробувалася магістрантами на академічних концертах студентів-бакалаврів із дисципліни «Постановка голосу», супроводжувалася *творчо-емоційною взаємодією, активізацією творчого самовираження, рольовою імпровізацією*.

У формі вокального конкурсу солістів та ансамблів проводилися заняття з дисциплін (теми: Вдосконалення навичок самостійної роботи над втіленням художньо-образного змісту вокального твору, Вдосконалення сценічного артистизму співака, Співвідношення засобів вокальної та музичної виразності в

ансамблевому виконавстві, Виховання вокально-тембрової культури співаків у процесі вокального виконавства, Формування вмінь ансамблевого виконавства співаків), де створювалася *ситуація успіху*, відбувалася *активізація творчого самовираження, демонстрація вокально-технічних та вокально-виконавських умінь і навичок на практиці, застосовувалася художньо-педагогічна фасилітація*.

Театралізація виконання фрагментів опер та дитячих опер під фонограму мінус із метою підготовки студентів бакалаврату до постановки дитячих спектаклів у школі відбувалася під час виробничої асистентської практики. Зокрема, під час інсценізації дуету Одарки та Карася (Діана Д., Олександр Є.) з опери С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм» здійснювалися *рольова ідентифікація, виконавська творчо-емоційна взаємодія, артистичне втілення, демонстрація вокально-технічних та вокально-виконавських умінь і навичок на практиці*. У підготовці інсценізації дуетів брали участі студенти спеціалізації «Режисура музично-виховних шкільних заходів». Фрагмент творчого проєкту «Український романс», виконаного в 6-А класі ЗЗСО № 4 (студентка Юйци Л., магістрант Тетяна К.) наведений у Додатку К.

Питання, як залучати до вокальної діяльності учасників майстер-класу, вокального гуртка, вокальної студії були обговорені на додаткових бесідах зі студентами-практикантами. Опанування кожною з індивідуально-колективних форм базувалося на визначенні мети, завдань, змісту, принципів організації на основі творчої взаємодії школярів.

Здійснюючи педагогічний вплив на творчу винахідливість студентів бакалаврату під час їхньої підготовки до педагогічної практики та її проведення, роботи зі школярами в площині *ефективності вокального навчання, пошуку унікальності вокально-інтерпретаційного процесу, втілення інноваційних методичних ідей, створення комфортної обстановки, де кожний відчуває себе учасником цікавого дійства*, відшукувались і пізнавались крос-культурні вокальні явища. Зокрема, було визначено мистецьку цінність, *евристичний потенціал спрямування методичної та інтерпретаційної діяльності, мотиваційне*

стимулювання до пізнання множинності форм вокальної діяльності в таких сучасних крос-культурних вокальних явищ як відкриття спортивних змагань якісними вокальними виступами видатних співаків; екранізація оперних творів; стилізація академічного вокалу; народження нових жанрів, що поєднують різні епохи та стилі вокального мистецтва (мюзикли, рок-опери тощо). Було проаналізовано, як інноваційні творчі ідеї застосування семантики вокального твору, виконання «Adagio» віртуальним дуєтом (Дімаш Кудайбергенов і Лара Фабіан на фестивалі «Слов'янський базар»), «Ті amo così» Д. Кудайбергеновим, Л. Фабіан, А. Гаріфуліною як супроводу номеру з фігурного катання (Ювілейний концерт І. Крутого), цикл радіопередач «Золоті голоси України» (канал Youtube), озвучку кліпів-фрагментів рок-опер із музикою С. Бедусенка «Енеїда», «Ярослав Мудрий», «Біла ворона», відеовистави рок-опер театрами світу «Каміла», «Моцарт», «Ромео і Джульєтта», «Собор Паризької Богоматері», «Орфей», шоу групи «Rammstein» з використанням специфічних вокально-звукових ефектів у концерті Rock Symphony 2018 у Києві. Було розглянуто драматургічну роль «Серенади» Ф. Шуберта як саундтреку до художніх фільмів «Джен Ейр», «Приходьте завтра», «Пригоди Майло і Отиса», «Сірий колір листопада», «Дежа вю», «Молода Вікторія», що супроводжувалось емоційною концентрацією в процесі колективного сприймання музики. Було усвідомлено специфіку жанру ревію, засновану на синтезі драматичного, хореографічного та музичного мистецтв, зокрема, поєднанні в останньому вокального, інструментального та оркестрового звучання; переглянуто фрагменти циркових вистав, з використанням у музичному супроводі вокального звучання. На основі *художньої уяви та артистичного втілення в процесі відтворення вокальних цінностей світу* магістрантами, бакалаврами-практикантами та школярами було розроблено ідеї заходів школи крос-культурного значення. Фрагмент завдання наведений у Додатку К.

Отже, на третьому етапі всі спеціальні техніки, методи, прийоми були спрямовані на свідоме досягнення методико-продуктивної площини підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, на стимулювання орієнтаційної,

діяльнісної та фасилітативної спроможності впровадження технології партисипації до формування вокальної культури школярів. Еволюція формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації характеризується нелінійними ефектами (коливання), нестійкими фазами (біфуркації) та, відповідно, множинністю сценаріїв розвитку. У процесі впровадження технології відбувається стрибкоподібна якісна перебудова ефективності навчання музичному мистецтву.

З метою перевірки ефективності експериментального методичного забезпечення щодо формування методико-продуктивного компоненту було проведено діагностику згідно з показниками інноваційно-організаційного критерію, яка продемонструвала підвищення результатів у студентів ЕГ. Зафіксовану динаміку представлено через порівняння рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації до початку та наприкінці третього етапу формувального експерименту. Результати подані в Додатку К.

Таким чином, навчальні заходи, що проводились упродовж формувального експерименту засвідчили зростання рівня сформованості всіх компонентів у ЕГ. Проте для остаточного підтвердження ефективності методичного забезпечення необхідно було здійснити порівняння отриманих результатів у ЕГ та КГ. У таблиці 3.3 представлено динаміку розподілу респондентів ЕГ та КГ за рівнями до початку та наприкінці експерименту. Наочно динаміка результатів експерименту, з їх порівнянням у ЕГ та КГ, представлена у вигляді діаграми на рисунку 3.2 .

Таблиця 3.3

| Рівні | ЕГ | | | | КГ | | | |
|------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | До початку | | Наприкінці | | До початку | | Наприкінці | |
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| Високий | 3 | 7,50 | 9 | 22,50 | 3 | 7,50 | 4 | 10,00 |
| Середній | 15 | 37,50 | 28 | 70,00 | 17 | 42,50 | 20 | 50,00 |
| Початковий | 22 | 55,00 | 3 | 7,50 | 20 | 50,00 | 16 | 40,00 |

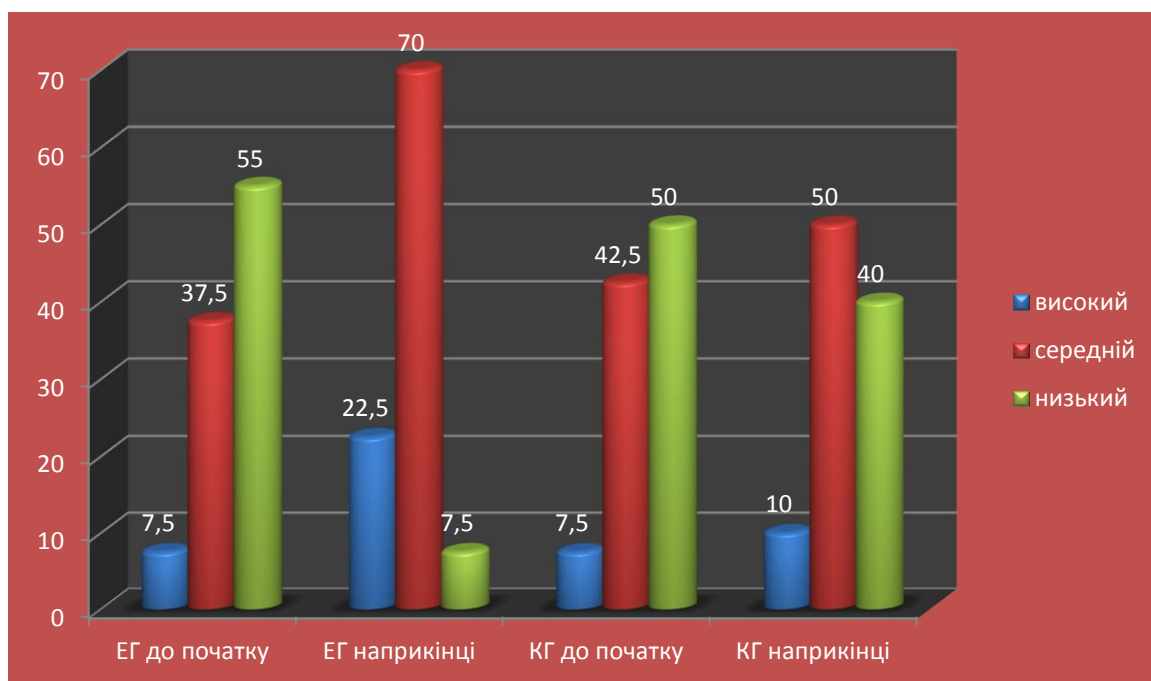


Рис. 3.2. Розподіл респондентів ЕГ та КН за рівнями в динаміці

Як помітно на діаграмі, до початку формувального експерименту розподіл респондентів за рівнями в ЕГ та КГ був схожим. Проте підрахунок результатів наприкінці дозволив зробити висновок, що позитивна динаміка зростання рівня підготовленості майбутніх магістрів у групах набула різної міри інтенсивності. Так, у ЕГ кількість респондентів високого рівня зросла з 7,5 % до 22,5 %, середнього рівня з 37,5 % до 70,0 %, проте кількість респондентів низького рівня впала з 55,0 % до 7,5 %. У КГ також спостерігається зростання кількості респондентів високого та середнього рівнів, але менш помітне, зокрема, до початку експерименту в КГ до високого рівня належало 7,5 %, а наприкінці 10,0 %, кількість досліджуваних середнього рівня зросла від 42,5 % до 50,0 %, кількість респондентів низького рівня зменшилася від 50,0 % до 40,0 %. Таким чином, у КГ, респонденти якої навчалися за традиційною методикою, спостерігається позитивна динаміка зростання рівневих показників, однак, її інтенсивність є набагато нижчою, аніж у ЕГ. З метою остаточної перевірки ефективності методичного забезпечення ми обчислили результати експерименту за двофакторним дисперсійним аналізом (ДДА). Двофакторний дисперсійний аналіз (ДДА) дає можливість визначити вплив факторів на результат

експерименту, долю впливу факторів під час проведення експерименту. Статистична обробка результатів проводилася за допомогою Microsoft Excel, а також пакета SPSS.

У якості факторів було розглянуто: фактор А – початок – кінець експерименту; фактор В – рівень підготовленості (початковий, середній, високий)

У процесі двофакторного дисперсійного аналізу можна виділити фактори впливу на результативну ознаку, а також частки їх впливу. Загальна сума складається з впливу фактора А, фактора В, фактора взаємодії АВ, впливу повторності (повторні заміри), випадкових факторів.

Загальна дисперсія представлена у вигляді складових:

$$S_{\text{общ}}^2 = S_A^2 + S_B^2 + S_{AB}^2 + S_{\text{ост}}^2 + S_{\text{повт}}^2$$

де S_A^2 – вплив фактора А; S_B^2 – вплив фактора В; S_{AB}^2 – вплив факторів А и В; $S_{\text{повт}}^2$ – помилка при повторних замірах; $S_{\text{ост}}^2$ – вплив випадкових (неврахованих) причин.

Розрахунки здійснюють у два етапи відповідно до алгоритму:

$$S_{\text{общ}} = S_{A+B} + S_{\text{повт}} + S_{\text{ост}};$$

$$S_{A+B} = S_A + S_B + S_{AB};$$

На підставі розрахунків роблять висновки відносно впливу факторів на результат експерименту також обчислюють частки їх впливу.

Розрахунок сум і ступенів свободи здійснюється згідно з формулами, що представлені в таблиці 3.4 (стор. 193).

Результати обчислювань наведено в Додатку М. За результатами зведеної таблиці можна зробити висновок, що в контрольній групі на результати «початок» та «кінець» експерименту не впливає фактор взаємодії. Існує різниця лише на рівні якісної оцінки. Отримані результати підтвердили ефективність запровадженого методичного забезпечення.

Формули розрахунків двофакторного дисперсійного аналізу

| Суми | Число ступеня свободи |
|---|-----------------------------------|
| $S_{заг} = \sum_{i=1}^{km} P_i - \frac{\left(\sum_{i=1}^{k \cdot m} R_i\right)^2}{N}$ | $k_{заг} = N - 1$ |
| $S_{A+B} = \frac{\sum_{i=1}^{k \cdot m} R_i^2}{n} - \frac{\left(\sum_{i=1}^{k \cdot m} R_i\right)^2}{N}$ | $k_{A+B} = km - 1$ |
| $S_{новм} = \frac{\sum_{j=1}^n \tilde{R}_j^2}{k \cdot m} - \frac{\left(\sum_{i=1}^{k \cdot m} R_i\right)^2}{N}$ | $k_{новм} = n - 1$ |
| $S_{ост} = S_{заг} - S_{A+B} - S_{новм}$ | $k_{ост} = k_{заг} - k_{A+B} - k$ |
| $S_A = \frac{\sum A_i^2}{n \cdot m} - \frac{(\sum R_i)^2}{N}$ | $k_A = k - 1$ |
| $S_B = \frac{\sum B_i^2}{k \cdot n} - \frac{(\sum R_i)^2}{N}$ | $k_B = m - 1$ |
| $S_{AB} = S_{A+B} - S_A - S_B$ | $k_{AB} = k_{A+B} - k_A - k_B$ |

Висновки до розділу 3

У розділі представлено результати констатувального та формувального експериментів. Для здійснення констатувального експерименту було розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації визначено. Такими критеріями визначено: художньо-світоглядний, творчо-виконавський, інноваційно-організаційний.

За допомогою *художньо-світоглядного критерію* оцінювалися рівні структурних елементів вокально-змістового компоненту (художньо-смысловий; ціннісно-вибірковий; діалогово-полікультурний). Показниками означеного критерію визначено: відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору; гармонізацію вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості; оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності. *Творчо-виконавський критерій* дозволив визначити рівень структурних елементів вокально-виконавського компоненту (вокально-ілюстративний, виконавсько-мотиваційний, творчо-діалогічний). Даний критерій визначався показниками: якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією. *Інноваційно-організаційний критерій* дозволив оцінити рівень структурних елементів методико-продуктивного компоненту (методико-орієнтаційний; організаційно-діяльнісний; інноваційно-особистісний). Показниками означеного критерію визначено: навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знання етапів і досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу.

Застосування емпіричних методів дослідження дозволило узагальнити отримані результати та виявити три рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації відповідно до означених критеріїв і показників: початковий (індиферентний), середній (наслідувальний), високий (продуктивний). Результати констатувального експерименту засвідчили перевагу середнього (40,00 %) і початкового (52,50 %) рівнів.

Експериментальна перевірка ефективності розробленого методичного забезпечення відбувалась у процесі формувального експерименту, який здійснювався за такими етапами: *інформаційно-ціннісний*, мета якого полягала у збагаченні вокально-змістової площини підготовки майбутніх магістрів до формування вокальної культури школярів, стимулюванні осмисленого ставлення до змісту вокального мистецтва й вокальної педагогіки; *мотиваційно-праксеологічний*, мета якого полягала у збагаченні вокально-виконавської площини підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, стимулюванні осмисленого ставлення до вокального виконавства як мистецького та педагогічного феноменів; *фасилітативно-культуротворчий*, мета якого полягала у збагаченні методико-продуктивної площини підготовки майбутніх магістрів до формування вокальної культури школярів, стимулюванні осмисленого ставлення до творчого продукування організаційних форм заняття (уроку) в нелінійному освітньому середовищі.

Отримані позитивні результати підтвердили ефективність розробленої методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, основою якої були такі педагогічні умови та партисипативні техніки: наскрізна умова – цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм (техніка: тимчасова заміна викладача, переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію, заміна студента-співака на когось із присутніх); умови, які запроваджувалися за етапами: *розширення художньої інформації щодо вокальної підготовки* на основі авторських тематичних проєктів (техніка: розробка проблемного тематичного, структурування алгоритмів дій учасників, обговорення результатів), *стимулювання критично оцінного ставлення до вокального мистецтва й виконавства* (техніка: визначення позитивних аспектів виконання, висловлення власного судження, визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу), *актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва* (техніка: дискусійна платформа серед учнів, моделювання

індивідуально-колективних форм, залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ).

Основні положення розділу відображені в публікаціях автора [197; 200; 203].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Отримані результати дозволили сформулювати такі висновки.

1. Феномен вокальної культури розкрито в культурологічній, полікультурній, педагогічній та музично-педагогічній проєкціях. Відповідно до культурологічної проєкції визначено комунікативну, духовну, виховну та соціально-адаптаційну функції; полікультурна проєкція конкретизувала дієвість вокальної культури як чинника реалізації «діалогу культур» у національно-ментальному, етнічному, естетично-стильовому, жанровому та особистісно-творчому, художньо-комунікативному вимірах. Проєкція на осмислення вокальної педагогіки як унікального явища музичної спадщини людства дозволило встановити чинники, що зумовили її становлення та розвиток: природні властивості представників різних народів володіти інтонаційним та тембральним колоритом співацького голосу; образні уявлення щодо естетики вокального самовираження, які формувалися продовж розвитку вокального мистецтва та уможливили кристалізацію певної вокальної школи з відповідними педагогічними принципами та методами. У вокально-педагогічній проєкції уточнено поняття вокальної культури особистості, що інтерпретовано у дослідженні як міру освоєння особистістю цінностей та художньо-сміслові сутності різних жанрів та стилів вокального мистецтва, що надає можливість адекватно сприймати вокальні твори, оцінювати їх, відтворювати в межах відповідної компетентності (аматорської та фахової) та екстраполювати у широкий соціокультурний простір.

У музично-педагогічній проєкції визначено сутність ключових понять дослідження: «вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва», що інтерпретується як складне інтегроване фахове утворення, процес і результат гармонійного поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого фахового досвіду в художньо-освітніх процесах із формування вокальної культури школярів; «вокальна культура школярів», що розуміється як якісне утворення особистості школяра, що відповідає його віковим особливостям і вокально-освітньому статусу (загальноосвітній, аматорський, спеціалізований), що є результатом тривалого осягнення творів вокального мистецтва шляхом їх сприйняття, оцінювання, відтворення (навчання співу), яке забезпечує осмислене, художньо-емоційне та зацікавлене ставлення до продуктів вокальної культури різних народів, різних стилів і жанрів та прагнення якісного власного їх виконання.

2. Розглянуто особливості підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів, що є системним процесом екстраполяції сформованої в них вокальної культури як інтегрованої фахової якості на вокально-педагогічну освітню діяльність зі школярами з метою осягнення та засвоєння ними цінностей світової вокальної спадщини. Актуалізовано застосування інноваційних технологій задля ефективності та осучаснення процесу формування вокальної культури школярів та майбутніх учителів музичного мистецтва (ланки середньої та вищої освіти). У контексті зазначеного розглянуто та теоретично обґрунтовано сутність підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що є результатом цілеспрямованої вокальної підготовки із застосуванням інновацій мистецької освіти.

Визначено сутність підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації як вокально-педагогічну здатність реалізувати багатофункціональний (художньо-світоглядний, виконавський, методичний)

ресурс вокальної культури в освітньому процесі зі школярами, в якому вони визначаються співорганізаторами формування власної вокальної культури. Структура досліджуваного феномену розглянута крізь призму складних функціональних систем. На цій основі побудовано компонентно-функціональну структуру підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, що об'єктивується через сукупність складно-структурованих компонентів та їх елементів і функцій, що вони виконують. Так *вокально-змістовий компонент* складався з художньо-сміслового елементу з інтерпретаційною функцією; ціннісно-вибіркового елементу з аксіологічною функцією; діалогово-полікультурного елементу з культурологічною функцією; *вокально-виконавський компонент* складався з вокально-ілюстративного елементу з розвивальною функцією; виконавсько-мотиваційного елементу з акмеологічною функцією; творчо-діалогічного елементу з комунікативною функцією; *методико-продуктивний компонент* складався з методико-орієнтаційного елементу з функцією методичної самореалізації; організаційно-діяльнісного елементу з організаційною функцією; інноваційно-особистісного елементу з управлінсько-фасилітативною функцією.

3. Наукові розвідки щодо феномену партисипацій дозволили висвітлити їх полівекторність та поліфункціональність (організаційна, творчо-стимулююча, художньо-комунікативна, полікультурна функції). В освітньому процесі партисипації володіють практико-духовним потенціалом, разом з тим можуть набувати ознак управлінсько-організаційних технологій, актуальних для сучасного менеджменту. Обґрунтовано та встановлено, що партисипативні технології як актуальний інноваційний методичний ресурс мистецької освіти, здатний підвищити якість результатів освітнього процесу на основі залучення його учасників до творчо-умотивованої, результативної роботи над художніми творами в умовах нестандартних організаційних форм.

Обґрунтування методології та розробка методичного забезпечення запровадження технології партисипації у вокальну підготовку майбутніх

магістрів музичного мистецтва задля їх підготовленості формувати вокальну культуру школярів відповідно до сучасних умов мистецько-освітніх процесів здійснювалося за допомогою каузально-функціонального аналізу. Його можливість виявляти функціональні взаємозв'язки складних процесів, що знаходяться в системних відносинах, дозволила встановити спільні функції вокальної підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва та партисипативної технології в практиці вокальної підготовки: комунікативна, полікультурна, організаційна та творчо-стимулююча. На підставі визначених функцій обґрунтовано доцільність застосування художньо-комунікативного, культурологічного (сумісно з полікультурним), організаційно-інноваційного та акмеологічного наукових підходів. На їх основі визначено методичні принципи, які угруповано відповідно до підходів. Так на основі художньо-комунікативного підходу обґрунтовано такі принципи: ціннісно-смісловий, відкритості творчого самовираження в процесі навчання співу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фасилітованої підтримки процесу художньої комунікації, спонукання до активно-художнього й емоційно-творчого самовираження. Відповідно до культурологічного підходу обрано принципи: полікультурності; соціокультурної детермінації та інтеграції; контекстності навчання; опори на національні та світові традиції вокального мистецтва; вокально-культурологічної герменевтики. До організаційно-інноваційного підходу обрано такі принципи: усвідомлення специфіки вокально-методичної діяльності зі школярами на основі технології партисипації; цілеспрямованого залучення до вокально-виконавського процесу; теоретичного моделювання загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання; створення комфортних умов вокального навчання. Відповідно акмеологічному підходу було обрано принципи: подолання стереотипів діяльності й мислення; стимулювання рефлексивних процесів саморозвитку, самовдосконалення, самовираження; поетапності роботи над вокальним твором.

У якості методичного забезпечення технології партисипації визначено педагогічні умови, техніки й методи їх реалізації. Перша умова (наскрізна): цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм (техніки:

тимчасова заміна викладача, переведення проблемної ситуації у відкриту дискусію, заміна студента-співака на когось із присутніх). Друга умова: розширення художньої інформації щодо вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів (техніки: розробка проблемного тематичного структурування алгоритмів дій учасників, обговорення результатів). Третя умова: стимулювання критично оцінного ставлення до вокального мистецтва й виконавства (техніки: визначення позитивних аспектів виконання, висловлення власного судження, визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу). Четверта умова: актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва (техніки: дискусійна платформа серед учнів, моделювання індивідуально-колективних форм, залучення учнів до пошуку крос-культурних вокальних явищ).

4. Розроблено критерії та показники оцінювання підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Художньо-світоглядний критерій із показниками: відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору; гармонізацію вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості; оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності. Творчо-виконавський критерій із показниками: якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільність й зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією. Інноваційно-організаційний критерій з показниками: навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знання етапів і досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу.

Виявлено кількісні результати розподілу майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за такими рівнями: початковий (індиферентний) – 52,5 %; середній (наслідувальний) – 40 %; високий (продуктивний) – 7,5 %.

5. Перевірка ефективності методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації здійснювалася за такими етапами: інформаційно-ціннісний, під час якого запроваджувалися перша (наскрізна) та друга педагогічні умови; мотиваційно-праксеологічний, на якому сполучалися техніки й методи першої та третьої педагогічних умов; фасилітативно-культуротворчий, під час якого сполучалися перша й четверта педагогічні умови, їх техніки та методичний інструментарій.

Отримані результати засвідчили ефективність розробленого методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва засобами технології партисипації. Так, у досліджуваних експериментальної групи (ЕГ) сталися такі зміни: кількість високого рівня зросла з 7,5 % до 22,5 %, середнього рівня з 37,5 % до 70,0 %, проте кількість респондентів низького рівня впала з 55,0 % до 7,5 %. У досліджуваних контрольної групи (КГ) спостерігаються позитивні результати, але незначні. Кількість досліджуваних високого рівня зросла із 7,5 % до 10,0 %; середнього рівню зросла від 42,5 % до 50,0 %; кількість респондентів низького рівня зменшилася з 50,0 % до 40,0 %.

Достовірність отриманих позитивних результатів перевірено за двофакторним дисперсійним аналізом (ДДА), який дав можливість визначити вплив факторів (засобів технології партисипації) на результат експерименту.

Подальшою галуззю дослідження може бути визначення ефективності застосування технології партисипації у формуванні інших різновидів музичної культури здобувачів різних рівнів вищої освіти та їх підготовленість застосовувати зазначену технологію в невизначених умовах освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова, Н. (2012). Взаємозв'язок управлінської компетентності та управлінської культури викладача. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5 (Ч. 1), 138-143.
2. Алексеева, Л. А. (1986). О комплексной природе вокально-исполнительского искусства и задачах музыкально-теоретического образования певцов. *Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования. Труды Моск. гос. консерватории*. М.
3. Алексеева, Л. Л. (2009). Культура пения. *Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: методическое пособие*. М.: Просвещение.
4. Алексеева, О. В. (2006). Формування громадянської позиції сучасної молоді. *Педагогіка і психологія*, 2(5), 31–35.
5. Андгуладзе, Н. (2003). *Ното cantor: Очерки вокального искусства*. М.: Аграф.
6. Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. К.: ЗАТ «Віпол».
7. Антонюк, В. Г. (2001). *Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект*. Київ: Українська ідея.
8. Антонюк, В. Г. (2009). Лінгвокультурний концепт «вокальна педагогіка». *Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 1 (2), 94–102.
9. Антонюк, В. Г. (2000). *Постановка голосу*. Київ: Українська ідея.
10. Асаф'єв, Б. В. (1973). *Избранные статьи в музыкальном просвещении и образовании*. Л.: Музыка.
11. Аспелунд, Д. Л. (1952). *Развитие певца и его голоса*. Москва–Ленинград: Музгиз.
12. Афанасьев, Ю. Л. (2015). *Художній твір як інформаційно-комунікативна система*. Режим доступу: https://revolution.allbest.ru/literature/00605812_0.html.
13. Багадуров, В. А. (1937). *Очерки по истории вокальной методологии*. Ч. 3, Вып. 1. М.: Гос. изд-во Муз. сектор.

14. Багадуров, В. А. (1932). *Очерки по истории вокальной методологии: в 3-х ч. Ч. 2.* М.: Музгиз.
15. Бадер, С. О., Ліннік, О. О. (2011). *Управління педагогічними системами.* Луганськ: СПД Резніков В. С.
16. Бай, Шаожун. (2014). *Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
17. Балан, Е. Л. (1994). *Дидактическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор оптимизации процесса обучения* (дис. ... канд. пед. наук). Одесса.
18. Баланко, О. М. (2016). *Українська камерно-вокальна музика кінця ХХ – початку ХХІ ст. як виконавський феномен* (дис. ... канд. мист-ва). Київ.
19. Балл, Г. О. (1998). Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти*, (сс. 101–118). К.
20. Барвинская, Е. М. (2009). *Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08). Москва.
21. Беземчук, Л. (2014). Структура підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Молодь і ринок*, 10 (117), 66–69.
22. Біла, Н. Л., Шумський, М. О. (2015). Вербальна інтерпретація в умовах педагогічної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 7–12.
23. Библер, В. С. (1991). *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век.* М.
24. Бойко, А. (2008). Самоврядування – школа професіоналізму, громадянськості й самостійності. *Дидакал*, 6, 7–9.

25. Борисенко, Т. Г. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності учнів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Кіровоград.
26. Бочкарев, Л. Л. (1997). *Психология музыкальной деятельности*. Москва: ИП РАН.
27. Быстрой, Е. Б. (2003). Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. *Вестник ОГУ*, 6, 78–83. Режим доступу: http://vestnik.osu.ru/2003_6/13.pdf.
28. Ван, Лей. (2009). Компонентна структура вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки: збірник наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова*, 83, 65-71.
29. Ван, Тянь Ці. (2014). Формування основ співацької культури молодших школярів у роботі над музичними образом твору. *Теорія і методика мистецької освіти*, 16 (21), 1, 142–146.
30. Ван, Цзяньшу. (2013). Структура вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 10 (269), Ч. I, 140–145.
31. Ван, Цзяньшу. (2013). *Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
32. Взаємовплив соціокультурних та професійних детермінант у формуванні комунікативної культури особистості і сфері мистецької освіти (2017). *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного конгресу (Одеса 18–21 травня 2017)*, (сс. 299–301). Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського.
33. Ван, Яцзюнь (2016). Комунікативна культура диригента-хормейстера в контексті музичної комунікації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 147, 246–248.

34. Ван, Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Суми.
35. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
36. Василенко, Л. (2015). Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 1*, 119–125.
37. Василенко-Скупа, Л. П. (2007). *Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Вінниця.
38. Васильченко, Е. В. (2001). *Музыкальные культуры мира: Культура звука в традиционных восточных цивилизациях (Ближний и Средний Восток, Южная Азия, Дальний Восток, Юго-Восточная Азия)*. М.: РУДН.
39. Вей, Лімін. (2011). *Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
40. Велитченко, Л. К. (2006). *Психологічні основи педагогічної взаємодії* (дис. ... д-ра психол. наук). Київ.
41. Вербов, А. М. (1931). *Техника постановки голоса*. Л.: Тритон.
42. Височина, К. Ю. (2016). Зміст і структура готовності майбутніх учителів музики до художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів для дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 25*, 70–74. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_14.
43. Ву, Гуолінг. (2006). *Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX-XX століть* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеса.

44. Гаврілова, Л., Псарьова, Л. *Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти*. Режим доступу: http://pptma.dn.ua/files/2016/3/11.Gavrilova-Psarova_s.97-106.pdf
45. Гавриленко, Л. (2014). Формування основ вокальної культури молодших школярів. *Мистецтво і освіта*, 3 (73), 8–11.
46. Гавриленко, Л. М. (2009). *Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
47. Гажим, И. (2013). Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта. *Музыкальное искусство и образование*, 3, 18–25.
48. Гамаюнова О. С. (2017). Формирование вокальной культуры детей дошкольного возраста и ее роль в воспитании. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум»*. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-vokalnoy-kultury-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-ee-rol-v-vospitanii-i-razvitii-lichnosti>
49. Гарсиа, М. (1956). *Школа пения*. М.: Музгиз.
50. Гаснюк, В. В. (2018). Методична культура майбутнього викладача вокалу: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2 (8), 83–86.
51. Гаснюк, В. В. (2011). *Методичне забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
52. Ген, Цзінхен (2015). *Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.
53. Гершунський, Б. (1998). *Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Издательство «Совершенство».
54. Гончарова, Т. М. (2011). Партисипативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов. *Актуальные задачи педагогики: материалы*

Международ. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.), сс. 205–207. Чита: Издательство Молодой ученый. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1431/> (дата обращения: 04.04.2020).

55. Гордеева, Т. Ю. К вопросу определения понятия «певческая культура». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-ponyatiya-pevcheskaya-kultura>

56. Гребенюк, Н. Є. (1999). *Вокально-виконавська творчість: Психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.

57. Гриньова, М. (2009). Студентське самоврядування: стан, проблеми і завдання. *Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування*: матер. Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 24–25 квітня 2009 р.), сс. 13–16. Полтава: Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.

58. Гринь, Л. О. (2012). Історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя. *Вісник Запорізького національного університету*, 1 (17), 45–49.

59. Грисюк, О. М. (2000). *Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

60. Деникин, А. А. (2018). К определению термина «партиципация» в контексте современных художественных практик. *Наука телевидения*, 60–79. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-termina-partitsipatsiya-v-kontekste-sovremennyh-hudozhestvennyh-praktik>.

61. Демченко, Ю. О. (2015). Особливості організації студентського самоврядування у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 42 (95), 544–550.

62. Дилецький, М. (1970). *Грамматика музикальна*. Київ: Музична Україна. (фотокопія рукопису).

63. Дмитриев, Л. Б. (1968). *Основы вокальной методики*. Москва: Музгиз.

64. Довгань, О. В. (2010). *Методика формування готовності майбутніх естрадних співаків до вокально-педагогічної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
65. Ду, Цзілун (2018). *Методика формування навичок естрадного співу в учнів молодшого шкільного віку* (дис. ... канд. пед. наук). Суми. Режим доступу: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5446>.
66. Економова, Е. К. (2018). Взаємодія в тріаді «педагог-співак-концертмейстер» як інструмент підготовки співаків до концертно-камерної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1 (11)*, 103–113.
67. Ефремова, М. Г. (2010). Развитие вокально-интонационных навыков на уроках сольфеджио в средних и старших классах ДМШ. *Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен, Ч. II.* (сс. 68–72). Санкт-Петербург.
68. Жидков, В. С., Соколов, К. Б. (2003). *Искусство и картина мира*. СПб.: Алтей.
69. Забияко, А. П. (2009). Партиципации. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». Режим доступа: https://epistemology_of_science.academic.ru/581/партиципация
70. Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
71. Запорожцева, Ю. С. (2019). Основні принципи та критерії ефективного партнерства учасників освітнього процесу. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ: матеріали науково-практичної конференції*. Режим доступу: <https://conf.zippo.net.ua/?p=77>
72. Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая технология*. Москва: Логос.
73. Злотник, О., Шульгіна, В. (2019). Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство, 1 (40)*, 28–34.

74. Епинаина, В. С. (2012). Краудсорсинг как технология партисипации в государственном менеджменте. *Вестник Института комплексных исследований аридных территорий*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kraudsorsing-kak-tehnologiya-partisipatsii-v-gosudarstvennom-menedzhmente>
75. Єрошенко, О. В. (2008). *Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти* (автореф. дис. ... канд. мист-ва). Харків.
76. Жихорська, О. (2015). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (34), Issue: 69*, 33–38.
77. Іванов, В. Ф. (1997). *Навчання церковного співу в Україні у IX–XVII століть*. Київ: Музична Україна.
78. *Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи* (2017). Частина 1. Нова українська школа. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>
79. Кабалевский, Д. Б. (1982). *Как рассказывать детям о музыке?* Москва: Советский композитор.
80. Каган, М. (1996). *Философия культуры*. Режим доступа: http://www.vir.nw.ru/wp-content/uploads/2018/09/Kagan-M.S.-Filosofiya-kultury_filosofiya.pdf
81. Каган, М. С. (1974). *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат.
82. Казицький, П. О. (1971). *Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування*. Київ.
83. Калашник, М. П. (2010). *Музичний тезаурус: специфіка, властивості, форми існування (на прикладі композиторської творчості)* (автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства). Київ.
84. Кендзьор, П. І. (2016). Основні засади організації полікультурного виховання в педагогічній системі школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, I (55)*, 213–221.

85. Козир, А. В. *Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*. Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.
86. Конен, В. Д. (1997). *Очерки по истории зарубежной музыки*. М.: Музыка.
87. Коновальчук, І. І. (2012). *Соціокультурні детермінанти інноваційних освітніх процесів*. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/7139/1/Konovalchuk.pdf>
88. Кращенко, Ю., Ігнатович, А. (2011). Концептуальні засади розвитку студентського самоврядування в Україні. *Вища школа*, 9, 117–125.
89. Крицький, В. М. (1999). *Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
90. *Курс виконавської майстерності (вокал)*. (2018). Спеціальності: 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво. 025 Музичне мистецтво. Робоча програма навчальної дисципліни. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».
91. Кузьмінська, Л. Д. (2005). *Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
92. Кушнір, К. В., Клімішина, І. А. (2018). Сучасні погляди на проблему формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки. Молодий вчений*, 1 (53), 808–811. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/1/188.pdf>
93. Кьон, Н. Г., Лі, Ліцюань. (2018). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя, Психолого-педагогічні науки*, 3, 122–127.
94. Кьон, Н. Г., Яньхуа, Лоу (2018). Досвід формування вокально-орфоепічної культури магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12), 141–149.
95. Кьон, Н. Г., Шилін, Цуй (2019). Подолання сценічно-психологічного бар'єру в магістрантів у процесі їхньої вокальної підготовки. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки, 2, 40 – 46.

96. Лабунець, В. М. (2015). Підвищення кваліфікації вчителя музики як складова неперервної освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*, 2 (14), 187–197.

97. Лай, Сяоцянь. (2018). Наукові підходи щодо формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 23, 3, 35–39. Режим доступу: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2018/06/VOL-3-No-23-23-2018.pdf>.

98. Лай, Сяоцянь. (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед наук). Одеса.

99. Ламперти, Ф. (1923). *Искусство пения (L'arte del canto) по классическим преданиям: техн. правила и советы ученикам и артистам*. М.; Пг.: Гос. изд.

100. Лебедева, Н.В. (2011). Развитие вокально-хоровых навыков у школьников на уроках музыки. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-vokalno-horovyh-navykov-u-shkolnikov-na-urokah-muzyki>.

101. Ленд'єл-Сяркевич, А. А. (2011). *Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

102. Лешер, О. В., Казикин, А. В. (2017). Партисипативный подход как теоретико-методологическая основа воспитания коммуникативной креативности магистрантов вуза. *Современные проблемы науки и образования*, 2. Режим доступу: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26246>.

103. *Лідерство у групі*. Режим доступу: https://studme.com.ua/12300527/psihologiya/liderstvo_gruppe.htm

104. Лізнєва, Н. (2006). Пріоритетні напрями розвитку студентського самоврядування. *Вісник Львів. ун-ту ім. І. Франка. Серія: Педагогіка*, 21, Ч. 1, 182–189.

105. Лі, Мін. (2016). Особливості голосоутворення в китайській оперній традиції. *Культура України*, 53, 127–135.
106. Ліннік, О. О. (2016). *Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи* (дис. ... д-ра. пед. наук). Старобільськ.
107. Лінь, Сяо (2017). *Методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
108. Лі, Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
109. Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* (дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02). Суми.
110. Лобова, О. (2012). Виховуємо у співі. *Початкова школа*, 1, 19–22.
111. Лобова, О. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (66), 247–258.
112. Лобова, О. В. (2016). Генеза поняття музична культура особистості в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, 3, 105–117. Режим доступу:
https://scholar.google.com.ua/citations?user=LaaeJckAAAAJ&hl=ru#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dru%26user%3DLaaeJckAAAAJ%26cstart%3D20%26pagesize%3D80%26citation_for_view%3DLaaeJckAAAAJ%3A3fE2CSJlr18C%26tzom%3D-180
113. Лосев, А. Ф. (1999). *Самое само*. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс.
114. Лотман, Ю. М., Успенский, Б. А. (1971). О семиотическом механизме культуры. *Труды по знаковым системам*. Тарту.

115. Лоу, Яньхуа. (2019). *Формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми.
116. Луман, Н. (2007). *Социальные системы: Очерк общей теории*. Санкт-Петербург: Наука. Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/sociology/luman-soc+sist_ocherk-2007-1984-a.htm#_Тoc194172407
117. Лю, І (2018). *Персоніфікація музичного вислову як виконавська проблема (на матеріалі камерно-вокальних творів китайських композиторів ХХ століття)*. Харків.
118. Лю, Мянї (2019). *Методика формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
119. Лю, Сянь (2019). *Педагогічні умови методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в системі фортепіанної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
120. Лю, Цзін (2018). Основні характеристики розвитку вокального слуху підлітків на уроках музичного мистецтва. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 1 (87)*, 281–288.
121. Лю, Цзя (2017). *Методика підготовки викладачів вокалу до інноваційно-фахової діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
122. Лянь, Юнь (2009). *Пекинская опера как музыкально-эстетический феномен* (автореф. дис. ... канд. искусствовед.). Харьков.
123. Ляпина, О. В. (2009). *Проектная деятельность как средство самоактуализации старших подростков* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Рязань.
124. Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання*. Харків: Друкарня Мадрид.
125. Масол, Л., Миропольська, Н., Рагозіна, В. (2010). *Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти*. К.: Педагогічна думка.

126. Мен, Сіан (2019). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми.
127. Менабени, А. (1987). *Методика обучения сольному пению*. М.: Издательство: Просвещение.
128. Мережко, Ю. В., Петрикова, О. П. Вокальний розвиток співаків-початківців у досуговій діяльності. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, XXXX, 178–187.
129. Млечко, Т. (2012). Методи вокального навчання в класі сольного співу. *Шкільний світ*, 43, 1–5.
130. Модель Юрія Лотмана. Режим доступа: <http://niv.ru/doc/communications/pocheptsov/015.htm>.
131. Морозов, В. П. (1994). Художественный тип личности: новые критерии в системе комплексного подхода к разработке проблемы. *Художественный тип человека. Комплексные исследования*, сс. 86–103. М.
132. Мужикова, І. М. (2017). Мистецькі проекти як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Young Scientist*, 8.1 (48.1), August, 35–38.
133. Навротский, В. В. (2002). *Педагогические принципы одесской вокальной школы. Одесская вокальная школа: истоки и вершины*. Одесса.
134. Никитина, Е. Ю. (2008). *Подготовка студентов вузов к осуществлению коммуникативного образования на основе партисипативного подхода*. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/29221.doc.htm
135. Линенко, А. Ф., Ніколаї, Г. Ю., Левицька, І. М. (2019). Методичний супровід художньо-естетичного контенту виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 27, 17–26.

136. Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах* (автореферат дис. ... канд. пед. наук). Київ.
137. Нургаянова, Н. Х. (2010). Формирование вокально-исполнительской культуры будущего педагога-музыканта как педагогическая проблема. *Вестник ТГГПУ, 3 (21)*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-vokalno-ispolnitelskoy-kultury-buduschego-pedagoga-muzykanta-kak-pedagogicheskaya-problema>.
138. Овчаренко, Н. А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
139. Огієнко, І. *Княгіна Янка – засновниця першої дівочої школи художніх ремесел*. Режим доступа: <https://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=377>
140. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ.
141. Оленюк, В. Д. (2016). Німецька вокальна школа: Юліус Штокгаузен – видатний співак і педагог. *Актуальні питання культурології, 16*, 181–185. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apkant_2016_16_41.
142. Осадча, Т. В. (2018). Вокальна культура майбутнього вчителя музики: теоретичний аспект. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. Педагогічні науки, 170*, 102–106.
143. *Освітні технології* (2001). О.М. Пехоти (ред.). Київ.: А.С.К.
144. *Основные методы обучения*. Режим доступа: <https://works.doklad.ru/view/XDjXEoZOh4w.html>
145. Остапенко, Е. О. (2015). *Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
146. Павлюк, Р. (2019). *Теоретичні основи творчої педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі. Початкова школа*. Режим доступа: <http://ukped.com/statti/profesijna-pedagogika/5352-teoretychni-osnovy-tvorchoi-pedahohichnoi-vzaiemodii-u-suchasnomu-osvitnomu-seredovyshchi.html>

147. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
148. Пан, На (2010). Сутність вокальної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 3–4, 84–90.
149. Пан, На. (2013). *Методика роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів у процесі вокальної підготовки педагогів-музикантів України та Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
150. Панченко, Г. П. (2008). *Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
151. Пань, Сінюй. (2019). *Методика підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів засобами оркестрової музики* (дис. ... канд. пед. наук). Суми.
152. Пекерская, Е. М. (1996). *Вокальный букварь*. Москва. Режим доступу: http://lib.ru/CULTURE/MUSICACAD/PECERSKAYA/vocal.txt_with-big-pictures.html
153. *Пекинская опера / История пекинской оперы*. Режим доступу: http://my-china.ru/chinas_opera.php.
154. Петрикова, О. П. *Навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: новітні підходи та технології*. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/21839/1/Petrykova%20O.%20P..pdf>
155. Плеханова, О. Е. (2006). *Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Екатеринбург. Режим доступу: <https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-formirovaniya-vokalno-pedagogicheskoi-kultury-uchitelya-muzyki-v-protssesse-vuzo>
156. Пляченко, Т. М. *Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики*. Режим доступу:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.

157. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-п#n2>

158. Проворова, Є. М. (2014). Методичне забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету (сс. 37-40)*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6805>.

159. Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

160. Раппопорт, С. (1973). Семиотика и язык искусства. *Музыкальное искусство и наука*, 2, 3–17.

161. Растригіна, А. М., Забіляста, Л. Л. (2019). Гартування професійної майстерності майбутнього фахівця-вокаліста як фактор реалізації новітньої парадигми освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176, 16–23.

162. Растригіна, А. М. (2015). Фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта за моделлю Liberal Arts and Sciences. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 139, 10–14.

163. Реброва, Г. О. (2017). Людиноцентричні педагогічні технології в контексті формування економічної культури особистості. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III міжнародного конгресу*, сс. 102–103. Одеса.

164. Реброва, О. Є. (2014). Акмеологічний контекст методики формування художньо-ментального досвіду студентів-музикантів та хореографів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 7–8, 146–153.

165. Реброва, О. Є. (2017). Крос-навчальна інтеграція когнітивних процесів у виконавському досвіді майбутніх учителів хореографічних та музичних дисциплін. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27), 12–19.
166. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
167. Резник, Ю. М. (2001). Культура как предмет изучения. *Личность. Культура. Общество*, Т. 3, Вып. 1 (7). Режим доступу: <http://www.lko.ru/idu/1174183694.htm>
168. Розеншильд, К. К. (1978). *История зарубежной музыки. Выпуск 1. До середины XVIII века*. М.: Музыка.
169. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. Київ: ІЗМН.
170. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. Київ: ІЗМН.
171. Рудницька О.П. (2002). *Педагогіка загальна та мистецька. Навчальний посібник*. — К.: Інтерпроф.
172. Рудницька, О., Ільєсова, Л., Цвігун, О., Кодьєва, О., Соломаха, С. (1998). *Основи викладання мистецьких дисциплін*. Київ.
173. Сетдикова, Ю. Б. (2006). *Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции* (автореф. дис. ... канд. философских наук). Москва. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/esteticheskie-aspekty-vokalno-ispolnitelskogo-tvorchestva-genezis-i-sovremennye-tendentsii>.
174. Сидорова, М. Б. (2015). *Формирование профессиональной культуры вокалиста в процессе подготовки в вузе культуры и искусства* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kultury-vokalistov-v-protssesse-podgotovki-v-vuze-kultury-i-isku>.

175. Сі, Даофен. *Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Київ. Режим доступу: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Daofen.pdf.
176. *Словник української мови: в 11 томах. Том 8* (1977). І. К. Білодід (ред.). Київ: Наукова думка.
177. Сохор, А. Н. (1983). Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки. В *Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 томах. Т. 3: Статьи и исследования*, сс. 73. Ленинград.
178. Станиславский, К. (2008). *Работа актера над собой. Дневник ученика*. Режим доступу: https://royallib.com/book/stanislavskiy_k/rabota_aktera_nad_soboy.html
179. Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
180. Столович, Л. (1985). *Жизнь, творчество, человек*. М.: Политиздат.
181. Суворова, С. Л. (2011). Партисипативное управление образованием в вузе. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*, 38 (255), 26–30. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipativnoe-upravlenie-mezhkulturnym-obrazovaniem-v-vuze>.
182. Сун, Яньин (2016). *Интеграция европейских традиций пения в вокальную школу Китая* (дис. ... канд. искусствоведения). Львов.
183. Сунь, Гоцянь (2016). *Інтеграція національних співацьких традицій у вокальній підготовці китайських студентів інститутів мистецтв* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
184. Силантьева, И. И. (2007). *Алгоритмы преобразования*. Москва: Кириллица.
185. Сисоева, С. О. (2012). *Культурологічні концепти освітології та розвиток полікультурного суспільства. Частина 2. Освітологія – соціально-культурологічні контексти*. Режим доступу: <file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Downloads/186890-415652-1-SM.pdf>

186. Скорич, Л. П. (2010). Суб'єктність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*, 836–850.
187. Стрельников, В. Ю., Брітченко, І. Г. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ*. Полтава: ПУЕТ.
188. *Сучасна культурологія: актуалізація теоретико-практичних вимірів* (2019). Ю. С. Сабадаш (ред.). Київ: Видавництво Ліра-К.
189. *Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі* (2015). Н. Є. Миропольська, О. А. Комаровська (ред.). Харків: «Друкарня Мадрид».
190. Ткаченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
191. Ткачук, А. О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
192. Тоцька Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02). Київ.
193. У, Іфан (2012). *Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
194. У, Ифан (2009). Этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 7 (12), 122–128.
195. Уйсімбаєва, Н. В. (2017). Методика особистісного самовдосконалення майбутніх учителів. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 4 (14), 113–117.
196. У, Сюань (2017). Вокальная подготовка учителей музыки в контексте проблем формирования вокальной культуры школьников. *Регіональні культурні*

мистецьки та освітні практики: матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 9-10 березня 2017 року), сс. 125–129.

197. У, Сюань (2019). Критерії, показники та рівні підготовленості магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 3 (128),* 143–151.

198. У, Сюань (2018). Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2,* 168–176. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprov_2018_2_19.

199. У, Сюань (2019). 中国民族声乐. Особливості китайської національної вокальної музики та вокального виконавства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса, 17–18 жовтня 2019 р.), 1,* 132–134.

200. У, Сюань (2018). Партисипативные технологии в педагогике искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.), Т. 1,* 118–119.

201. У, Сюань (2017). Педагогическая платформа вокальной подготовки магистров музыкального искусства. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 13–14 жовтня 2017 р.),* сс. 90–91. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського.

202. У, Сюань (2020). Педагогічні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*

(м. Переяслав, 19–21 березня 2020 року), сс. 104-111. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс».

203. У, Сюань (2019). Педагогічні умови застосування технології партисипації в процесі вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва. *The scientific heritage*, 33, 3, 17-19.

204. У, Сюань (2019). Підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як педагогічна проблема. *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, 156–158. Чернівці.

205. У, Сюань (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва в наукових дослідженнях педагогічного спрямування. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. Педагогічні науки*, 170, 249–253.

206. Фарина, Н.–М. (2015). *Художні засади вокального мистецтва*. Режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > opac > search](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis-nbuv/irbis6461.exe?C2=DE&I2=J&F2=0&P2=0&W2=IRBIS&Z2=U&X2=0&Y2=0)

207. Федоришин, В. І. (2014). *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах* (автореф. дис. ... докт. пед. наук). Київ.

208. Филиппов, А. В. (2005). *Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Москва. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-vokalno-pedagogicheskoi-deyate/read>.

209. Филипська, В. І. *Філософські та психолого-педагогічні підходи до самовдосконалення вчителів*. Режим доступу: <https://ihjsgz7zZqEIEXPnjQDmvdQ0igJtoeN2.pdf>

210. *Философский словарь* (1986). И. Т. Фролов (ред). Москва: Политическая литература.

211. Хань, Ле (2019). *Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва за стильовим підходом* (дис. ... канд. пед. наук). Суми.
212. Ходырева, Е. А. *Поликультурность как педагогический принцип. Педагогика и психология*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-kak-pedagogicheskiy-printsip>
213. *Художественная культура. Энциклопедия культурологии*. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/745/ХУДОЖЕСТВЕННАЯ.
214. *Художня культура світу: Європейський культурний регіон*. (2001). Київ: Вища школа.
215. Ху, Маньлі (2017). *Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
216. Цзинь, Нань (2009). *Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
217. Цой, Сяо Юй (2010). Особливості китайської вокальної школи та її спільні риси з європейською школою. *Творча особистість: проблеми теорії і практики*, 11 (21), 106–108.
218. Чен, Дін (2013). *Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
219. Чен, Люсін (2018). *Методика формування творчих якостей особистості майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокальної романсової лірики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми.
220. Чжан, І (2006). *Вокально-педагогічна творчість, як передумова виконавської діяльності співака* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеса.
221. Чжан, Яньфен (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.

222. Чжу, Цзюньцяо (2015). Критериальный аппарат и его поуровневые характеристики формирования вокальной культуры преподавателя музыкального искусства. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1-2 (5-6)*, 191–200.
223. Чжу, Цзюньцяо (2016). *Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
224. Чжу, Цянь (2019). Досвід формування навичок сольного співу в школярів молодшого шкільного віку. *The scientific heritage, 39, p. 2*, 26–28. <https://cyberleninka.ru/article/n/practices-of-development-solo-singing-skills-of-elementary-school-students>
225. *Что такое коммуникация? Никлас Луман.* (2009). Получено из Центр гуманитарных технологий [Centre for Human Technologies]. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2954>.
226. Чурікова-Кушнір, О. Д. (2003). Змістовна сутність виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 17*, 82–88. Режим доступу: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/17/13_churikova-kushnir.pdf.
227. Чурікова-Кушнір, О. Д., Паньків, Л. І. (2013). Формування вокально-хорової культури майбутнього вчителя музики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 18 (2)*, 143-152.
228. Щербакова, А. И. (2001). *Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Москва. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/112022/a#?page=31>
229. Щербакова, А. И. (2014). *Аксеология музыкального образования как инновационная педагогическая технология.* Режим доступа: <http://izron.ru/articles/pedagogika-psikhologiya-i-obrazovanie-ot-teorii-k-praktike-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdu/seksiya-8-sovremennye-tekhnologii-v>

pedagogicheskoy-nauke/aksiologiya-muzykalnogo-obrazovaniya-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya/.

230. *Эстетика: Словарь*. (1989). А. А. Беляев и др. (ред.). М.: Политиздат.
231. Юшманов, В. И. (2006). Инновационная теория певческого искусства как методологическая основа непрерывности профессионального образования певцов и преподавателей сольного пения. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-teoriya-pevcheskogo-iskusstva-kak-metodologicheskaya-osnova-nepreryynosti-professionalnogo-obrazovaniya-pevtsov-i>
232. Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды*. Т. 2. Д. Д. Шостакович (ред.). Москва.
233. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. (2010). *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Изд-во РБИУ. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2976203/>.
234. Ярославцева, Л. (1999). *Зарубежные вокальные школы*. М.
235. Argyris, Ch. (1993). *On Organizational Learning*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
236. Bagga-Gupta, S., Ferm Thorgersen, C., Georgii-Hemming, E., & Varkøy, Ø. (2014). Aesthetic and communicative experiences: building on the ideas of Christopher Small. *Music Education Research*. Retrieved from: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A547278&dswid=6407>
237. Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48 (Summer), 237–252.
238. Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James*. New York: NY, Routledge. Retrieved from: <http://www.scribd.com/doc/60589345/Banks-Race-Culture-and-Education>. pp.252.
239. Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

240. Bergonzi, L., Smith, J. (1996). *Effects of arts education on participation in the arts* (Research Division report: 36). Retrieved from: <https://www.arts.gov/sites/default/files/NEA-Research-Report-36.pdf>
241. Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225–235. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434>.
242. Craft, M. (1986). Multicultural Education in the United Kingdom. *Multicultural Education in Western Societies*, (pp. 76–97). London - New York - Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
243. Danahy, A. (2013). *Comparative Audiation Difficulty of tonal, Rhythm, and Melodic Patterns Among Grade 4* (Thesis For the Degree of Master of Music Education). Retrieved from: <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3451&context=etd//>.
244. Falk, H. (2014). *Performing beauty in participatory art and culture*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/286697592_Performing_beauty_in_participatory_art_and_culture
245. Gay, G. (1986). *Multicultural Teacher Education*. *Multicultural Education in Western Societies*, pp. 154–177. London - New York Sydney - Toronto: Holt, Rinehart and Winston. Retrieved from: http://rlonline.ru/articles/rl07_2/632.html
246. Georgii-Hemming, E. (2013). *A world of pluralism and diversity”... What?: Perspectives on diversity and uniformity, heterogeneity and homogeneity – and the question of content in general music education*. Örebro University, School of Music, Theatre and Art. Retrieved from: <http://oru.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A562403&dswid=1668>.
247. Georgii-Hemming, E. (2007). Hermeneutic knowledge: Dialogue between experiences. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 13–28.

248. Georgii-Hemming, E., Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12, 4, 353-367.
249. Golovatina-Mora, Polina, Mora, Raul, Alberto. (2017). Полікультурність. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 19. Retrieved from: https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/08/kc19-multiculturalism_ukrainian1.pdf
250. Habermas, J. (2014). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. N. Zalta (Ed.). Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/habermas/>.
251. Husserl, E. (1922). Ausdruck und bedeutung. In E. Husserl. *Logische Untersuchungen* (3 Ausg., Bd. 2. 1, S. §§1—8). Halle.
252. Instrumental and vocal teacher education: European perspectives polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. (2010) *Association Européenne des Conservatoires. AEC PUBLICATIONS 2010 – handbook*. Retrieved from: <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf>Lai,
253. Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3 (2).
254. Lamont, A., Daubney, A, Spruce, G. (2012). Singing in primary schools: case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 29, 02, 251-268. Retrieved from: http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051712000083
255. Leighton, G. L. & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613800600957461?src=recsys>
256. Levinas, E. (1991). *Entre nous: Essais sur le penser -à-l'autre*. Paris: Le Livre De Poche.
257. Marsh, K. (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. New York: Oxford University Press. Retrieved from:

<https://www.questia.com/library/journal/1G1-310516867/marsh-k-2008-the-musical-playground-global-traditions>

258. McAdams, S., & Cunible, J. C. (1992). Perception of timbral analogies. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 336 (1278), 383–389. Retrieved from: <http://doi.org/10.1098/rstb.1992.0072>.

259. McGregor, D. (1957). The Human Side of Enterprise. *Reflection*, 2, 1, 6–12. Retrieved from: <https://www.kean.edu/~lelovitz/docs/EDD6005/humansideofenterprise.pdf/>

260. Merezhko, Y., Lievit, D., Petrykova, O., Gmyrina, S., Kasianchuk, M. (2020). Experimental and research verification of the methodology of forming senior school pupils' artistic taste in vocal heritage (late XIX – early XX century). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 4, 309–321.

261. McLuhan, M. (2017). Visual and Acoustic Space. In C. Cox, & D. Warner (Eds.), *Audio culture: Readings in modern music* (pp. 67-70). USA.: Bloomsbury Publishing. Retrieved from: <https://goo-gl.su/VcNEkir>

262. Nikolai, H. (2019). Theoretical-methodological foundations of the use of song “Schlager” in vocal training of future musical art teachers. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 13–14, 227–285.

263. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166–176. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>.

264. Potter, J. & Sorrell, N. (2012). Acknowledgements. In *A History of Singing* (pp. VII–VIII). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/books/history-of-singing/DC55D3783A887E50BBA4B9A3AC71902C>

265. Rastrygina, A. (2019). Innovation in Master's Student Teaching Assistant Practice. In O. Oleksiuk (Ed.), *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations: Collective monograph* (pp. 149-157). Cambridge Scholars Publishing.

266. *Rensis Likert: Creator of Organizations*. Retrieved from: <https://magazine.amstat.org/blog/2010/09/01/rensislikertsep10/>.

267. Reynolds, S. (2017). Noise. In C. Cox, & D. Warner (Eds.). *Audio culture: Readings in modern music* (pp. 55-58). USA: loomsbury Publishing. Retrieved from: <https://google.su/VcNEkir>
268. Robinson, Ph. (2009). *Examining and defining the term "musical culture" stemming from secondary curricula*. Masters Research thesis, Education. The University of Melbourne. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11343/35488> (accessed 12.01.2017).
<http://hdl.handle.net/11343/35488>.
269. Ship, S. (2017). The Church Music Category in Pedagogic Aspect. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
270. Smith, M. K. (2001, 2013). 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning'. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Retrieved from: <https://infed.org/mobi/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning>
271. Stockhausen, J. (2011). *Gesangsmethode*. Leipzig: EOD Network. [Reprint of the Original: Stockhausen, Julius (1884). *Gesangsmethode*. Leipzig: C. F. Peters.
272. Van, Yatsziun (2016). Communicative clusters of conductor and choral training of prospective musical art teacher. *Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7, 367–374.
273. Vines, B. W., Krumhansl, C. L., Wanderley, M. M., & Levitin, D. J. (2006). Cross-modal interactions in the perception of musical performance. *Cognition*, 101 (1), 80–113. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.09.003>
274. 王善虎、殷岳 (2009). 论声乐演唱中的感觉与认知. *黄钟-武汉音乐学院学报*, 3, 21. (Ван, Шаньху, Инь, Ює. (2009). *Міркування стосовно питання про почуття і пізнання у виконанні вокальної музики*. Хуан Чжун – Ухань: Видавництво Уханьської консерваторії, 3, 21).
275. 美特里斯, 沃尔克著. (2003). 音乐教育与多元文化. 陕西师范大学出版社. (*Volcker by Mettles*. (2003). Translation by Tian Lin. Music Education and Multiculturalism, Shaanxi Normal University Press).

276. 郭,笑尘. (2011). - 多元文化教育视野下教育角色转变研究. 网址 : <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>. (Го, Сяо Чень (2011). *Перспективи мультикультурної освіти у контексті змін*. Режим доступу: <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>)
277. 蔡多奇 - 《高校民族声乐教学的多元文化发展》 - 音乐探索 - 2011, 2
网址 : <http://www.cnki.net> (Сай, До Чи (2011). Национальный университет вокальной музыки в контексте мультикультурного развития. *Музыка для изучения*, 2. Режим доступа: <http://www.cnki.net>.
278. 汤,亚汀. (1996). 多文化的音乐教育. 杂志 音乐艺术, 2. (Тан, Ян Тінг (1996). Мультикультурна музична освіта. *Музыка і мистецтво*, 2).
279. 陶小卫 . (2009). 浅谈声乐教学中综合能力的培养. *黄河之声 : 科教创新版*, 9. (Тао, Сяовей (2009). Як комплексно виховати співака у вокальній школі. *Наука та інновації для навчальних закладів*, 9).
280. 胡东冶 . (2009). 浅论现代声乐教学 《吉林省教育学院学报(学科, 吉林省, 07, (233), 25, 36-38 页. (Ху, Дунъе (2009). До питання про сучасні тенденції викладання вокальної музики. *Вісник Педагогічного інституту, провінція Цзилін* 7, 25 (223), 36–38).
281. 金铁霖 《声乐教学艺术》【M】北京 人民音乐出版社 2008 年 共 217 页. (Цзинь, Телинь (2008). *Искусство вокальной педагогики*. Пекин: Нар. Музыка).
282. 美特里斯. 沃尔克著,《音乐教育与多元文化》, 田林译,陕西师范大学出版社,2003年6月P84. (Чартерис, М. (2003). *Книга Уолкера «Музыкальное образование и мультикультурализм»*. Издательство Шан Си Университета).
283. 郑,金洲 (2004). 多元文化教育 . 天津教育出版社,3.
网址 : <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>. (Чжи, Цзинь Чжоу (2004). Поликультурна освіта. *Тяньцзинь освіта Пресс*, 3).

284. 沈湘. (1998). 湘声乐教学艺术/沈湘. 人民音乐出版社, 10, 60-67. (Шень, Сяну (1998). *Керівництво до викладання вокальної музики*. Пекін: Видавництво Пекінського педагогічного університету, 10, 60–67).

285. 喻宜萱. (2009). 教学名言/喻宜萱. 洛阳师范学院学报, 28, 3. (Юй, Ісюань (2009). Про викладання вокальної музики. *Журнал Лоянський педагогічного інституту* 28, 3).

[235]

Додатки

Додаток А

Таблиця 1

Мета та зміст етапів експериментальної роботи

| № етапу | Назва етапу експерименту | Мета | Основний зміст |
|---------|--------------------------|--|---|
| I | Попереднє дослідження | Виявлення найбільш типових недоліків підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури | Ознайомлення з міркуваннями викладачів ЗВО, студентів магістратури про вдосконалення фахової вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва |
| II | Констатувальний | Виявлення початкового рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Визначення науково-теоретичної, методичної та емпіричної бази експериментального дослідження | Визначення сучасного стану підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Розробка критеріїв і показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Визначення методики статистичної обробки даних |
| III | Формувальний | Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації | Упровадження в освітній процес розробленої моделі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Введення пакету технік формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації |
| IV | Контрольний | Перевірка результативності підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за допомогою кількісних та якісних показників. | Проведення контрольного зрізу. Аналіз і узагальнення результатів формувального етапу експерименту. Порівняльний аналіз рівня підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації |

АНКЕТА № 1
для студентів магістратури-вокалістів першого та другого років навчання

1. Чи маєте Ви уявлення про явище партисипацій?

Так, я знаю, що партисипації широко використовуються в економічній галузі

Так, я чув, що партисипації пов'язують з уявленнями картини світу прадавніх часів

Так, я знаю, що партисипації пов'язані з формами духовного виробництва

Ні, я нічого не знаю про це

2. Чи відомо Вам, як перекладається термін «партисипація»?

Співучасть, співпричетність

Архаїчне мислення

Коллективна свідомість пращурів

Я не знаю, як перекладається слово «партисипація»

3. Чи впроваджується на Ваших заняттях із вокальних дисциплін технологія партисипації?

Так, ні, іноді, ніколи

4. Чи перспективно використовувати інноваційні художньо-педагогічні технології у вокальній підготовці фахівця?

Так

Ні

Я не глибоко знайомий із такими технологіями

Я гадаю, що академічний вокал є усталеною художньою традицією, закритою для інновацій

5. Чи можна вважати Ваші вокальні заняття складовою колективної діяльності?

Так, з урахуванням ролі викладача, концертмейстера та інших студентів

Так, я відчуваю колективність на заняттях з ансамблевого музикування

Ні, на заняттях з курсу виконавської майстерності я відчуваю себе в ролі лідера

Ні, я вважаю себе солістом, якому акомпанує концертмейстер

6. Чи потрібно, з Вашої точки зору, майбутньому вчителю музичного мистецтва мати здатність працювати в команді?

Так, оскільки аудиторія шкільного класу є творчою командою

Так, оскільки рішення, що прийняте в команді, є більш вірним

Ні, вчитель повинен керувати освітнім процесом на уроці особисто

Я не визначився в цьому питанні

7. Чи можна сформувати вокальну культуру школярів засобами технології партисипації?

Так, як і будь-якою інноваційною технологією

Так, залученість колективу школярів до пізнання вокального мистецтва робить освітній процес більш ефективним

Ні, навчання вокалу має бути індивідуальним освітнім шляхом школяра

Я не знайомий із тим, як саме можна використовувати технологію партисипації в процесі формування вокальної культури школярів

8. Чи повинен, з Вашої точки зору, майбутній учитель музичного мистецтва мотивувати школярів рухатися до спільної мети формування вокальної культури?

Так, оскільки для естетичного виховання школярів потрібні широкі знання вокального мистецтва світу

Так, оскільки навички емоційного виконання народної пісні, шкільної пісні або романсів збагачують емоційний світ людини

Ні, оскільки вибір вокальних цінностей учень здійснює сам, без допомоги вчителя

Я не визначився в цьому питанні

9. Для чого, з Вашої точки зору, магістр музичного мистецтва повинен цінувати та поважати різноманітність і мультикультурність під час діяльності в навчальному колективі?

Для того, щоб збагачувати себе пізнанням музичних традицій світу

Для зростання поваги до художніх традицій свого народу

Для навичок діалогового спілкування та розуміння інших

Для формування критичного мислення у сфері вокального мистецтва

10. Чи повинен, з Вашої точки зору, магістр музичного мистецтва з високою вокальною культурою бути здатним розробляти нові організаційні форми творчого спілкування зі школярами?

Так, це надасть можливість формувати їх зацікавленість вокальним мистецтвом

Так, для того, щоб налагодити вільну комунікацію та співтворчість між усіма присутніми

Так, щоб розвивати творчу активність учнів на уроці

Ні, учні в будь-якому випадку повинні слухати вчителя

Аналіз результатів анкети. Відповідаючи на запитання анкети, присвячені змісту технології партисипації (1–4) тільки 7,2 % виявили обізнаність у змісті явища, вірному перекладі терміну, підтвердили їх застосування на заняттях із вокальних дисциплін і вважали перспективним використовувати інноваційні художньо-педагогічні технології у вокальній підготовці фахівця. 24,5 % опитуваних відповіли, що партисипації широко використовуються в економічній галузі, сам термін перекладається як «архаїчне мислення», підтвердили їх епізодичне застосування на заняттях із вокальних дисциплін, вказали на неглибоке знайомство з інноваційними технологіями. 33,2 % повідомили, що партисипації пов'язані з формами духовного виробництва, сам термін позначає колективну свідомість пращурів, не підтвердили їх застосування на заняттях із вокальних дисциплін, вказали на відсутність знайомства з інноваційними технологіями. 35,1 % вказали на відсутність уявлень про партисипації та переклад цього терміну, відсутність застосування технології на заняттях із вокальних дисциплін, взагалі не підтвердили перспективність використання інноваційних технологій.

Відповідаючи на запитання анкети, присвячені впровадженню технології партисипації до формування вокальної культури школярів (1–6) респонденти досягли таких результатів. 8,9 % респондентів вважають: вокальні заняття складовою колективної діяльності з урахуванням ролі викладача, концертмейстера та інших студентів; що майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно мати здатність працювати в команді, оскільки аудиторія шкільного класу є творчою командою; впевнені в можливості сформувати вокальну культуру школярів засобами технології партисипації; майбутній учитель музичного мистецтва повинен мотивувати школярів рухатися до спільної мети формування вокальної культури, оскільки для естетичного виховання школярів потрібні широкі знання вокального мистецтва світу; важливою повагою різноманітності й мультикультурності під час діяльності в навчальному колективі для пізнання музичних традицій світу; магістранти музичного мистецтва з високою вокальною культурою здатні розробляти нові організаційні форми творчого спілкування зі школярами для формування їх зацікавленості вокальним мистецтвом. 26,2 % відчують колективність на заняттях з ансамблевого музикування, сприймають рішення, прийняті в команді, більш вірними; впевнені, що залученість колективу школярів до пізнання вокального мистецтва робить освітній процес більш ефективним; вважають, що навички емоційного виконання народної пісні, шкільної пісні або романсів збагачують емоційний світ людини; визнання мультикультурності важливе для зростання поваги до художніх традицій свого народу; магістранти музичного мистецтва з високою вокальною культурою здатні розробляти нові організаційні форми творчого спілкування зі школярами для налагодження вільної комунікації та співтворчості між усіма присутніми. 29,3 % на заняттях із курсу виконавської майстерності відчують себе в ролі лідера; гадають, що вчитель повинен керувати освітнім процесом на уроці особисто, а навчання вокалу має бути індивідуальним освітнім шляхом школяра; вважають, що вибір вокальних цінностей учень здійснює сам, без допомоги вчителя;

вчитель повинен поважати мультикультурність для навичок діалогового спілкування та розуміння інших; магістранти музичного мистецтва з високою вокальною культурою здатні розробляти нові організаційні форми творчого спілкування зі школярами для розвитку творчої активності учнів на уроці 35,6 % вважають себе солістом, якому акомпанує концертмейстер, відзначають невизначеність щодо здатності працювати в команді; незнайомі з тим, як саме можна використовувати технологію партисипації в процесі формування вокальної культури школярів; не визначились, чи повинен майбутній учитель музичного мистецтва мотивувати школярів рухатися до спільної мети формування вокальної культури; визнання мультикультурності важливе для формування критичного мислення у сфері вокального мистецтва; магістранти музичного мистецтва з високою вокальною культурою не розробляють нові організаційні форми творчого спілкування зі школярами, оскільки учні в будь-якому випадку повинні слухати вчителя.

Опитувальник №1 для викладачів вокальних дисциплін ЗВО

Чи вважаєте Ви важливим використання партисипативного підходу в підготовці майбутніх магістрів-вокалістів? («так», «ні», «не визначився»)

Який педагогічний потенціал має партисипативний підхід до формування вокальної культури майбутніх магістрів?

З чим пов'язаний, на Вашу думку, художньо-світоглядний зміст вокальної культури?

Чи вважаєте Ви необхідним посилити творчо-виконавський аспект вокально-педагогічної діяльності студентів?

Чи передбачає, з Вашої точки зору, творчо-виконавський зміст вокально-педагогічної діяльності студентів високий рівень вокальної культури майбутніх магістрів?

Чи є, з Вашої точки зору, використання технології партисипації в підготовці майбутніх магістрів-вокалістів перспективним для формування ними вокальної культури школярів?

Як Ви вважаєте, чи впливає застосування технології партисипації в підготовці майбутніх магістрів-вокалістів на їх знання етапів організації прийняття кооперативного вокально-творчого рішення художнього завдання?

Чи застосовуєте Ви на своїх заняттях технологію партисипації для формування вокальної культури майбутніх магістрів?

Як Ви вважаєте, чи впливає впровадження технології партисипації в підготовку майбутніх магістрів-вокалістів на набуття магістрами навичок проведення інтерактивного уроку як партисипативної арт-практики в школі?

Якими, з Вашої точки зору, є найбільш продуктивні методи й умови занять з дисципліни виконавсько-методичної та інформаційної мистецько-технологічної підготовки майбутніх магістрів для формування їх вокальної культури?

Аналіз результатів опитування викладачів. На основі проведеного опитування ми дійшли висновку, що великий відсоток викладачів усвідомлюють необхідність формування вокальної культури майбутніх магістрів, однак не використовують на заняттях технологію партисипації. Зокрема, одержані відповіді дали змогу виявити, що 53 % викладачів вказали на наявність труднощів саме під час застосування інноваційних технологій для формування вокальної культури майбутніх магістрів; 29 % із них наголосили на власній непідготовленості для застосування технології партисипації в процесі формування вокальної культури майбутніх магістрів; 18 % викладачів циклу вокальних дисциплін визнали, що не вважають за потрібне впроваджувати технологію партисипації в підготовку майбутніх магістрів-вокалістів для набуття ними навичок проведення інтерактивного уроку як партисипативної арт-практики в школі.

Опитувальник №2**для вчителів музичного мистецтва (мистецтва) ЗЗСО**

1. Що, на Ваш погляд, визначає міжособистісна музично-педагогічна взаємодія в школі під час вивчення вокального твору?
2. Чи формуєте Ви у своїх учнів вокальну культуру?
3. Чи застосовуєте Ви на своїх уроках технологію партисипації для формування вокальної культури школярів?
4. Чи знайомите Ви школярів зі змістом технології партисипації в процесі опанування вокального твору?
5. Які у Вас виникають труднощі під час використання технології партисипації для формування вокальної культури школярів?
6. Яку методичну допомогу Ви хотіли б отримати для використання технології партисипації у формуванні вокальної культури школярів?
7. Чи важлива, з Вашої точки зору, у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети?
8. Чи повинен, з Вашої точки зору, сучасний учитель музичного мистецтва мати досвід організації в класі колективної вокальної діяльності?
9. Чи повинен учитель музичного мистецтва бути носієм високої вокальної культури?
10. Чи повинен учитель музичного мистецтва бути відкритим для інноваційно-організаційних відкриттів?

Аналіз результатів опитування вчителів. На основі проведеного опитування ми дійшли висновку, що великий відсоток учителів усвідомлюють необхідність формування вокальної культури школярів, однак не використовують на уроках інноваційні технології. Зокрема, описуючи труднощі під час використання інноваційних технологій для формування вокальної культури школярів 54 % учителів вказали на відсутність досвіду управління колективною вокальною діяльністю; 27 % із них наголосили на власній невідповідності для застосування технології партисипації в процесі формування вокальної культури школярів; 19 % учителів визнали, що не вважають за потрібне впроваджувати інноваційні технології для організації та проведення шкільного уроку.

Додаток В

Таблиця 2

Критерії та показники підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Критерії | Показники |
|----------------------------|---|
| художньо-світоглядний | <p>відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору;</p> <p>гармонізація вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості;</p> <p>оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності</p> |
| творчо-виконавський | <p>якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі;</p> <p>оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури;</p> <p>добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією</p> |
| інноваційно-організаційний | <p>навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики;</p> <p>досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення;</p> <p>оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу</p> |

Таблиця 3

Рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Художньо-світоглядний критерій | | |
|---|---|---|
| <i>Початковий рівень</i> | <i>Середній рівень</i> | <i>Високий рівень</i> |
| <p>відсутність розуміння та відчуття відкритості процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору;</p> <p>відсутність гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості;</p> <p>вокальні мистецько-педагогічні творчі завдання,</p> | <p>часткове розуміння та відчуття відкритості процесу емоційного переживання й виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору;</p> <p>обмежені уявлення про необхідність гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості;</p> <p>тенденція до</p> | <p>достатнє розуміння й усвідомлення навчально-виховного потенціалу відкритого процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору;</p> <p>здатність гармонізувати вокальні цінності у взаємодії колективу й особистості;</p> |

| | | |
|---|--|--|
| які виконуються студентами на заняттях із вокального класу, характеризуються однотипністю, є відсутньою їх варіабельність на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності | виконання на заняттях із вокального класу варіабельних мистецько-педагогічних творчих завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності | здатність виконувати на заняттях із вокального класу варіабельні мистецько-педагогічні творчі завдання на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності |
| Творчо-виконавський критерій | | |
| <i>Початковий рівень</i> | <i>Середній рівень</i> | <i>Високий рівень</i> |
| невисока якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; поверхневість оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; слабо виражені добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією | невиразна якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; епізодичне виявлення оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; ситуативно виражені добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією | висока якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; глибоке оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією |
| Інноваційно-організаційний критерій | | |
| <i>Початковий рівень</i> | <i>Середній рівень</i> | <i>Високий рівень</i> |
| недостатня розвиненість навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; відсутній досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; відсутність оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу | часткова розвиненість навичок організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення виражений епізодично; спорадичний вияв засобів активації енергії групи всіх учасників вокального процесу | володіння навичками вокальної партисипативної арт-практики у формі організації та проведення інтерактивного уроку; наявний позитивний досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; володіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу |

**Методична карта дослідження рівнів
підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування
вокальної культури школярів засобами технології партисипації**

| Критерії | Показники | Діагностичні методики |
|----------------------------|---|---|
| художньо-світоглядний | відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору | Систематизована шкала оцінки та самооцінки практичного заняття магістра з групою однокурсників (модифікація методики О. Загребельної) Творчо-діагностичне завдання «Емоційне переживання та педагогічна інтерпретація образу вокального твору» |
| | гармонізація вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості | Тест «Клімат довіри в співтворчому опануванні цінностями вокальної культури» Творчо-діагностичне завдання «Привабливіший продукт» |
| | оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності | Анкета «Оцініть ступінь Вашої адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування» Творчо-діагностичне завдання «Впізнай голос виконавця та національну культуру, яку він представляє» |
| творчо-виконавський | якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі | Діагностичка карта визначення рівня якості вокально-виконавського показу (модифікація методики Н.Овчаренко) Творчо-діагностичне завдання «Вокальна грамотність» |
| | оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури | Опитувальник для перевірки рівня оволодіння вокально-методичним ресурсом майбутнього вчителя музичного мистецтва Творчо-діагностичне завдання «Найкращий вокаліз» |
| | добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією | Тест «Формування мотивації майбутніх магістрів до спільного вокального процесу» (модифікація методики Н. Овчаренко) Творчо-діагностичне завдання «Почути та продовжити», «Міняємось місцями» |
| інноваційно-організаційний | навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики | Тест на визначення готовності майбутніх магістрів до використання технології партисипації в ЗЗСО Творчо-діагностичне завдання «Аналіз відеоуроків з вокалу та конструювання на їх основі ситуацій колективної взаємодії в класі» |
| | досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально- | Тест для виявлення досвіду організації процесу прийняття кооперативного |

| | | |
|--|---|---|
| | творчого рішення | вокально-творчого рішення Творчо-діагностична вправа «Знаходження спільного та різного» |
| | оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу | Опитувальник для визначення здатності майбутніх магістрів до оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу (модифікація Н. Овчаренко) Творчо-діагностичне завдання «Працюємо на випередження» |

Систематизована шкала оцінки та самооцінки заняття магістра з «Курсу виконавської майстерності» та Практикуму виконавсько-педагогічної інтерпретації вокально-хорових творів з участю групи інших майбутніх магістрів (модифікація методики О. Загребельної)

Тема заняття
Заняття провів
Оцінювальна таблиця

| Соціально-психологічна атмосфера | | | |
|----------------------------------|---|-----------|---|
| 1 | Згуртованість колективу | 5 4 3 2 1 | Відсутність згуртованості |
| 2 | Характер міжгрупових відносин у колективі (рівень згуртованості) | 5 4 3 2 1 | Характер міжгрупових відносин у колективі (рівень конфліктності) |
| 3 | Клімат довіри між учасниками вокального процесу (викладач, концертмейстер, група, студент) | 5 4 3 2 1 | Відсутність між учасниками вокального процесу клімату довіри (викладач, концертмейстер, група, студент) |
| 4 | Вокально-виконавський експромт | 5 4 3 2 1 | Відсутність вокально-виконавського експромту |
| 5 | Заміна студента-співака на когось із присутніх | 5 4 3 2 1 | Стабільний склад учасників уроку |
| Музично-естетичний фактор | | | |
| 6 | Музичний твір, що виконується (прослуховується), подобається всім учасникам | 5 4 3 2 1 | Музичний твір, що виконується (прослуховується), не подобається учасникам |
| 7 | Проблемний тематичний план заняття подобається всім учасникам | 5 4 3 2 1 | Проблемний тематичний план заняття не подобається учасникам |
| 8 | Гра концертмейстера подобається всім учасникам | 5 4 3 2 1 | Гра концертмейстера не подобається учасникам |
| 9 | Зміна ролей (студент=викладач, студент=концертмейстер, концертмейстер=викладач, концертмейстер=студент, студент=студент) подобається всім учасникам | 5 4 3 2 1 | Зміна ролей (студент=викладач, студент=концертмейстер, концертмейстер=викладач, концертмейстер=студент, студент=студент) не подобається учасникам |
| 10 | Збільшення звукового поля та постановка нових художніх завдань подобається всім учасникам | 5 4 3 2 1 | Збільшення звукового поля та постановка нових художніх завдань не подобається учасникам |
| Музично-психологічний фактор | | | |
| 11 | Емоційна відкритість процесу емоційного переживання образу твору як художнього світогляду | 5 4 3 2 1 | Емоційна скутість процесу емоційного переживання образу твору як художнього світогляду |
| 12 | Емоційний груповий еквівалент особистості виконавця | 5 4 3 2 1 | Відсутність емоційного групового еквіваленту особистості виконавця |
| 13 | Сила емоційного впливу | 5 4 3 2 1 | Відсутність сили емоційного впливу |

| | | | |
|-----------------------------|--|-----------|---|
| | виконавця на групу | | виконавця на групу |
| 14 | Емоційна точка захоплення колективом виконанням | 5 4 3 2 1 | Відсутність емоційної точки захоплення колективом виконанням |
| 15 | Емоційно-виконавський інтерес до вокальної роботи в групі | 5 4 3 2 1 | Відсутність емоційно-виконавського інтересу до вокальної роботи в групі |
| Музично-педагогічний фактор | | | |
| 16 | Виправдане трактування образу твору як художнього світогляду | 5 4 3 2 1 | Відсутність виправданого трактування образу твору як художнього світогляду |
| 17 | Майстерність педагогічної інтерпретації вокального твору, визнана групою | 5 4 3 2 1 | Відсутність визнання групою майстерності педагогічної інтерпретації вокального твору |
| 18 | Урахування причинно-наслідкових зв'язків між залученням до організації вокального освітнього процесу та мотивацією формування вокальної культури особистості | 5 4 3 2 1 | Урахування причинно-наслідкових зв'язків між залученням до організації вокального освітнього процесу та мотивацією формування вокальної культури особистості відсутнє |
| 19 | Фасилітаційна підтримка викладача та співтворчість зі студентом (групою студентів) | 5 4 3 2 1 | Відсутність фасилітаційної підтримки викладача та співтворчості зі студентом (групою студентів) |
| 20 | Методична грамотність у процесі вокальної роботи в групі | 5 4 3 2 1 | Відсутність методичної грамотності в процесі вокальної роботи в групі |

Інструкція: 5 балів – якість сформована, виявляється яскраво, 4 бали – якість сформована, виявляється спорадично, 3 бали – якість сформована частково, виявляється постійно, 2 бали – якість сформована частково, виявляється спорадично, 1 бала – якість несформована, виявляється рідко.

Високий (продуктивний) рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за художньо-світоглядним критерієм – від 81 до 100 балів, середній (наслідувальний) рівень – від 41 до 80 балів, початковий (індиферентний) рівень – від 1 до 40 балів.

Аналіз результатів. У результаті експертної оцінки та самооцінки занять майбутніх магістрів початковий (індиферентний) рівень продемонстрували 45,63 % студентів, які не спромоглися трактувати образ твору як художній світогляд, не підтвердили методичної грамотності в процесі вокальної роботи в групі, не мають сили емоційного впливу виконавця на групу, не готові до рольової ротації у вокальному середовищі та, відповідно, до вокально-виконавського експромту. 40,62 % майбутніх магістрів виявили тенденцію до згуртованості у вирішенні вокально-педагогічних завдань, зацікавленість зміною ролей на занятті, емоційно-виконавський інтерес до колективної роботи над вокальним твором, налаштованість на пошук виправданого трактування образу твору як художнього світогляду. І тільки 13,75 % реципієнтів продемонстрували клімат довіри між учасниками вокального процесу (викладач, концертмейстер, група, студент) і вокально-виконавський експромт, гармонійність зміни ролей (студент=викладач, студент=концертмейстер, концертмейстер=викладач, концертмейстер=студент, студент=студент) подобається всім учасникам, емоційний груповий еквівалент особистості виконавця, виправдане трактування образу твору як художнього світогляду.

Тест «Клімат довіри в співтворчому опануванні цінностями вокальної культури»

| | Питання | Груповий еквівалент особистості | Особистість (лідер) |
|---|---|---|---|
| 1 | Який вид вокального виконавства є для школярів ЗЗСО найбільш цікавим для роботи в класі: сольний спів, ансамблевий спів, хоровий спів? | ансамблевий спів, хоровий спів, сольний спів (за вибором) | ансамблевий спів, хоровий спів, сольний спів (за вибором) |
| 2 | Яка манера співу, з Вашої точки зору, активізує роботу на уроці усіх школярів найбільш ефективно: народна, естрадна, академічна? | народна, естрадна, академічна (за вибором) | народна, естрадна, академічна (за вибором) |
| 3 | Чи згуртовує шкільний клас естетична потреба в однаковому за жанрами та стилями вокальному репертуарі? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 4 | Чи можливо, з Вашої точки зору, досягти згуртованості шкільного класу на основі гнучкої інтеграції вокального виконавства, слухання вокальної музики, розповіді про історію вокального виконавства та вокальної проектної діяльності? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 5 | Чи ефективно, з Вашої точки зору, впливають на згуртованість класу партнерські відносини між учителем і школярами в питаннях вибору вокальної музики для слухання, складання концертної програми, манери співу? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 6 | Чи сприяє, з Вашої точки зору, згуртованості шкільного класу вплив учителя на окремих школярів у питанні методики постановки голосу? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 7 | Чи сприяє, з Вашої точки зору, згуртованості шкільного класу вплив учителя на клас, як колектив, у питанні вибору вокальних творів для виконання? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 8 | Чи впливає, з Вашої точки зору, на якість вокального навчання вплив класу, як колективу, на вчителя в питанні вибору репертуару, манери та стилю співу? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 9 | Чи впливає, з Вашої точки зору, на якість вокального навчання роздрібненість класу на групи школярів із різними ціннісними уявленнями про вокальну музику? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |

| | | | |
|----|--|----------------------|----------------------|
| | | | |
| 10 | Чи збагачує, з Вашої точки зору, якість вокального навчання школярів поєднання на уроці різних вокальних методик, манер співу, виконавських традицій, творчих завдань? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 11 | Чи може вчитель музичного мистецтва впливати своєю педагогічно-творчою поведінкою на виховання в класу єдиного звукового, жанрового, стильового вокального ідеалу? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 12 | Чи потрібні вчителю такі універсальні принципи, як плюральність, колажність для організації вокально-звукового простору на уроці? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 13 | Чи повинен учитель володіти управлінсько-комунікативними техніками виходу з конфлікту в разі дисонансу цінностей вокальної роботи на уроці? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 14 | Чи повинен учитель бути майстром залучення всіх присутніх для ефективного вокального розвитку школярів класу? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |
| 15 | Чи повинні школярі аналізувати різні інтерпретації вокальних творів для того, щоб краще зрозуміти один одного? | так, ні (за вибором) | так, ні (за вибором) |

Інструкція: високий рівень – відповіді колективу й особистості магістра (лідера) співпадають на 61–100 %, середній рівень – відповіді колективу й особистості магістра (лідера) співпадають на 31–60 %, низький рівень – відповіді колективу й особистості магістра (лідера) співпадають на 10–30 %.

Аналіз результатів. Початковий (індиферентний) рівень клімату довіри в співтворчому колективному опануванні цінностями вокальної культури в середньому арифметичному досягли 47,50 % респондентів. У відповідях цієї групи учасників тестування не були гармонізованими погляди колективу й особистості лідера щодо найбільш ефективної манери співу в шкільному класі; ролі гнучкої інтеграції вокального виконавства, слухання вокальної музики, розповіді про історію вокального виконавства та вокальної проектної діяльності у згуртованості шкільного класу; інноваційних принципів організації вокально-звукового простору на уроці, якими повинен володіти вчитель; майстерності залучення вчителем усіх присутніх для ефективного вокального розвитку школярів класу; партнерських відносин між учителем та школярами в питаннях вибору вокальної музики для слухання, складання концертної програми, манери співу; зворотнього впливу класу на вчителя в питанні вибору репертуару, манери та стилю співу; роздрібненості класу на групи школярів із різними ціннісними уявленнями про вокальну музику. 41,88 % майбутніх магістрів досягли середнього (наслідувального) рівня клімату довіри в співтворчому колективному опануванні цінностями вокальної культури. Вони не знайшли порозуміння в питаннях: найбільш цікавого виду вокального виконавства для школярів ЗЗСО; впливу естетичної потреби в однаковому за жанрами та стилями вокальному репертуарі на згуртованість класу; впливу вчителя на окремих школярів у питанні методики постановки голосу як засобу для згуртованості класу;

необхідності аналізувати різні інтерпретації вокальних творів для того, щоб краще зрозуміти один одного; володіння вчителем управлінсько-комунікативними техніками виходу з конфлікту в разі дисонансу цінностей вокальної роботи на уроці. 10,62 % майбутніх магістрів високого (продуктивного) рівня не були одноставно згодні з думками про: згуртованість шкільного класу на основі впливу вчителя в питанні вибору вокальних творів для виконання; зростання якості вокального навчання школярів через поєднання на уроці різних вокальних методик, манер співу, виконавських традицій, творчих завдань; вплив учителя своєю педагогічно-творчою поведінкою на виховання в класу єдиного звукового, жанрового, стильового вокального ідеалу.

Анкета «Оцініть ступінь Вашої адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування» (необхідно вказати ступінь адаптованості по кожній зазначеній позиції)

| № | Зміст показника | початковий | середній | високий |
|---|--|------------|----------|---------|
| 1 | Оволодіння різними методиками підготовки концертного виконання вокального твору | | | |
| 2 | Визначення й застосування найефективніших прийомів, способів, методів вокального навчання школярів | | | |
| 3 | Обізнаність у сфері світового й вітчизняного вокального мистецтва, національних вокальних шкіл | | | |
| 4 | Здатність до аналітичної роботи (на слух та по нотах) з вокальним твором | | | |
| 5 | Уміння стильової ідентифікації вокального твору різних епох та національних традицій | | | |
| 6 | Уміння жанрової ідентифікації вокального твору різних епох та національних традицій | | | |
| 7 | Здатність до партнерських вокально-виконавських відносин на уроці | | | |
| 8 | Орієнтація на школяра та довершене виконання вокального завдання | | | |
| 9 | Уміння чіткого | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| | формулювання вокальних завдань різного рівня складності | | | |
| 10 | Уміння готувати та демонструвати якісні презентації з вокального мистецтва країн світу | | | |
| 11 | Взаємодіяти зі школярами різного рівня вокальної культури під час виконання завдань | | | |
| 12 | Здатність до гнучкої комбінації на уроці сольного та ансамблевого співу | | | |
| 13 | Здатність до гнучкої комбінації на уроці народної, естрадної, академічної манери співу | | | |
| 14 | Навчання вокалу та одночасний розвиток усіх учнів класу | | | |
| 15 | Згуртованість і мотивація учнів класу до формування вокальної культури | | | |

Інструкція: 3 бали – якість сформована, виявляється яскраво, 2 бали – якість сформована частково, виявляється постійно, 1 бал – якість несформована, виявляється рідко.

Високий (продуктивний) рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за художньо-світоглядним критерієм – від 31 до 45 балів, середній (наслідувальний) рівень – від 16 до 30 балів, початковий (індиферентний) рівень – від 1 до 15 балів.

Початковий (індиферентний) рівень адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування продемонстрували 43,75 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування виявили 43,13 % респондентів. Високий (продуктивний) рівень визначили 13,12 % майбутніх магістрів.

Творчо-експериментальні завдання для визначення стану вокально-змістового компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Творча вправа «Емоційне переживання та педагогічна інтерпретація образу вокального твору» виконувалась у групах. Наводимо фрагмент завдання. Магістранти були розподілені на занятті на групи. Кожна група зі своїм лідером-магістрантом розробляє художньо-педагогічну інтерпретацію однієї з виконавських інтерпретацій Арії Цариці Ночі з опери «Чарівна флейта» В.А. Моцарта. Експерти оцінювали успішність групової роботи за 60-бальною системою (оволодіння видами художньо-педагогічної інтерпретації – музикознавчий, художньо-образний, виконавський, вербально-змістовий, візуально-асоціативний, акторський – по 10 балів). Оцінювалась також емоційна розкутість під час сприйняття твору, культура взаємодії всередині групи та між групами на занятті, оволодіння кількістю видів художньо-педагогічною інтерпретацією. Група 1 (виконання Марії Каллас) зосередила свою увагу на

музикознавчому аспекті виконавської інтерпретації, зокрема, на культурі конкретної історичної епохи. Було акцентовано увагу на естетиці, нормах і принципах музичного класицизму та відповідну символіку персонажу опери в контексті всієї творчості видатного композитора, що яскраво передається виконавицею. Група 2 (виконання Євгенії Мирошниченко), працюючи над завданням, поєднали характеристики виконавської майстерності видатної української співачки, такі як дивовижна філігранність, велика гама почуттів із художньо-образним планом твору, складністю персонажа, що втілений багаточисельною структурою: поєднання символу темряви, казкового персонажу й соціального типу (В. Трифанова). Група 3 (виконання Бели Руденко), відштовхнувшись від іскрометного пришвидшеного темпу виконання арії співачкою, звернули увагу на артистизм, яскраве сценічне вирішення складного образу, на синтез виконавської та акторської майстерності, драматургічну напругу тощо. Результати експертної оцінки: Початковий (індиферентний) рівень адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування продемонстрували 45,00 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень адаптованості до виконання різних вокальних виконавсько-педагогічних завдань полікультурного спрямування виявили 41,25 % респондентів. Високий (продуктивний) рівень визначили 13,75 % майбутніх магістрів. Отже, тільки невеликий відсоток майбутніх магістрів продемонстрували оволодіння більшістю видів педагогічної інтерпретації.

Зміст творчої вправи **«Привабливіший урок»** полягає у виборі групою присутніх магістра, з яким вони бажають відпрацювати під його керівництвом процес удосконалення сценічного артистизму співака, зокрема, сценічного поводження (хода, осанка, співацька постава, завершення співу; навички виконання-спілкування зі слухачами (погляд, міміка, жестикуляція); натхненне виконання зі свідомим дотриманням співаком внутрішнього емоційно-виконавського плану дій. Перед аудиторією присутніх по черзі виступають кілька майбутніх магістрів, які заздалегідь обирають вокальні твори, над якими вони будуть працювати з групою прихильників. Після демонстрації власного сценічного артистизму, коментарів до власного виконання, кожний із присутніх обирає те виконання, яке захопило його в естетично-ціннісному відношенні та в аспекті виконавської майстерності, та беруть на себе ролі студентів (школярів), залучаються до творчого процесу. У завданні використовуються різні манери співу, різний за стилями та жанрами репертуар, супровід концертмейстера або фонограма.

Інструкція: 3 бали – інтерпретація оригінальна, твір емоційно наповнений, яскраво передається авторський задум, емоційні переживання виконавця співпадають з емоційним змістом художнього образу, довершена презентація сформованих виконавських навичок, акторська майстерність; 2 бали – інтерпретація репродуктивна, однак твір емоційно наповнений, вірно передається авторський задум, емоційні переживання виконавця переважно співпадають з емоційним змістом художнього образу, презентація сформованих виконавських навичок відбувається епізодично, акторська майстерність не відображає звукового образу, 1 бал – інтерпретація не відповідає змістові музичного образу, твір емоційно неясковий, авторський задум не передається, емоційні переживання виконавця не співпадають з емоційним змістом художнього образу, виконавські навички не сформовані, акторська майстерність не відображає розвитку звукового образу.

Високий (продуктивний) рівень підготовленості майбутніх магістрів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за художньо-світоглядним критерієм – від 5 до 6 балів, середній (наслідувальний) рівень – від 3 до 4 балів, початковий (індиферентний) рівень – від 1 до 2 балів.

Початковий (індиферентний) рівень адаптованості до виконання завдань полікультурного спрямування продемонстрували 44,37 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень адаптованості виявили 42,51 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 13,12 % майбутніх магістрів.

Творча вправа **«Впізнати голос виконавця та визначити національну культуру, яку він представляє»**. Завдання полягає у віднайденні невідповідностей між тим, що

демонструється у відеоформаті та звучить в аудіоформаті з метою впізнати голос співака в аудіоформаті та зазначити країну, культуру якої він представляє. Його можна виконувати як індивідуально, так і в малих групах.

| | Відеофайл | Аудіофайл |
|----|--|--|
| 1 | Майкл Джексон. Лунная походка | Елтон Джон. Believe |
| 2 | Лучано Паваротті. sings "Nessun dorma" from Turando | Пласідо Домінго. Besame mucho |
| 3 | Адріано Челентано. Susanna | Пол Маккартні. Monkberry Moon Delight |
| 4 | Сергій Лемешев. Арія Каварадоссі з опери «Тоска». | Лучано Паваротті. Ave Maria (Schubert) |
| 5 | Уітні Хьюстон. I Wanna Dance With Somebody | Аретта Франклін. You Make Me Feel Like |
| 6 | Франко Кореллі. Арія Каварадоссі з опери «Тоска». | Франко Кореллі. Dicitencello Vuje |
| 7 | Мірей Матьє. Der Pariser Tango | Тіна Тернер. The Best |
| 8 | Андреа Бочеллі. Ave maria Ф. Шуберта. | Дм. Хворостовський, О. Гурильов. Однозвучно гримит колокольчик |
| 9 | Шарль Азнавур. La bohème | Адріано Челентано. Confessa |
| 10 | Пласідо Домінго. Malagueña salerosa | Андреа Бочеллі. Con Te Partiro |
| 11 | Пол Маккартні. Once Upon A Long Ago | Майкл Джексон. Remember The Time |
| 12 | Галина Вишневіська. Вокаліз С. Рахманінова | Г. Моффа. Вокаліз С.Рахманінова |
| 13 | Тіна Тернер. Simply The Best | ABBA. The Winner Takes It All |
| 14 | Монсеррат Кабальє. Niño de la luna | Ганна Нетребко. Ф. Легар. Арія Джудітті |
| 15 | Елтон Джон. Can You Feel the Love Tonight | Френк Сінатра. Killing me softly |
| 16 | Джоан Сазерленд. "Casta diva" з опери «Норма» В. Белліні | Ріні Флемінг. "Casta diva" з опери «Норма» В. Белліні |
| 17 | Френк Сінатра. Strangers In The Night | Шарль Азнавур «Падає сніг» |
| 18 | Тамара Синявська. «Ніжність» О. Пахмутової, О. Добронравова | Олена Образцова. «Колискова» М. Блантера, М. Ісаковського |
| 19 | Аретта Франклін. Amazing Grace. | Mireille Mathieu Pardonne moi 1970 |
| 20 | Марія Каллас. Арія Цариці Ночі з «Чарівної флейти» В. А. Моцарта | Аїда Хафіфуліна. Арія Лауретти з опери «Джанні Скіккі» Дж. Пуччіні |

Інструкція: 3 бали – відповідь вірна, 2 бали – відповідь частково вірна, 1 бал – відповідь невірна. Високий (продуктивний) рівень підготовленості майбутніх магістрів до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за художньо-світоглядним критерієм – від 41 до 60 балів, середній (наслідувальний) рівень – від 21 до 40 балів, початковий

(індиферентний) рівень – від 0 до 19 балів.

Початковий (індиферентний) рівень адаптованості до виконання завдань полікультурного спрямування продемонстрували 47,50 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень адаптованості виявили 41,88 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 10,62 % майбутніх магістрів.

Таблиця 5

Рівні сформованості вокально-змістового компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Показники критерію | Рівні | Гр. (80 осіб) | |
|---|----------------|---------------|-------|
| | | К.с. | % |
| відкритість процесу емоційного переживання й художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору | В (Високий) | 8 | 10,00 |
| | С (Середній) | 38 | 47,50 |
| | П (Початковий) | 34 | 42,50 |
| гармонізація вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості | В (Високий) | 7 | 8,75 |
| | С (Середній) | 39 | 48,75 |
| | П (Початковий) | 34 | 42,50 |
| оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності | В (Високий) | 3 | 3,75 |
| | С (Середній) | 37 | 46,25 |
| | П (Початковий) | 40 | 50,00 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 6 | 7,50 |
| | С (Середній) | 38 | 47,50 |
| | П (Початковий) | 36 | 45,00 |

**Діагностична карта визначення рівня якості вокально-виконавського показу
(модифікація методики Н. Овчаренко)**

| Риси творчо-ілюстративної підготовленості майбутніх магістрів | Шкала оцінок |
|---|------------------------|
| Професійні знання вокальної спадщини та навички вокально-виконавського показу | |
| художній кругозір у вокальному мистецтві | 5 4 3 2 1 |
| технологічні знання методів і прийомів вокального навчання й виховання | 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 |
| уміння вільно володіти голосом у процесі художньо-педагогічної діяльності, майстерність вокальної техніки | 5 4 3 2 1 |
| володіння художньо-образним змістом вокально-виконавського показу | 5 4 3 2 1 |
| Емоційно-вольові якості вокаліста-виконавця | |
| упевнене володіння текстом твору та навичками інтонування вокальної партії | 5 4 3 2 1 |
| створення виконавського плану твору, динаміки засобів виразного співу | 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 |
| здатність до координації власних виконавчих дій з акомпаніатором, володіння навичками мелодичної імпровізації, варіювання засобів виконавської виразності у виконанні твору | 5 4 3 2 1 |
| Сценічний артистизм співака | |
| удосконалення сценічного поведження (хода, осанка, співацька постава, завершення співу) | 5 4 3 2 1 |
| удосконалення навички виконання-спілкування зі слухачами (погляд, міміка, жестикуляція) | 5 4 3 2 1 |
| натхненне виконання зі свідомим дотриманням співаком внутрішнього емоційно-виконавського плану дій | 5 4 3 2 1 |
| розкриття задуму композитора й поета через розуміння й переконливу передачу цього розуміння слухачеві | 5 4 3 2 1 |
| Компетентність у застосуванні якісного вокально-виконавського показу у формуванні вокальної культури школярів | |
| уміння особисто демонструвати школярам світове й вітчизняне вокальне мистецтво з метою педагогічного впливу на процес його сприйняття, оцінки та виконання ними | 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 |
| уміння педагогічного впливу на здатність школярів до грамотного інтонування вокальних творів | 5 4 3 2 1 |
| здатність до формування у школярів навичок засвоєння системи засобів виконавської виразності у виконанні твору | 5 4 3 2 1 |
| здатність до формування компетенції школярів у питаннях вокально-сценічного артистизму | |

Інструкція. Під час заповнення таблиці обведіть відповідний бал, урахувавши критерії за п'ятибальною шкалою.

Методика обробки результатів. Після заповнення карти необхідно підсумувати отримані дані окремо за кожним компонентом якості вокально-виконавського показу майбутніх магістрів і розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити рівень вокальної ілюстрації. 4–5 – високий (продуктивний) рівень, якому притаманна сформованість усіх складників вокальної ілюстрації. 2,5 – 4 – середній (наслідувальний) рівень, який характеризується розвиненістю одних складників і недостатньою розвиненістю інших. 1 – 2,5 – початковий (індиферентний) рівень, для якого характерна відсутність окремих складників вокальної ілюстрації та потреба в їх розвитку з метою успішної подальшої педагогічної діяльності майбутніх магістрів у ЗЗСО.

Початковий (індиферентний) рівень якості вокально-виконавського показу продемонстрували 53,13 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень якості виявили 40,62 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 6,25 % майбутніх магістрів.

Опитувальник для перевірки рівня оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури

Інструкція. Дайте відповіді на запитання. Повна обґрунтована відповідь – 5–6 балів, неповна, частково вірна – 3–4 бали, невірна, відсутня – 1–2 бали.

Розкрийте смисл понять: «вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва», «вокальна культура школярів ЗЗСО», «вокальна методика», «техніка», «метод», «вокальний прийом».

Яку структуру має вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва?

Яку структуру має вокальна культура школярів ЗЗСО?

Які показники голосу студента (школяра) є важливими для навчання вокалу?

Які вокально-технічні показники студента (школяра) є важливими для навчання вокалу?

Які вміння визначають готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення вокально-методичної діяльності?

Що свідчить про наявність вокально-методичного ресурсу майбутнього вчителя музичного мистецтва?

Які усталені в практиці методи вокального розвитку студента (школяра) Ви вважаєте найбільш ефективними?

Які питання Ви б розглянули, пояснюючи школярам специфіку роботи голосового апарату під час співу?

Чому, на Ваш погляд, сприяє репродуктивний метод вокального навчання?

Розкриваючи смисл понять «вокальна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва», «вокальна культура школярів ЗЗСО», «вокальна методика», «техніка», «метод», «вокальний прийом», відповіді майбутніх магістрів, що були оцінені, як вірні, були спрямовані на такі позиції: складно інтегроване фахове утворення, міра освоєння школярами світового й вітчизняного вокального мистецтва; шляхи, форми й методи навчання та виховання студента в процесі опанування мистецтвом співу; вміння управляти власним фонаційним процесом, що супроводжується максимальним акустичним ефектом і невеликими енергетичними витратами співака; певний спосіб виконання вокального завдання, система правил, принципів і прийомів вокальної діяльності людини; спосіб звуковидобування голосом. У структурі вокальної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва відзначалося поєднання якісного освоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством і компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду у формуванні вокальної культури школярів, натомість структуру вокальної культури школярів ЗЗСО характеризували через взаємодію сприйняття, оцінки й виконання світової та вітчизняної

вокальної спадщини. Відповідаючи на запитання про важливі для навчання вокалу показники голосу студента, магістрами відзначалися: тип, тембр, сила звуку, чистота звуку, діапазон, вібрато. Визначаючи важливі для навчання вокалу вокально-технічні показники, було вказано: на тип дихання, опору звуку, резонування, атаку звуку, позицію звуку, техніку звуковедення. Визначаючи вміння, що характеризують готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення вокально-методичної діяльності, магістранти виділяли: визначення мети й напрямів навчання студентів (школярів), пояснення вокальних завдань і вправ, відчуття недоліків голосоутворення, використання відповідних прийомів голосоутворення, демонстрацію ідеального звучання, охоплення вокального твору в цілому, майстерна ілюстрація твору, ефективність вокального навчання студентів (школярів). Розмірковуючи про наявність вокально-методичного ресурсу майбутнього вчителя музичного мистецтва, магістранти зазначали компетентність у питаннях: прийому (прийомів) визначення типу голосу студента (школяра), відповідності методів для розвитку його співацького голосу, видів вокальних вправ під час розспівування, прийомів для розвитку типу дихання, вибору форми навчання (ілюстрація, пояснення), форм творчої взаємодії зі студентом у побудові інтерпретаційного процесу. Обираючи найбільш ефективні усталені методи вокального розвитку студента (школяра), магістранти вказували на такі: м'язова установка, що впливає на формування звуку; фонетичний метод утворення відповідного забарвлення голосу, локалізації внутрішнього відчуття зміни вокальної техніки, внутрішніх волевових наказів щодо необхідної виразності голосу, формування вокального слуху студента (школяра), опрацювання відео- та аудіо матеріалів із виступами видатних виконавців. Визначаючи ключові питання для пояснення школярам специфіки роботи голосового апарату під час співу, магістранти зупинялися на таких: вокальне дихання та його типи; робота гортані під час співу, її вигляд на рентгенологічних знімках; побудова гортані та її робота; атака звуку, регістри чоловічого й жіночого голосів; слово у вокалі, артикуляційний апарат у співі та мовленні; м'язова активність обличчя, голосотвірної системи людини; вокальна орфоєпія. Оцінюючи репродуктивний метод вокального навчання, магістранти, з одного боку, вважали його ефективним, оскільки в процесі показу та наслідування він активізує інтуїтивне пристосування студента (школяра) до зразкового, надихає, мобілізує до подолання труднощів виконання твору; з іншого боку, інтонування викладача відволікає студента (школяра) від пошуку власної інтонації, впливає на вгасання його творчої індивідуальності, зокрема, самостійного пошуку зони виразності.

Початковий (індиферентний) рівень оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури, продемонстрували 54,38 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень якості виявили 39,37 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 6,25 % майбутніх магістрів.

Тест «Сформованість мотивації майбутніх магістрів до спільного вокального процесу» (модифікація методики Н. Овчаренко)

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

1. Спільна вокальна діяльність майбутніх магістрів музичного мистецтва є мотивованою, якщо вона є:

результатом вокального навчання майбутніх магістрів;

самим процесом навчальної діяльності з вокального мистецтва;

процесом дії на магістра з метою збудження в нього мотивів вокально-аналітичних, проєктних, виконавсько-інтерпретаційних дій.

2. Колективна вокальна діяльність школярів ЗЗСО є мотивованою, якщо вона супроводжується: активністю школяра у вокальному виконавстві;

зацікавленістю креативним спілкуванням у класі;

інтересом до вокального мистецтва та видатних виконавців.

3. Магістранти є мотивованими до колективної вокальної діяльності, якщо в мотиваційній сфері вони мають:

смыслопокладання, цілі, мотиви, інтереси, потреби;

вокально-мистецькі інтереси і потреби;

зацікавленість формуванням вокальної культури школярів засобами інноваційних технологій.

4. Школярі ЗЗСО є мотивованими до колективної вокальної діяльності, якщо у мотиваційній сфері вони мають:

бажання та інтереси у сфері історії вокального мистецтва;

інтерес до вокального виконавства;

спрямованість школярів на майбутню професію.

5. Глибину сформованості зацікавленості школярів ЗЗСО полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією можливо виявити, якщо:

учень відчуває себе партнером учителя й однокласників у виборі репертуару;

учень постійно ставить запитання вчителю про вокальне мистецтво;

учень із задоволенням слухає вокальну музику, але не висловлює власної точки зору.

Високий (продуктивний) рівень сформованості мотивації майбутніх магістрів до спільного вокального процесу (21–30 балів) характеризувало усвідомлення ними: процесу дії з метою збудження мотивів вокально-аналітичних, проектних, виконавсько-інтерпретаційних акцій, зацікавленості школярами креативним спілкуванням у класі, засобами інноваційних технологій у освітньому процесі ЗВО, ролі спрямованості школярів на майбутню професію, партнерські відносини вчителя та однокласників у виборі репертуару. Такого рівня досягли 6,25 % опитуваних. Середній (наслідувальний) рівень (11–20 балів) характеризувало усвідомлення реципієнтами: мотивації як результату вокального навчання майбутніх магістрів, активності школяра у вокальному виконавстві; наявності в майбутніх магістрів смыслопокладання, цілей, мотивів, інтересів, потреб; інтересу школярів до вокального виконавства, постійних запитань школяра про вокальне мистецтво до вчителя. Цього рівня досягли 38,12 % опитуваних. Початковий (індиферентний) рівень (1–10 балів) визначили відповіді про мотивацію як зацікавленість магістрами самим процесом навчальної діяльності з вокального мистецтва, інтерес школярів до вокального мистецтва та видатних виконавців, наявності у майбутніх магістрів вокально-мистецьких інтересів і потреб, бажання та інтересів школярів у сфері історії вокального мистецтва, любов школярів слухати вокальну музику, але при цьому власна точка зору не висловлюється. Такий рівень продемонстрували 55,63 % реципієнтів.

Творчо-експериментальні завдання для визначення стану вокально-виконавського компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Діагностична вправа конкурс-показ «Вокальна грамотність» виконувався магістрантами в міні-групах. Кожна група (3–4 особи) шляхом жеребкування отримувала 1 вокальний твір із попередньо поданого списку (романс, пісня, народна пісня) й ілюструвала його командою по черзі. Критеріями для оцінки показу були:

виразність вокального інтонування

органічний темп виконання з агогічними нюансами

обережне коригування авторських динамічних указівок

поєднання природної краси тембру й виразності виконання

доцільна темброва перебудова під час виконання

майстерність артикуляції

виконавська та акторська майстерність

сценічна культура виконання

самобутність індивідуальної інтерпретації та її художня переконливість
майстерність вокальної техніки

здатність до координації власних виконавських дій з акомпаніатором

володіння навичками варіювання засобів виконавської виразності у виконанні твору

навички виконання-спілкування зі слухачами (погляд, міміка, жестикуляція)

натхненне виконання зі свідомим дотриманням співаком внутрішнього емоційно-виконавського плану дій

розкриття задуму композитора й поета через розуміння й переконливу передачу цього розуміння слухачеві

Кожний показник оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – компетенція представлена найвиразніше, 2 бали – компетенція представлена неповною мірою, 1 бал – компетенція не сформована. Високий рівень вокальної грамотності в показі – 31–45 балів, середній рівень – 16–30 балів, початковий рівень – 1–15 балів.

Список творів для вокально-виконавського показу:

Я. Вітол. Колискова

В. Косенко. Бандура

Чого, чого зелен розмаю (обр. Б. Лятошинського)

Ой, гай мати (обр. М. Лисенка)

Лугом іду (обр. М. Лисенка)

А. Філіпенко. Пісня радості

Б. Буєвський. На долині туман

М. Калачевський. Серенада

Ф. Шуберт. Баркарола

Інь Цинь. Місяць.

Початковий (індиферентний) рівень якості вокально-виконавського показу продемонстрували 55,63 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень якості виявили 39,37 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 5,00 % майбутніх магістрів.

Творчо-діагностична вправа «Найкращий вокаліз»

Вправа виконувалася магістрантами-учасниками експерименту в ролі викладача. Кожний із майбутніх магістрів обирав собі для демонстрації фрагменту заняття з опрацювання вокалізів упродовж 25 хвилин одного з попередньо обраних учасників, студентів молодших курсів. Магістрантами були підібрані саме для свого учня вокалізи з видань: Конконе Дж., Абта Ф., Татарінової Н.; Вороніна О., Вороніної Р.; Вілінської І. Критеріями для оцінки фрагменту заняття були:

відповідність обраного матеріалу до творчої особистості учня та його технічне розмаїття (різна логіка голосоведіння, інтонаційний профіль, темп, динамічні відтінки, агогіка)

робота на природність звучання

робота над розкріпаченістю та невимушеністю психологічної налаштованості виконавця відпрацювання плавного голосоведіння (резонування звуку)

вирівнювання недоліків тембрового характеру (однаковий розподіл дихання, позбавлення підкресленої артикуляції)

виконання вправи на одному диханні

відпрацювання різних штрихів виконання (перехід від legato до staccato)

удосконалення навичок рівного звучання голосу (одна позиція на верхніх звуках, збереження однотембрового звучання)

поступове ускладнення технічних вправ з метою координації між голосом і слухом

робота над точністю інтонації та розширенням діапазону студента

відпрацювання широкої кантিলени

артистичне відтворення естетичної насолоди від краси мелодичної лінії

спів на окремі голосні та склади з метою пошуку вокальної форми звуків

варіювання психологічного настрою в організації фразування та усвідомленої динаміки робота над м'язовим відчуттям інтерваліки, усвідомленням і запам'ятовуванням найкращої позиції голосу

Кожний показник вокально-методичного ресурсу майбутніх магістрів оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – техніка (метод, прийом) представлена найвиразніше, 2 бали – техніка (метод, прийом) представлена недосконало, 1 бал – техніка (метод, прийом) не представлені. Високий рівень вокально-методичного ресурсу – 31–45 балів, середній рівень – 16–30 балів, початковий рівень – 1–15 балів.

Початковий (індиферентний) рівень якості вокально-виконавського показу продемонстрували 54,38 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень якості виявили 40,62 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 5,00 % майбутніх магістрів.

Творчо-діагностичне завдання «Почути та продовжити», «Міняємось місцями» складається з двох етапів. На першому етапі «Почути та продовжити» викладачі й магістранти об'єднуються у 2 кола для виконавського показу вокальних творів (академічна та естрадна манери за спеціалізаціями), по черзі продовжуючи виконувати твір та імітуючи вокальну культуру, задану викладачем. Підтримуються імпровізації у стилі та жанрі твору, експромти, оригінальність і майстерність власного вислову. На другому етапі «Міняємось місцями» аудиторія довільно перемішується, роль заспівувача виконує будь-хто, на кому завершилося попереднє виконання, і виконання творів починається знову.

Критеріями для оцінки показу були:

зацікавленість спільною звукоферою, відчуття артистичної енергії попереднього виконавця

виразність вокального інтонування, вміння підхопити та продовжити звуковислів

оригінальність і художня переконливість інтерпретації фрагменту

довершена вокальна техніка

спрямованість до колективної звукової роботи та найкращого результату

натхненність виконання

Список творів для виконання завдання:

Гершвін Дж. «Любимый мой»

Легран Ш. «Сиреневый вальс»

Форе Г. «Мотылек и фиалка»

Чіара В. «Гордая прелесть осанки»

Шамо І. «Дніпровський вальс»

Лисенко М. «Ти не моя»

Кожний показник оцінювався експертами за трибальною шкалою: 3 бали – компетенція представлена найвиразніше, 2 бали – компетенція представлена неповною мірою, 1 бал – компетенція не сформована. Високий рівень уміння продовжити вокальне висловлення – 13–18 балів, середній рівень – 7–12 балів, початковий рівень – 1–6 балів. Початковий (індиферентний) рівень умінь колективної творчості продемонстрували 53,13 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень якості виявили 38,12 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли 8,75 % майбутніх магістрів.

Таблиця 6

Рівні сформованості вокально-виконавського компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Показники критерію | Рівні | Гр. (80 осіб) | |
|--|-----------------------|---------------|-------|
| | | К.с. | % |
| якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі | В (Високий) | 7 | 8,75 |
| | С (Середній) | 31 | 38,75 |
| | П (Початковий) | 42 | 52,50 |
| оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури | В (Високий) | 6 | 7,50 |
| | С (Середній) | 28 | 35,00 |
| | П (Початковий) | 46 | 57,50 |
| добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією | В (Високий) | 8 | 10,00 |
| | С (Середній) | 25 | 31,25 |
| | П (Початковий) | 47 | 58,75 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 7 | 8,75 |
| | С (Середній) | 28 | 35,00 |
| | П (Початковий) | 45 | 56,25 |

Тест на визначення готовності майбутніх магістрів до використання технології партисипації у ЗЗСО

Інструкція. Змоделювати та провести фрагмент уроку (10 хвилин) з учнями 6 класу з використанням технології партисипації для формування вокальної культури школярів. Експерти обирають відповідний бал, ураховуючи критерії за наведеною шкалою.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Критичний вибір вокальної інформації, однаково цікавої для всього класу (групи учасників) | 5 4 3 2 1 |
| 2. Чітке формулювання вокально-творчого завдання | 5 4 3 2 1 |
| 3. Розуміння класу як самосистеми, ланки якої працюють на вокальний результат | 5 4 3 2 1 |
| 4. Висока вокальна й методична культура вчителя | 5 4 3 2 1 |
| 5. Усвідомлене цілісне сприймання вокального твору | 5 4 3 2 1 |
| 6. Трансформаційне управління школярами під час уроку-взаємодії | 5 4 3 2 1 |
| 7. Майстерне володіння музичними, вербальними, експресивними засобами комунікації | 5 4 3 2 1 |
| 8. Художній інтелект у сфері вокального мистецтва | 5 4 3 2 1 |

Методика обробки результатів. Підсумувати отримані дані й розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити рівень готовності майбутніх магістрів до використання технології партисипації у ЗЗСО: 4–5 – високий, 2,5–4 – середній, 1–2,5 – початковий. Початкового (індиферентного) рівня готовності майбутніх магістрів до використання технології партисипації у ЗЗСО досягли 56,25 % майбутніх магістрів, які не виявили розуміння класу як самосистеми, ланки якої працюють на вокальний результат; не продемонстрували високої вокальної та методичної культури вчителя; не подолали труднощів трансформаційного управління школярами під час уроку-взаємодії. Середній (наслідувальний) рівень готовності показали 38,12 % респондентів, які епізодично виявляли вміння зацікавити інформацією весь клас; демонстрували володіння музичними, вербальними, експресивними засобами комунікації; художній інтелект у сфері вокального мистецтва. Високого (продуктивного) рівня готовності досягли тільки 5,63 % майбутніх магістрів, які змогли творчо, на основі партнерських відносин, спрямовувати колективне опанування вокально-творчими завданнями.

Тест для виявлення досвіду майбутніх магістрів у організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення школярами

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

- Уміння ставити чітке вокально-творче завдання для його вирішення класом школярів:
 умію особисто сформулювати вокально-творче завдання для класу;
 для формулювання вокально-творчого завдання для класу звертаюся за допомогою до вчителя;
 формулюю вокально-творче завдання для класу на основі думки одного зі школярів.
 Уміння визначити вокально-творче завдання та практично продемонструвати його найкраще вирішення.
 умію особисто продемонструвати найкраще вирішення вокально-творчого завдання для класу;

не вмію аргументувати, чому мій показ є найкращим вирішенням вокально-творчого завдання;

звертаюсь до вчителя за допомогою в пошуку найкращого вирішення вокально-творчого завдання.

Від чого залежить успішність організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення?

індивідуального досвіду вокальної роботи із залученням усіх присутніх школярів;

уміння бачити декілька шляхів рішення вокально-творчого завдання;

управлінської харизматичності лідера творчого колективу.

Які особливості прийняття колективних рішень варто використовувати під час організації вокальної роботи в класі на основі технології партисипації?

колективний пошук вокально-творчого рішення завдання є більш ефективним порівняно з індивідуальним;

у колективному вирішенні творчого завдання більш адекватно відображений зміст вокального твору;

єдність методичних та аксіологічних вокальних позицій учасників вокального процесу.

Чого варто уникати під час організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення?

блокування пошуку найкращого вокально-творчого рішення;

напруги при зіткненні методичних та аксіологічних вокальних позицій учасників процесу;

компромісу, в результаті якого виникає поверхнева та неефективна форма суголосся в колективному вирішенні творчого завдання.

Методика обробки результатів. Підсумувати отримані дані й розділити на кількість оцінок. Отриманий результат дозволяє визначити рівень досвіду майбутніх магістрів у організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення школярами: 4–5 – високий, 3–4 – середній, 1–2 – початковий. Початкового (індиферентного) рівня досвіду майбутніх магістрів у організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення школярами досягли 58,55 % майбутніх магістрів. Реципієнти цієї групи для формулювання вокально-творчого завдання для класу звертаються за допомогою до вчителя, звертаються до вчителя за допомогою в пошуку найкращого вирішення вокально-творчого завдання; вважають, що успішність організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення залежить від управлінської харизматичності лідера творчого колективу; міркують, що колективний пошук вокально-творчого рішення завдання є більш ефективним порівняно з індивідуальним; під час організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення варто уникати напруги при зіткненні методичних та аксіологічних вокальних позицій учасників процесу. Середній (наслідувальний) рівень досвіду виявили 38,75 % респондентів. Вони, працюючи з класом, формулюють вокально-творче завдання на основі думки одного зі школярів; не вміють аргументувати, чому їх власна ілюстрація голосом є найкращим вирішенням вокально-творчого завдання; вміють бачити декілька шляхів рішення вокально-творчого завдання; організовуючи вокальну роботу в класі на основі технології партисипації, опираються на єдність методичних та аксіологічних вокальних позицій учасників вокального процесу, уникають компромісу, в результаті якого виникає поверхнева та неефективна форма суголосся в колективному вирішенні творчого завдання. Високого (продуктивного) рівня готовності досягли тільки 2,5 % майбутніх магістрів. Вони вміють особисто сформулювати вокально-творче завдання для класу, особисто демонструють найкраще вирішення вокально-творчого завдання, використовують індивідуальний досвід вокальної роботи із залученням усіх присутніх школярів; вважають, що в колективному вирішенні творчого завдання більш адекватно відображений зміст вокального твору; під час організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення уникають блокування пошуку найкращого вокально-творчого рішення.

Опитувальник для визначення здатності майбутніх магістрів до оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу (модифікація методики Н. Овчаренко).

1. Чи вважаєте Ви школяра ЗЗСО творчою особистістю з власною траєкторією розвитку?
2. Чи вважаєте Ви, що учень ЗЗСО здатний організувати урок музичного мистецтва на основі технології партисипації?
3. Чи вважаєте Ви, що магістерська підготовка повинна сформувати у Вас здатність використовувати технологію партисипації під час організації вокального процесу в класі ЗЗСО?
4. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому вчителю не потрібно самовдосконалюватись у сфері вокального мистецтва та вокальної педагогіки?
5. Чи повинен учитель музичного мистецтва впливати на формування вокальної культури учнів ЗЗСО?
6. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому вчителю не потрібно володіти засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу?
7. Чи легко ви спілкуєтеся з однокурсниками (шкільним класом) із питань вокального мистецтва?
8. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому вчителю не потрібно враховувати думку школярів із питань вокального мистецтва?
9. Чи вважаєте Ви, що для формування вокальної культури школярів ЗЗСО, вчитель повинен бути носієм високої власної вокальної культури?
10. Чи згодні Ви з думкою, що майбутньому вчителю не потрібно мати обізнаність у площині інтерактивних методів вокального навчання школярів ЗЗСО?
11. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви впроваджуєте позитивний еталон творчої поведінки в класі.
12. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви підтримуєте однакові способи вирішення вокальних завдань школярами.
13. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви підтримуєте критичне мислення школярів під час розкриття ними задуму композитора й поета.
14. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви підтримуєте уповільнені дії та невпевненість учнів у процесі засвоєння теоретичних знань і практичних прийомів, які впливають на звукоутворення з метою одержання правильного звучання.
15. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви спонукаєте учнів класу більш старанно відтворювати виконавський стиль співаків.
16. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви вирішуєте тільки самі питання інтерпретації вокального твору.
17. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви надавали б учням класу конкретні завдання зі звукового втілення нотного тексту.
18. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви не пояснюєте школярам, як долати труднощі в навчанні співу й недоліки звукоутворення.
19. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви рекомендуєте учням класу працювати більш інтенсивно над розкриттям змісту й основною ідеєю твору.
20. Як уявний учитель музичного мистецтва Ви не дозволяєте школярам самостійно вивчати вокальну лінію та складні елементи вокалізації.
21. Чи багато у Вас товаришів, які визнають Вас як лідера в питаннях вокального мистецтва та педагогіки?
22. Чи представляєте Ви інтереси групи під час розмови з проблем вокального мистецтва та педагогіки?
23. Чи здійснюєте Ви самостійне ознайомлення зі шкільним дитячим репертуаром?
24. Чи маєте Ви досвід організації концертів вокальної музики?
25. Чи захоплюєте школярів вокальною музикою на основі власного вокального виконання?
26. Чи почуваєте Ви себе ініціатором вирішення вокально-творчих проблем?

27. Чи підтримуєте Ви ідею швидкого темпу вокальної роботи в класі?
28. Чи перемагали Ви у вокально-мистецьких проєктах?
29. Чи впевнено Ви відчуваєте себе під час педагогічної практики?
30. Чи дієте Ви у вокально-педагогічній сфері без поради з викладачами та школярами?
31. Як уявний учитель музичного мистецтва, чи використовували б Ви натяжки для допомоги вирішення учнями вокальних завдань?
32. Як уявний учитель музичного мистецтва, чи використовували б Ви осудження учня при невірному вирішенні вокальних завдань?
33. Як уявний учитель музичного мистецтва, чи використовували б Ви обхідний маневр для допомоги вирішення учнями вокальних завдань?
34. Чи можна досягти успішного навчання учнів вокальному мистецтву виключно на негативних фактах про нього?
35. Чи продуктивним, з Вашої точки зору, є використання на уроці контексту як засобу впливу для засвоєння інформації про вокальне мистецтво?
36. Чи можна ефективно навчити вокальному мистецтву школярів виключно на трюїзмах?
37. Чи використовували б Ви, працюючи з класом, імітаційні методи навчання вокалу?
38. Чи згодні Ви з думкою, що метод «мозкового штурму» не можна застосовувати під час формування вокальної культури школярів?
39. Чи продуктивним для навчання в класі є визнання багатоваріантності вирішення вокальних завдань?
40. Чи згодні Ви з думкою, що висунення альтернативи не можна застосовувати в процесі вирішення школярами вокальних завдань?

Методика обробки результатів. Рівень професійних знань і вмінь майбутніх магістрів музичного мистецтва здійснювати особистісний і вокальний розвиток учнів ЗЗСО – відповіді «так» на питання 1, 3, 5, 7, 9; «ні» - на питання 2, 4, 6, 8, 10. Орієнтація магістра (вчителя) на людей і на вокальне завдання – відповіді «так» на питання 11, 13, 15, 17, 19; «ні» – на питання 12, 14, 16, 18, 20. Роль лідера у творчому колективі – відповіді «так» на питання – 21, 23, 25, 27, 29; «ні» – на питання 22, 24, 26, 28, 30. Методи активації енергії групи та прийоми опосередкованого навіювання – відповіді «так» на питання 31, 33, 35, 37, 39; «ні» – на питання 32, 34, 36, 38, 40. Підраховується кількість відповідей, що співпадають із ключем, далі підраховуються оцінні коефіцієнти окремо за наведеними критеріями за формулою: $K=0,05 \times C$, де K – величина оцінного коефіцієнта, C – кількість відповідей, які співпали з ключем відповідей. Показники, що наближені до 1, свідчать про високий рівень здатності майбутніх магістрів до оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу, наближені до 0 – про початковий рівень.

| Показник | Оцінка | Рівень |
|----------|--------|------------|
| 0,2-0,65 | 1 | початковий |
| 0,66-0,8 | 3 | середній |
| 0,81-1 | 5 | високий |

Початковий (індиферентний) рівень оволодіння засобами активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу продемонстрували 57,50 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень оволодіння виявили 39,37 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня досягли тільки 3,13 % майбутніх магістрів.

Творчо-експериментальні завдання для визначення стану методико-продуктивного компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Діагностична вправа «Аналіз відеоуроків з вокалу та конструювання на їх основі ситуацій колективної взаємодії в класі». Завдання виконувалося на основі відеоуроків із

музичного мистецтва та постановки голосу, записаних магістрантами під час відвідування ЗЗСО (ЗЗСО «Ланжеронівський лицей») та шкіл мистецтв (ДМШ № 4 м. Одеси). Також аналізувалися техніки залучення присутніх до вокального процесу на відеомайстер-класах корифеїв вокального мистецтва.

Зокрема, аналізуючи майстер-клас Тамари Синявської (<https://www.youtube.com/watch?v=Kf7fQsczCPk>) магістранти звертали увагу не тільки на відпрацьовування студентами під керівництвом педагога вокальної майстерності, але й на техніку спілкування майстра з аудиторією, комунікативно-педагогічні прийоми донесення інформації, особливості особистої участі у виконавській та художньо-педагогічній інтерпретації твору.

Працюючи з першим учасником майстер-класу (баритон, аріозо Роберто з опери «Іоланта»), педагог великій аудиторії присутніх і самому виконавцю надавала установку: найяскравіше представити те, чим надарила природа. Помилки, на які вказувала педагог за ходом заняття, зупиняючи студента: відкриття глотки, вивільнення зв'язок під час виконання переможної ноти на початку, «жування» голосних та ін. Коментарі педагога та підказки «Як це зробити» торкалися питань: подачі звуку, трактування образу, подолання надмірної вокалізації кожної ноти, роботи над інтонаційно-логічними наголосами, натхненним поданням образу, народження образу від поетичного тексту, польотності звуку, вібрато тощо. Прийомами технології партисипації, використаними на занятті, магістранти називали: активний темп уроку та рухання педагога аудиторією, пофрагментарний показ твору педагогом із поясненнями; максимальна театралізація інтонованих фрагментів із поясненнями, чому так саме треба подати цей текст (від поетичного тексту – до музики); постійне одночасне звертання до виконавця й до аудиторії, штучне створення ситуації конкретної адресації фрагменту твору, що звучить, одному зі слухачів; жива, образна мова пояснень (аналогії із ситуаціями простого життя); використання сугестивного впливу для емоційної підзарядки виконавця, динамічне поживлення його інтерпретації. Заняття супроводжувалось і біографічними коментарями, думками, які є цінними для майбутніх виконавців.

Розроблені магістрантами ситуації творчої взаємодії на уроці музичного мистецтва під час вивчення вокального твору оцінювались експертами на основі критеріїв (оригінальність змісту спілкування та його форми; виконавський потенціал ситуації, інтерсуб'єктивний педагогічний потенціал ситуації) за трибальною шкалою за кожним критерієм. Отриманий результат дозволяє визначити рівень готовності майбутніх магістрів до використання технології партисипації в ЗЗСО: 7-5 – високий, 4-6 – середній, 1-3 – початковий. Початкового (індиферентного) рівня конструювання ситуацій міжсуб'єктного творчого спілкування на занятті досягли 58,75 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень виявили 40,62 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня готовності досягли тільки 0,62 % майбутніх магістрів, які змогли творчо, на основі партнерських відносин, змоделювати ситуації творчої взаємодії на уроці.

Творчо-діагностична вправа «Знаходження спільного та різного» виконувалася групами присутніх із 2–3 осіб під головуванням магістранта. Метою завдання було в результаті обговорення, до колективного рішення, дійти переконати один одного в групі, здійснити колективний висновок та подати його як колективну думку від своєї групи. Наступний етап – пошук вірної відповіді в обговоренні між групами. Наводимо приклади завдань, у яких потрібно було знайти спільне та різне:

аудіофрагменти (1. арія Неморино з опери «Любовний напій» Г. Доніцетті у виконанні: С. Лемешева, Л. Паваротті, Р. Віллазон, П. Домінго, Л. Браунлі;

2. У. Хьюстон I Will Always Love You, Ш. Азнавур, М. Матьє «Une vie d'amour»; А. Моффо Вокаліз С. Рахманінова, ор. 34 № 14, Р. Рымбаева «Как прежде мы вдвоем», АВВА The Winner Takes It All; Е. Фітцджеральд, Л. Армстронг «Summertime», «До-ре-мі» з фільму «Звуки музики», Арія Марії Магдаліни «I Don't Know How to Love Him» з опери «Ісус Христос супер зірка»). Зоною спільного в академічному репертуарі була ідентифікація музичного

матеріалу в різних виконаннях, схожі інтерпретаційні моменти, зоною різного - національно-культурні традиції, інтерпретаційні особливості, характеристики голосів видатних виконавців. У завданні 2, як спільне, віднаходили національні корені виконавців, манеру (естрада), музичний матеріал одного й того самого твору, енергію подання звуку та ритму, зоною різного – жанрово-видові ознаки (академічна, естрада, джаз, мюзикл, шансон).

Критерії оцінювання експертів: вокальна компетентність, уміння переконувати, культура взаємодії в групі. Отримані результати дозволяють визначити досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення: 3 – високий, 2 – середній, 1 – початковий. Початкового (індиферентного) рівня досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення досягли 53,75 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень виявили 38,75 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня готовності досягли тільки 7,50 % майбутніх магістрів, які змогли творчо, на основі партнерських відносин, змоделювати ситуації творчої взаємодії на уроці.

Творчо-діагностичне завдання «Працюємо на випередження» виконувалося групою студентів (уявні школярі), відібраних для цього кожним магістрантом. Метою завдання було формулювання магістрантом та подальше виконання студентами його групи індивідуальних і колективних завдань із формування вокальної культури школярів на випередження. Зазначимо, що зміст таких завдань складала площини сприйняття, оцінювання й виконання вокального твору, заснованих на аналітичній роботі, диференційовано-оцінному ставленні до жанрово-стильових і видових особливостей вокального мистецтва, на компетенціях у питаннях вокального виконавства та образно-смісловому змісті вокальних творів. Для кожного студента (оцінка рівня його вокальної підготовленості проводилася магістрантами попередньо) було сформульоване завдання на випередження, і магістрант керував процесом його виконання, надаючи коментарі та пояснення.

Критерії оцінювання експертів: у площині сприйняття й оцінювання вокального твору – чіткість формулювання завдання; вибір підвищеного рівня складності вокального твору, що аналізується студентом; спрямованість мети завдання до ідентифікації жанру, стилю, епохи, національної приналежності твору та виконавця, логічної структуризації музикознавчої та педагогічної інтерпретації твору; у площині виконання вокального твору – вибір твору дещо більш технічно складний, ніж студент виконував раніше, формулювання більш складних, ніж раніше, інтерпретаційних завдань; у площині комунікації зі студентом – толерантність, відсутність авторитаризму, партнерство, професійність підказок; у площині комунікації з групою студентів – вибір оригінальних творчих завдань, які розраховані на колектив учасників; уміння діалогового та полілогового спілкування з групою, партнерські взаємовідносини, навички стимулювання виконавської активності всіх учасників колективу. Отримані результати дозволяють визначити рівень умінь активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу: 31–45 – високий, 16–30 – середній, 1–15 – початковий. Початкового (індиферентного) рівня активації енергії колективу всіх учасників вокального процесу досягли 60,00 % майбутніх магістрів. Середній (наслідувальний) рівень виявили 36,87 % респондентів. Високого (продуктивного) рівня активації досягли тільки 3,13 % майбутніх магістрів, які змогли творчо, на основі партнерських відносин, змоделювати ситуації управління творчою взаємодією на занятті.

Таблиця 7

Рівні сформованості методико-продуктивного компоненту підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

| Показники критерію | Рівні | Гр. (80 осіб) | |
|-----------------------------------|--------------------|---------------|------|
| | | К.с. | % |
| навички організації та проведення | В (Високий) | 6 | 7,50 |

| | | | |
|---|-----------------------|----|-------|
| інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики | С (Середній) | 30 | 37,50 |
| | П (Початковий) | 44 | 55,00 |
| знання етапів і досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення | В (Високий) | 5 | 6,25 |
| | С (Середній) | 31 | 38,75 |
| | П (Початковий) | 44 | 55,00 |
| оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу | В (Високий) | 4 | 5,00 |
| | С (Середній) | 29 | 36,25 |
| | П (Початковий) | 47 | 58,75 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 5 | 6,25 |
| | С (Середній) | 30 | 37,50 |
| | П (Початковий) | 45 | 56,25 |

Форма для оформлення проблемного тематичного плану з дисципліни «Історія вокального виконавства»

| № | Назва теми | Кількість годин | | |
|----|----------------|-----------------|-------------|------------|
| | | усього | теоретичних | практичних |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| | Всього: | | | |

Приблизний перелік тем дисципліни «Актуальні проблеми історії вокального виконавства і педагогіки».

1. Вокальне мистецтво
2. Вокальне виконавство.
3. Оперне мистецтво.
4. Оперне виконавство.
5. Академічний спів.
6. Естрадний спів.
7. Народний спів.
8. Встановлення італійської вокальної школи (Bel canto).
9. Німецька вокальна школа XIV–XX ст.
10. Французька вокальна школа XVII–XVIII ст.
11. Італійська вокальна школа (XVIII ст.)
12. Російська вокальна школа.
13. Українська вокальна школа.
14. Видатні співаки світу XX–XXI століття.

Форма для планування проблемної лекції, практичного, індивідуального заняття з блоком прийомів педагогічної акцентуації

| № | Етапи | Цілі | Прийоми педагогічної акцентуації |
|---|-------|------|----------------------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |

Перелік рекомендованих творів для вербалізації художнього змісту образів

Моцарт В. А. Арія Лепорелло з опери «Дон Жуан»

Арія Одарки з III дії опери «Купало» А. Вахнянина «Нема мені порадоньки»

С. Рахманінов. «Здесь хорошо» ор. 21, № 7

Бобикевич О. «Мойсей (пролог)»

Задор Д. «Я б хотіла вродитись між гір»

Словник естетичних якостей (методика Н. Білої, М. Шумського, 2015)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 Радісно Весело Святково Піднесено Дзвінко Звучно Блискуче Виблискуючи Бадьоро Грайливо Легко Проворно Живо Летюче Завзято Сліпуче Вправно Юрко Яскраво Променисто Феєрично Невагомо | 2 Урочисто Величаво Тріумфально Переможно Заклично Велично Екзальтовано Пишно Помпезно Шумно Бравурно Грандіозно Значуще Розкішно Ефектно Щиро Церемонно Життєстверджуюче Осяйно Оптимістично | 3 Енергійно Мужньо Рішуче Сміливо Міцно Твердо Пружно Гордо Впевнено З гідністю Невідступно Наполегливо Невгамовно Невблаганно Молодцювато | 4 Владно Авторитарно Войовниче Суворо Твердо Чеканячи Наказово З волею Деспотично Тиснучи Імперативно Магічно Месіанські Могутньо Непорушно Ораторські Царствено | 5 Зосереджено Стримано Статечно Грунтовно Поважно Солідно Серйозно Строго Чинно | 6 Масштабно Широко Розмашисто Наповнено Об'ємно Змістовно Просторово Вагомо Значно Космічно Безкінечно Безмежно Набатно |
| 7 Важко Тяжко Грузько Громіздко Масивно Монументально Потужно Могутньо Сильно Міцно Напружено Напористо Незалежно Непокірно Самозабутньо Тягуче Густо Насичено Натужно Незграбно | 8 Поетично Піднесено Мрійливо Натхненно Сердечно Задушевно Щиросердно Інтимно Трепетно Чутливо Душевно Співучо Окрилено Зворушливо Чарівливо Чуйно Чарівно Лірично Невинно Зачаровано | 9 Ніжно Ласкаво Любовно Делікатно Радо М'яко Благородно Зворушливо Привітно Слейно Люб'язно Шанобливо Приємно Цнотливо Чисто Покірливо Незлюбливо Довірливо Плакаючи Мило | 10 Спокійно Мирно Безтурботно Доброзичливо Просто Невигадиво Нехитро Наївно Невимушено Ясно Блаженно Непримхливо Простодушно Прозоро Розкуто Споглядаючи Безтурботно Прихильно Покірно | 11 Набожно Благоговійно Релігійно Сповідуючи Милостиво Медитативно Езотерично Милосердно Молитовно Праведно Надмірно Освячено Покаянно Смиренно | 12 Сонливо Дрімотно Знемагаючи Мляво Обезсилено Ліниво Виснажливо Розслаблено Безвільно Мляво Заніміло |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| 13 Аскетично Абстрактно Раціонально Розсудливо Рефлексивно Байдуже Придуманно Надуманно Механічно | 14 Пестливо Зніжено Томливо Томно Мліючи З бажанням Сентиментально Чуттєво Хтиво Еротично Екстатично Жадано Мелодраматично | 15 Безтурботно Байдужно Безпристрасно Індиферентно Відсторонено Спустошено Закам'яніло Відчужено | 16 Похмуро Завуальовано Хмарно Насуплено Понуро Приглушено Притишено Приховано Глухо Тоскно Нудно Блякло Розпливчато Маскуючись Насуплено Непроникливо | 17 Боязко Несміливо Сором'язливо Зніяковіло Покірно Лагідно Обережно Боязливо Ляжливо Розгублено Болюче Наївно Інфантильно По-дитячому | 18 Таємниче Дивно Химерно Вигадливо Фантастично Загадково Відсторонено Інтригуючи Люзорно Нераціонально Примарно Приховано Екзотично Хитромудро Містично Чаклуючи Сомнамбулічно Заворожено |
| 19 Елегійно Задумливо Меланхолійно Песимістично Понуро Сумно Журливо Тужливо Жалібно Тоскно Нудно Гірко Скорботно Плачучи Тяжко Болісно Страдаючи Зажурено Засмучено Невтішно Безвихідно | 20 Грізно Драматично Трагічно Зловісно Траурно Мертвенно Фатально Апокаліптично | 21 Пристрасно Палко Поривчасто Рвучко Гаряче Запально Бурхливо Кипуче Полум'яно Захоплено Ревно Стрімко Нетерпляче Екзальтовано Азартно Буйно Шалено Патетично Фанатично | 22 Схвильовано Стурбовано Тривожно Бентежно Щемливо Тремтячи Гарячково Метушливо З відчаєм Розкаявшись Маючись З надломом | 23 Роздратовано Розгнівано Обурено Різко Гостро Нестримно Грубо Гнівно Грізно Люто Несамовито Шалено Жорстко Сердито Нестямно Оскаженіло Розлючено Агресивно Невпинно По-варварськи Безжально Дико Жорстко Злісно Істерично Нещадно Страшно Жахливо Моторошно Безжально Злобно Маніакально | 24 З бравадою Безшабашно Зверхньо Пихато Спесиво Ексцентрично Манірно Церемонно Амбіційно Бундючно Відчайдушно |
| 25 Зухвало Нахабно Безцеремонно Безпардонно Безсоромно Не скромно Настирливо Нав'язливо Розв'язно Набридливо Фривольно Віроломно Зрадливо Безглуздо | 26 Елегантно Витончено Струнко Вишукано Галантно Граціозно Чарівно Манірно Ажурно Делікатно Капризно Ефемерно Екстравагантно Примхливо | 27 Жартівливо Вигадливо Кумедно Балууючись Насмішкувато Глумливо Скерцоозно Пікантно Іронічно Саркастично Блазуючи Гордовито Удливно Гротескно | | | |

| | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|
| Неприємно | Пластично Чарівно Рафіновано Філігранно Тендітно Примхливо Химерно | Парадоксально Сардонічно Забавно Знущально Глумливо Дошкульно Єхидно Пустотливо Гумористично Навіжено Каверзно Легковажно Лукаво Підступно Зухвало | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|

Перцептивна партитура романсу Д. Задора «Я б хотіла вродитись між гір» на сл. Л. Забашти

| Ознаки | такти | | | | | | |
|-------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1–8 | 9–19 | 20–29 | 30–38 | 39–47 | 54–68 | 69–79 |
| Величаво | 7 | | 9 | | 7 | | 9 |
| Легко | 6 | | | | | | 8 |
| Наповнено | 7 | | | | | | 9 |
| Просторово | 7 | | | | | | 9 |
| Поетично | | 8 | | | | | |
| Співучо | | 8 | | | | | |
| Зворушливо | | 7 | | | | | |
| Зачаровано | | 8 | | | | | |
| Бурхливо | | | 8 | | | | |
| Журливо | | | 9 | | | | |
| Схвильовано | | | 10 | | | | |
| Окрилено | | | | 8 | | | |
| Лірично | | | | 8 | 8 | | |
| Споглядаючи | | | | 9 | | | |
| Тасмниче | | | | 9 | | | |
| Пружно | | | | | 8 | | |
| Ефектно | | | | | 7 | | |
| Драматично | | | | | | 8 | |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|---|--|
| Запально | | | | | | 9 | |
| Заклично | | | | | | 8 | |
| Кипуче | | | | | | 8 | |

Перелік творів для слухання з метою виявлення емоційного переживання твору.

Борис Гмиря. Стоїть гора високая

Caro Emerald. Paris

Дм. Хворостовський. Серенада Дон-Жуана П. Чайковський, О. Толстой
Leonard Cohen. Dance Me to the End of Love

Т. Журавель. «На човні» Л. Дичко, Л. Українка

Монсеррат Кабальє та Фредді Мерк'юрі. Барселона

А. Бочеллі. Аве Марія Ф. Шуберта.

Г. Васильєв, В. Шилова. Третій дует Едвіна і Сильви з оперети І. Кальмана
«Сильва»

Китайська пісня «Molihua»

Хор Турецького. «Улыбка Бога - радуга»

Елементи фасилітованої дискусії.

Діяльність майбутніх магістрів. У процесі прослуховування «Аве Марія» Ф. Шуберта магістранти висловлювали власні думки, сприймали точки зору інших майбутніх магістрів, доповнювали, уточнювали, заперечували, впевнювали один одного. Викладач підказував, що будь-яке висловлення повинно опиратися на художній образ. Формуючи та висловлюючи свої думки про піднесений образ, молитовний емоційний стан, магістранти досягали взаєморозуміння один одного, підвищували комунікативну компетентність, вербалізували музичний образ, уважно слухали один одного, у разі відчуття помилки, змінювали точку зору.

Діяльність фасилітатора (викладач, магістрант). Також задавав питання, які допомагали магістрантам сформулювати власну думку. Серед питань були такі:

Чи подобається Вам твір і чим саме?

Як саме можна описати цей образ?

Які асоціації викликає у Вас образ твору?

Сформулюйте можливу історію створення твору.

Якими засобами виразності композитор створює образ свого твору?

Якими виконавськими засобами передається цей емоційний стан?

Відповідаючи на відкриті питання про характер музики, її образно-тематичний стан, поступово відкривалися думки учасників про світоглядний зміст образу, його ціннісні риси, зацікавленість магістрів шедеврами такого змісту, манеру виконання твору А. Бочеллі та іншими відомими співаками, композиторські засоби виразності та виконавські засоби; поступово здійснювалося ускладнення питань до естетичної цінності вокальних творів, виконавського мистецтва, музичної форми вокального твору, його стилю та жанру. Алгоритм опитування розробляється викладачем попередньо й варіюється з ускладненням питань залежно від змісту твору, що прослуховується магістрантами.

Реакція викладача на висловлювання майбутніх магістрів. Місія викладача-фасилітатора – рівноправне залучення всіх присутніх до дискусії, визнання права кожного магістранта на власну точку зору; вміння перефразувати (підкреслювати головне) кожний вислів, спрямовувати його на кінцевий результат, гнучке знаходження між ними спільного,

взаємодоповнювального, різного, оригінального, вміння лінкінгу – пов'язування думок майбутніх магістрів, підтримка дискусійного фону з метою визнання плюральності, багатства ідей. Зазначимо важливу роль у організації фасилітованої дискусії вірного добору вокальних творів. Вони повинні бути складнішими для сприйняття, аніж ті, які вивчаються в класі, мати коло художніх ідей, зацікавлювати своїм естетичним змістом.

Перелік вокальних творів для виконавсько-педагогічної інтерпретації

В. Рунчак. Homo ludens IV (С. Глеба)

А. Кос-Анатольський. Обробка української народної пісні «Ой на горі сніг біленький» (І. Ключковська)

О. Козаренко. Підвечір'я з Триптиху на сл. М. Томенко (І. Ключковська)

М. Лисенко. Арія Петра з опери «Наталка Полтавка» (В. Сачок)

О. Аляб'єв. Я вижу образ твой (Н. Фоміна)

В. А. Моцарт. Арія Фігаро з опери «Весілля Фігаро» (А. Фетісов)

Альбіноні. Адажіо (Л. Фабіан)

Фрагмент інтерпретаційного полілогу на тему образу-сприйняття (М. Шамяхян).

В. Рунчак. Homo ludens IV для сопрано (соло) у виконанні С. Глеби (2011).

Учасник 1. Особисто мене зацікавило майстерне втілення композитором незвичних можливостей інструментів та голосу солістки. Мені відомо, що в цьому творі В. Рунчака, одного з видатних українських сучасних композиторів, творчо переосмислюються знахідки Л. Беріо. Тут представлено оригінальний діалог між вокалом, фонограмою, переінтонуванням релігійних текстів.

Учасник 2. Я вбачаю в цьому оригінальному вокальному творі нові тенденції сучасної камерно-вокальної творчості, які мають підґрунтям багатовікові традиції національної вокальної школи, що йдуть ще від композиторів епохи бароко (Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Березовського), композиторів-класиків академічної традиції (М. Лисенка), сучасних композиторів ХХ ст. (К. Стеценко, М. Леонтович, Ф. Колесса, О. Кошиць та ін.).

Учасник 3. На мою думку, на зміст цього твору вплинув контекст не минулих століть, а творчість композиторів сучасності, які звертаються до релігійних текстів, апелюють до їхнього сакрального змісту, зокрема, глибини, розповідності, ліризму, щиросердності, які подібні до камерних музичних творів таких авторів, як: Ю. Іщенко, О. Козаренко, Ю. Ланюк, І. Небесний, В. Польова, І. Тараненко, І. Щербаков та ін.

Учасник 4. Ознайомившись із нотами твору, я виділив для себе його двочастинну побудову, де перша «Розіпни..., розіпни його...» виконується сопрано соло, а друга – «Людина, яка молиться» виконувалась як сопрано соло, у супроводі магнітофонної плівки, так і без неї. З цього я роблю висновок про варіативність звукового втілення цього сучасного твору.

Учасник 5. Мене вразив експериментальний підхід композитора до вербального тексту твору та його втілення. Автор відмовляється від академічного вокального звучання, а канонічний текст подає в англійському варіанті. Можна сказати, що цим він насичує звуковий простір особливими звуковими фарбами, утвореними на основі палітри оригінальних виконавських прийомів.

Учасник 6. Дуже цікавим, на мій погляд, є матеріал, записаний на магнітофонній плівці, яка стає супроводом-акомпанементом до голосу, що звучить. На плівці використано, як домінуючі, повтори мелодичних зворотів партії сопрано з другої частини. Таким чином, діалог цього звучання та голосу збільшують експресію впливу на слухача, а майстерність виконання спрямовується на гармонізацію взаємодії звуку та звучання плівки.

Учасник 7. Я хотів би додати до попередньої точки зору, що звучання плівки є не тільки акомпанементом до голосу, а може розглядатися як окремий голос у поліфонії звукових

ліній. У такому сенсі увиразнюється драматургічна роль звучання півки як соборності молитви до Бога усього людства.

Учасник 8. Хочу додати, що і роль голосу можна розуміти як голос проповідника, народу. Взагалі твір можна сприймати як релігійну драму з власними етапами розвитку, драматичними епізодами.

Учасник 9 (викладач). Найважливішим для мене в цьому творі є залучення молитви «Отче наш!», яка є надзвичайно важливою для віруючої людини. Багатократне повторення молитви в другій частині поступово заглиблює молитовний стан, доводячи свідомість до стану просвітленості.

Учасник 10. Я хочу звернути увагу на англomовний текст молитви, який можна зрозуміти як підкреслення європейської домінанти в мисленні композитора, а для концепції твору – це ідея єднання людства в молитві Богові.

Структурування алгоритмів дій у колективі учасників цілісного та міні-проектів

Проект «Технологія партисипації у формуванні вокальної культури школярів» виконувався в малій групі (керівник Пан Цзіньхой), що під час його розробки дозволяло магістранту апробувати різні ролі в групі: лідер, виконавець, творчий керівник, науковий керівник тощо. На першому етапі проекту його керівником було пояснено актуальність обраної теми для вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зокрема, зазначено, що технологія партисипації належить до сучасних інноваційних технологій, що використовується, передусім, в економічній сфері, а тепер уже поширилася на сферу педагогічних досліджень. Магістрантом визначено характеристики проекту як дослідницького та художньо-творчого. Отже, дослідницька його складова передбачала пошук відповідної інформації про вокальну культуру як художнє явище, вокальну культуру школярів як педагогічне явище, про зміст і педагогічний ресурс технології партисипації у формуванні вокальної культури школярів. Натомість художньо-творча складова проекту передбачала розробку технік, творчих вправ з формування вокальної культури школярів; безпосередньо роботу зі слухання, аналізу й виконання вокальних творів (Л. Бетховен. Травнева пісня; С. Полонський. Весняна пісенька). Як спосіб оформлення результатів проекту було обрано серії мультимедійних презентацій, методичних розробок із застосування партисипативних технік і завдань, аудіозаписів для слухання, відеозаписів показу творів. Пропозиціями щодо вирішення мети проекту були такі: здійснити ознайомлення шкільної аудиторії з перевагами технології партисипації та з цінностями вокальної культури світу, застосувати партисипативні техніки залучення всіх школярів класу до вокальної творчості на основі партнерських відносин, колегіальної співтворчості, поваги один до одного та зацікавленості спільною вокальною діяльністю; застосування динамічної поліфункціональної участі вчителя в процесі вокального процесу; організувати й забезпечити моніторинг активної роботи в колективі всіх школярів.

Проект «Методичні основи дитячого вокального виконавства» виконувався поетапно у вигляді майстер-класів, що проводилися магістрантами з аудиторією студентів різних курсів та іншими магістрантами, опрацьовуючи твір на вибір із власної програми дисципліни «Курс виконавської майстерності» з певною методичною проблемою. Метою майстер-класів було зростання якості звучання впродовж 20 хвилин заняття й уміння залучити до набуття результату всіх присутніх, доцільності й вільного використання палітри методів залучення. Було проведено майстер-класи за такими темами: «Демонстрація дитячого вокального твору» (Ван Цзябін), «Ознайомлення із музичним та поетичним текстами» (Гуань Пенхуей),

«Робота над пластичним інтонуванням поетичного тексту» (Єпур Олександр), «Поетапне відтворення вокальної партії» (Казакова Тетяна), «Робота над чистотою інтонування» (Кучерук Андрій), «Якість вокального звучання: її слуховий контроль та самоконтроль» (Лі Цзясін), «Удосконалення вокально-технічних навичок» (Лозоватська Вікторія), «Сценічне втілення художнього образу вокального твору» (Потапенко Юлія). Під

час занять створювалися комфортні умови для творчої самореалізації студентів, із якими проводився майстер-клас; здійснювалися коментарі та ставилися питання, спрямовані на всю аудиторію; постійно активізувалась увага, відбувався полілог між виконавцем, магістрантом-тренером, концертмейстером, присутніми. Загальну атмосферу характеризували довіра, зацікавленість спільною дією, позитивна взаємозалежність, уникнення суперечок і конфліктів.

Фрагменти творчо-пошукових завдань до проєктів.

Метою розробки в групі «звукових» анкет для дисципліни «Історія виконавства» було поглиблення знань з історії становлення українського вокального мистецтва. Складання такої анкети в групі супроводжувалося культурою творчої взаємодії, спрямованістю мотивації групи на вибір зразкових в естетичному відношенні творів вокальної культури та видатних українських співаків, сумісними естетичними переживаннями під час сприйняття творів, ідентифікацією вокальних цінностей у групі, пошуковою активністю всіх членів групи.

| | Музичний твір | Виконавець |
|---|--|--|
| | Ой у полі тихий вітер віє | Зоя Гайдай |
| | Не пробуждай воспоминанья | Іван Козловський |
| | С. Гулак-Артемівський. Дует Одарки і Карася | Іван Паторжинський, Марія Литвиненко-Вольгемут |
| | Родимий край | Соломія Крушельницька |
| | М. Лисенко. Арія Остапа з опери «Тарас Бульба» | Дмитро Гнатюк |
| | Ж. Бізе. Хабанера з опери «Кармен» | Лариса Руденко |
| | М. Лисенко. Пісня Петра з опери «Наталка Полтавка» | Анатолій Солов'яненко |
| | М. Лисенко. Ой не цвіти буйним цвітом | Михайло Микиша |
| | Ой на гору козак воду носить | Олександра Ропська |
| 0 | М. Лисенко. Вірші Т.Шевченка «Мені однаково» | Модест Менцинський |

Зразок репертуарного списку вокальних творів для виконання школярами середніх класів ЗЗСО

Метою розробки в групі репертуарного списку вокальних творів для виконання школярами середніх класів ЗЗСО для дисципліни «Виробнича асистентська практика» був пошук музичного матеріалу, який поглиблює знання школярів із вокального мистецтва України та світу, натомість учасники проєктної групи здобули навички діалогової та полілогової стратегії творчої взаємодії з мистецтвом та один з одним.

В. Косенко. Ялинка

М. Жербін. Веселий марш

А. Кос-Анатольський. На привалі

В. А. Моцарт. Туга за весною

А. Філіпенко. Пісня радості

Е. Гріг. Лісова пісня

Л. ван Бетховен. Травнева пісня.

Р. Цуковські. Dezemberträume (Грудневі мрії)

Французька народні пісня XVI ст. «Павана»

Італійська народна пісня «Спаньолетта»

Шотландська народна пісня «Блищить вода»

Грецька народна пісня «Бідова дівчинка»

Датська народна пісня «Я – простий селянин»

Англійська народна пісня XVII ст. «Вікарій з Брею»

Словацька народна пісня «Я б у костел сходила»

Фрагмент списку творів для слухання школярами

Метою розробки в групі списку вокальних творів для слухання школярами середніх класів ЗЗСО для дисципліни «Виробнича асистентська практика» був пошук музичного матеріалу, який поглиблює знання школярів із вокального мистецтва, його стилів і жанрів. Учасники проектної групи здобули навички ціннісної ідентифікації у сфері вокального мистецтва.

5 клас

Л. Ревуцький. «Та вплинь, селезню», «Шум» з дитячої збірки «Сонечко»

М. Лисенко. Пісня Енея з опери «Енеїда» (вик. Михайло Гришко)

С. Прокоф'єв. Фрагмент опери «Велетень»

6 клас

Л. Ревуцький, вірші П. Тичини. «Дума про трьох вітрів»

Фрагмент фільма-опери «Наталка Полтавка» (1936, реж. І. Кавалерідзе)

Г.-Ф. Гендель. Фрагмент опери «Гіменей»

7 клас

Л. Ревуцький, вірші О.Олеся. Солоспів «Де ті слова»

Фрагменти Пекінської опери

Д. Атья і А. Коен. Фрагмент мюзиклу «Моцарт»

Фрагмент переліку тем «круглих» столів у межах проєкту «Світові вокальні школи»

Наукові трактування поняття вокальної школи у вокальній педагогіці.

Наукові трактування поняття вокальної виконавської школи.

Зародження італійської вокальної школи

Німецька вокальна школа XIV–XXI століть.

Видатні виконавці німецької вокальної школи.

Французька вокальна школа XVII–XVIII століть.

Видатні виконавці французької вокальної школи.

Італійська вокальна школа XIX століття.

Нова італійська школа.

Видатні виконавці італійської вокальної школи.

Російська вокальна школа.

Видатні виконавці російської вокальної школи.

Українська вокальна школа початку XX ст.

Видатні виконавці української вокальної школи.

Фрагменти «круглого» столу на тему: «Методичні засади вокального мистецтва»

Учасник Маргарита Б. На мою думку, витоки методичних засад вокального мистецтва потрібно шукати в історії першої європейської школи вокального мистецтва початку XVII ст. – італійській. Саме тоді в Італії сформувалися вокальні поняття, які визначали елементи технології оперного співу, актуальні й донині. Італійське оперне мистецтво в методичному відношенні вплинуло на розвиток інших національних шкіл співу.

Учасник Ольга Б. Мені хотілося б деталізувати попередню думку про витоки вокальної методики відомостями про староіталійську школу XVII ст. в особистостях видатних викладачів вокалу П. Тозі, Дж. Манчіні. Представниками французької школи є Ж.-Б. Берар, Ж.-Л. Дюпре. М. Гарсія (батько та син). Мануель Гарсія молодший є винахідником ларингоскопу, автором трактатів про мистецтво співу, педагогом з власною методикою постановки голосу.

Учасник Олена В. Хочу додати, в ті часи статус викладача співу був високим і вимагав серйозної підготовки. Викладач повинен був мати прекрасний голос, бути освіченим

фахівцем, який здатний здійснювати постановку голосу учнів. Учні, які навчались у таких викладачів повинні були фанатично навчатися, засвоювати манеру співу викладача, розвивати в собі необхідні для творчої вокальної діяльності риси характеру, працездатність і волю.

Учасник Олена Д. Мені здається цікавим, що основною формою виконання було *legato*, вокальна кантілена, що є основною рисою школи *bel canto* і дає можливість розвивати гнучкість голосу, опановувати мистецтвом колоратури. Ця вимога стала обов'язковою для всіх вокалістів, засібом виразності та методом обробки голосу.

Учасник Цінцін І. Я погоджуюсь, що ця інформація є дуже важливою для питання методичних засад вокального мистецтва. Однак хочу навести, на мій погляд, важливу інформацію про вокальну методику російського композитора та викладача вокалу М. Глінки. Саме вона, сконцентрована у «Вправах для вдосконалення гнучкості голосу», що писалися майстром для оперного співака О. Петрова, дозволила методу, який отримав назву концентричного, стати в нагоді для виховання багатьох поколінь виконавців-вокалістів. Зміст розвитку голосу починається на вдосконаленні натуральних тонів, а після цього вдосконалюються й інші звуки.

Учасник Іхун К. У продовження попередньої думки додам, що навчатися в італійських співаків завжди вважалося почесним, оскільки вони є носіями кантіленного співу.

Учасник Ярослав К. Хочу розвинути попередні думки про кантілений спів і звернутися до українського вокального мистецтва. Українська народна пісня є кантіленною та емоційно виразною. Вона вплинула на вокальне мистецтво й педагогіку видатних українських співаків-педагогів, таких як О. Муравйова, І. Козловський, З. Гайдай, Л. Руденко, Р. Разумова, Д. Євтушенко, І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, Б. Гмиря та ін. Спів цих корифеїв характеризує краса звуку, його пластичність, синтез співу та акторської гри.

Учасник Юйвей Л. Я погоджуюся з думками, які вже висловлені, однак хочу додати, що за всю історію становлення вокальної методики встановлювалися її принципи. Серед них: єдність художнього й технічного розвитку співака, підпорядкування технічного компоненту вокального навчання художньому, послідовність і системність в оволодінні вокальними вправами та репертуаром, індивідуального підходу до суб'єкта навчання, постійне вдосконалення та ін.

Учасник Сяомей Л. Я хочу додати про загальні риси вокального мистецтва, які поєднують вокальні школи різних національних традицій: розуміння змістової глибини твору й уміння передавати її під час виконання, вокально-технічна досконалість, розвиненість голосового апарату, артистизм і акторська майстерність, вокальна культура тощо.

Учасник Любов Н. Мене особисто цікавить питання методичної підготовки співака-інтерпретатора вокального мистецтва. Дуже важливим для його розвитку є опанування вокально-технічними навичками, вміннями розробляти загальний інтерпретаторський план твору, відтворювати його стильові та жанрові особливості, відчувати й відтворювати цілісність музичної форми. Я вважаю ці елементи підготовки важливими для становлення як співака академічної, так і естрадної манери співу.

Зразок понятійного словника для майбутніх магістрів із дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування» із завданням знайти помилку (група розробників: Юлія Г., Дмитро Д., Юлія К, Максим К.)

| | |
|--------------------|---|
| ансамбль | співвідношення висоти положення звуків у творі з діапазоном голосу або інструменту |
| арієта | поезія з музичним супроводом, що поєднує виразне читання та спів, характеризується синтезом мовних і співочих інтонацій |
| артикуляція | віртуозний співочий пасаж |
| атака | ділянка голосу виконавця з певною єдністю тембру |
| бельканто | відчуття резонування носової та додаткових порожнин у верхній частині обличчя |

| | |
|-----------------------|---|
| вокалізація | музичний твір для кількох виконавців як художньо цілісного колективу |
| глісандо | найвищий за напруженням момент драматургії музичного твору, створюється динамікою, досягненням інтонаційної вершини, темповим контрастом |
| динаміка | плавне сковзання від звуку до звуку |
| інтерпретація | гучність виконання музичного твору, складається з різних динамічних відтінків |
| кантилена | невелика арія пісенного характеру |
| колоратура | барви звуків, що утворені обертонами та їх співвідношеннями, динамікою, регістром, характером звуковидобування |
| концертмейстер | творча особистість, яка здійснює підготовку до виконання вокального твору та акомпанує на концерті |
| кульмінація | регістр голосу, в якому поєднуються головне та грудне резонування |
| маска | сукупність норм правильного словесного та співацького мовлення |
| мелодекламація | співуче виконання мелодичної лінії |
| мікст | спотворений тембр та інтонування під час співу з надмірним напруженням голосового апарату |
| орфоепія | виокремлення музичних фраз під час змістовного, усвідомленого виконання |
| регістр | індивідуальне виконавське трактування музичного твору |
| рулада | у вокальному мистецтві перенесення твору в іншу тональність для зручності виконання |
| тембр | спосіб озвучення музичного тексту з визначеними композитором у тексті злитністю та відокремленістю звуків; робота мовленнєвого апарату з утворення звуків |
| теситура | вокальне виконання звуку зі зміною гучності голосу |
| транспозиція | прикраса вокальної мелодії, що характеризується віртуозністю, технічною ускладненістю, швидким виконанням |
| філірування | початок звуку під час співу |
| форсування | віртуозний співочий стиль вокального виконавства, поширений у Італії в XVII ст. |
| фразування | звучання вокальної мелодії на голосних або на розспівуванні складів |

Фрагмент обговорення проблеми творчого самовираження виконавця з колегіальною думкою групи майбутніх магістрів (Пенхуей Г., Діана Д., Вікторія Д., Анна І.)

Солоспів О. Бобикевича «Чого являєшся мені у сні?» на вірші І. Франка. Під час відчувалася атмосфера колективізму, взаємодопомога у формулюванні думок, толерантність, колективний процес осмислення вокального виконавства.

Спосіб досягнення мети. Метою є відображення переживань закоханої покинутої людини. Досягнути мету необхідно через активний емоційний процес, що супроводжується відбором різноманітних виразних виконавських засобів.

Завдання та спосіб його розв'язання. Відображення в наскрізній музичній формі твору етапів душевного стану романтичного героя. Спосіб його розв'язання – уважне, емоційно деталізоване слідування за проростанням вокальної лінії, природністю переживань героя, ансамблем голосу та інструментальним супроводом. Драматургічну логіку твору складають епізоди, що нанизуються один на одного, де в розділі 1 (т. 1–27) втілюється стан глибокого душевного суму, шему; у розділі 2 (т. 28–43) – романтично-експресивна хвиля почуттів, у розділі 3 (т. 44–60) – більш глибока й відверта сповідь ліричного героя, душевний біль, у розділі 4 (т. 61–79) – підвищено емоційний тонус висловлення, речитативно-мовні риси мелодики.

Критерії оцінювання виконання завдання. Критеріями оцінювання виконання твору було обрано: осмислення поетичного й вокального тексту, драматургії образу твору, передача його співом, переконлива сценічна поведінка, акторська гра.

Результативність у виконавсько-педагогічній площині. Було визначено: технічна складова виконання (дихання, робота резонаторів, подача звуку), відчуття романтичного світоглядного контексту твору, вміння вокально-артистичного виразу емоційної експресії, емоційно-виконавський тонус і відтворення різних динамічних відтінків. Твір є перлиною української романтичної вокальної музики.

Фрагмент обговорення творів різних національних традицій під час опрацювання групою майбутніх магістрів теми «Інтонційні вправи на матеріалі художніх творів, спрямовані на вдосконалення співацьких навичок» (результат полілогу групи Лозоватська В., Маргарян К., Цзіньхой П., Потапенко Ю.). Опрацьовувалися комунікативні суб'єкт-суб'єктні ланцюжки: студент=викладач→група присутніх+концертмейстер, концертмейстер=викладач→група присутніх+студент, студент=виконавець →група присутніх+концертмейстер.

Спосіб досягнення мети. Вилучення з творів складних національно виразних інтонаційно-вокальних фрагментів та їх детальне розучування.

Завдання та спосіб його розв'язання. Досягнення виразного інтонування вокальної мелодики Ф. Шуберта голосом. Опрацювання вилучених моментів твору з метою вдосконалення вокальних навичок. Т. 11–14 – транспонування на середині діапазону, у висхідному та низхідному напрямках із закритим ротом на «м» (губи зімкнуті, м'яке піднебіння підняте), на «мі», «ля» для відчуття резонування звуку у верхній частині обличчя та «відповіді» резонаторів голови. Т. 17–20 – транспонування зі збереженням однотембральності звучання, що сприяє розширенню діапазону та зміцненню дихання, виразного інтонування вокальної орнаментики.

Критерії оцінювання виконання завдання. Попередня психологічна настройка на спів, поступове розширення «вокальних кордонів», якісне звуковидобування, інтонаційна чистота, кантілена, міцне дихання, показ індивідуальних тембрових якостей.

Результативність у виконавсько-педагогічній площині. Усвідомлення європейського ліричного романтичного стилю. Ознайомлення з жанром вокального циклу, «ліричного сповіддю». Наявність і розвиток сюжетної лінії як ознака романтичного вокального циклу. Історія створення «Вечірньої серенади». Навички сприймання твору як художньої цілісності з логікою розвитку мелодичної лінії. Навички розуміння й виразного відтворення фрагментів образу. Технічна досконалість звуковідтворення ліричного образу.

Опрацювання вокального репертуару та національних вокальних традицій під час навчання з обговоренням полікультурної спрямованості та контексту світової вокальної культури

1. Фрагмент репертуарного списку, що добирався магістрантами для виконання соло: Ш. Гуно. «Куплети Зібеля» з опери «Фауст», Ф. Каваллі. Канцона з опери «Ксеркс», Г. Ф. Гендель. Арія з опери «Тамерлан», З. Блажек. Заключна пісня Досії из опери «Верховина», О. Бородін. Пісня Половецької дівчини з опери «Князь Ігор» (меццо-сопрано), Алфред Калнинь. Балада Банюти з опери «Банюта», Ю. Карнавичос. Друга арія Гражини з опери «Гражина», О. Даргомижський. Пісня Наташі з опери «Русалка», Дж. Каччіні. Амариліс (сопрано), М. Глінка. Перша пісня Баяна з опери «Руслан і Людмила», В. А. Моцарт. Арія Бастьєна з опери «Бастьєн та Бастьєна» (тенор), П. Чайковський. Арія Гремїна з опери «Євгеній Онегін», Ф. А. Філідор. Арієтта Солдата з комічної опери «Солдат-чарівник» (бас).

2.Фрагмент репертуарного списку, що добрався магістрантами для виконання ансамблем: українська народна пісня «Ой ти, місяцю» (обр. В. Проценка), Ф. Грубер, сл. Й. Мора, обр. Л. Дуб'єцької. Свята ніч, Сл. і музика М. Балери. Стоїть козак на Чорній кручі, Г. Персел. Немає мені спокою на світі, А. Аренський, сл. О. Хомякова. Ноктюрн, Дж. Россіні. Гребні гонки у Венеції (дуети); Б. Шереметєв, сл. О. Пушкіна. Я вас любил, В. А. Моцарт, сл. П. Метастазіо. О страшний час розлуки, Ш. Гуно. Весною (тріо), Сл. і музика О. Бородіна Серенада чотирьох кавалерів, О. Даргомижський, сл. О. Лермонтова Ночевала тучка золотая (квартети).

Таблиця 8

Динаміка зростання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за художньо-смысловим компонентом

| Показники художньо-світоглядного критерію | Рівні | Констатувальний етап | | | | Формувальний етап | | | |
|---|-----------------------|----------------------|-------|---------|-------|-------------------|-------|---------|-------|
| | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | | Осіб 40 | | Осіб 40 | | Осіб 40 | | Осіб 40 | |
| | | К.с. | % | К.с. | % | К.с. | % | К.с. | % |
| відкритість процесу емоційного переживання художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору | В (Високий) | 2 | 5,00 | 6 | 15,00 | 6 | 15,00 | 12 | 30,00 |
| | С (Середній) | 20 | 50,00 | 18 | 45,00 | 22 | 55,00 | 27 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 18 | 45,00 | 16 | 40,00 | 12 | 30,00 | 1 | 2,50 |
| гармонізація вокальних цінностей у взаємодії колективу й особистості | В (Високий) | 3 | 7,50 | 4 | 10,00 | 5 | 12,50 | 10 | 25,00 |
| | С (Середній) | 22 | 55,00 | 17 | 42,50 | 20 | 50,00 | 27 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 15 | 37,50 | 19 | 47,50 | 15 | 37,50 | 3 | 7,50 |
| оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності | В (Високий) | 1 | 2,50 | 2 | 5,00 | 4 | 10,00 | 11 | 27,50 |
| | С (Середній) | 21 | 52,50 | 16 | 40,00 | 18 | 45,00 | 27 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 18 | 45,00 | 22 | 55,00 | 18 | 45,00 | 2 | 5,00 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 2 | 5,00 | 4 | 10,00 | 5 | 12,50 | 11 | 27,50 |
| | С (Середній) | 21 | 52,50 | 17 | 42,50 | 20 | 50,00 | 27 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 17 | 42,50 | 19 | 47,50 | 15 | 37,50 | 2 | 5,00 |

Твори для ансамблевого виконання та подальшої дискусії на тему: «Як методика вокального ансамблевого навчання сприяє формуванню мосі вокальної культури»

В. А. Моцарт. Дует Феррандо і Фьорділіджи з опери «Так чинять усі жінки»

І. Дунаєвський. Дует Стелли та Янко з оперети «Вільний вітер»

Сл. та музика Я. Барница. Гуцулка Ксеню.

Фрагмент дискусії з історії західноукраїнської вокально-педагогічної школи з порівняльними та критично-оцінювальними коментарями

Цзябінь В.: Відомо, що на становлення вокальних шкіл регіонів Західної України у першій половині ХХ століття вплинула діяльність видатних музикантів-педагогів В. Барвінського, Г. Бухера, А. Вахнянина, С. Воробкевича, М. Колесси, К. Мікулі, С. Людкевича та інших. Мистецька та науково-педагогічна діяльність цих просвітників спричинила становлення професійної музичної освіти в цьому краї.

Юлія В.: Я вважаю, що велике значення для історії західноукраїнської вокально-педагогічної школи мають культурно-мистецькі осередки. Товариства активно впливали на розвиток музичної освіти, у тому числі вокальної, на західноукраїнських землях.

Вікторія Д.: Порівнюючи між собою коло предметів, які викладались у музичних навчальних закладах Західної України, особливе значення належало сольному та хоровому співу. Викладання концертного курсу, найбільш складного, передбачало підготовку до концертно-виконавської та оперної діяльності.

Олександр Є.: Я хотів би уточнити, що на історичному тлі Галичини другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. сформувалося три типи співаків: виконавці, які виконували західноєвропейський репертуар на основі відповідної вокальної манери; виконавці, які виконували західноєвропейський та український оперний, оперетковий і драматичний репертуар; виконавці, які виконували камерно-вокальний репертуар. Отже, типологія співаків, актуальна й донині, вже була сформована.

Тетяна К.: Я хотіла б подискутувати з попередньою думкою, що типологія співаків, можливо б, не сформувалася, якби не діяльність театру драми та опери у Львові, заснованого в 1776 р., який пропагував оперний репертуар, найбільшого на той час у Європі нового приміщення театру графа Скарбека, окремими німецькою та польською сценами, мандрівного музично-драматичного театру, «граматикальної» школи та ін., що характеризує «австрійський» період у становленні вокальної школи та вокальної педагогіки.

Цзясінь Л.: А мені відомо, що не тільки діяльність театрів вплинула на становлення регіонального вокального мистецтва, але й діяльність спеціальних шкіл, таких як оперної школи при театрі за директорства Я. Добжанського, власної школи співу В. Висоцького, школи співацьких товариств «Лютня», «Echo Macierz». Відомі співаки займалися педагогічною практикою (К. Боссі, В. Александрович, Ю. Шлезингер, О. Мишуга та ін.).

Вікторія Л.: Мені відомо, що навіть за такої розвиненості вокальної педагогіки молоді співаки мали недоліки, серед яких нечітка дикція, неправильна емісія, строкатість переходів з регістру в регістр, отже, набувати майстерності їм приходилося багато років поспіль. Відомо, що багато з них стажувалися за кордоном (О. Мишуга, С. Крушельницька, Я. Королевич-Вайдова, І. Богусс-Геллерова, М. Менцинський та ін.)

Катерина М.: До уваги співаків бралось стилевідповідне виконання, глибока авторська інтерпретація твору, артистизм під час виконання, відповідні образу сценічні рухи. Носії Львівської вокальної школи оволоділи емпірико-інтуїтивним методом за типом педагогіки італійської школи співу. Однак провідні носії школи (О. Мишуга, Л. Улуханова, О. Бандрівська) застосовували сучасні наукові методи викладання.

Юлія С.: Підсумую, що львівська вокальна школа є організованою цілісною системою вокального навчання й виховання, яка існує до сьогодні.

Зразок формулювання запитань після вокальної ілюстрації

Ілюструвалась українська народна пісня «Шуміла ліщина» в обробці М. Скорика

Який перший етап розучування твору є рекомендованим? Одна з відповідей: розучування та виконання мелодії *a-capella*. Робота над диханням і точністю інтонування.

Над чим потрібно працювати після опанування мелодією твору? Одна з відповідей: над артикуляцією тексту, відштовхуючись від особливостей вимови народного тексту, логічних наголосів.

Що потрібно здійснювати задля відтворення тексту музичного твору? Одна з відповідей: здійснити аналіз партії акомпанементу, працювати над досягненням ансамблю з партією інструментального супроводу.

Як потрібно працювати над передачею цілісності твору? Одна з відповідей: працювати над фразуванням, виявити й усвідомити цезури різного типу та кульмінації мелодії.

Над чим потрібно працювати для виразного емоційного втілення музичного тексту твору? Одна з відповідей: обрати систему засобів виконавської виразності (динаміка, звуковедення, артикуляція) та осмислити, практично відпрацювати варіювання засобів у різних куплетах.

На що потрібно звернути увагу під час виконання твору? Одна з відповідей: на розгортання драматургії та виявлення кульмінації твору.

Фрагмент переліку творів для порівняння виконання вокального твору з його виконанням іншими магістрантами та відеозаписами виконань відомих співаків

Ж. Бізе. Хабанера з опери «Кармен», вик. О. Образцова, М. Каллас, Л. Руденко, Джамала і Влад Павлюк.

І. Брамс. Нет, жалеть не будет тот з циклу «Чудова Магелона», вик. А. Валітова, Д. Гаріпова

Ф. Каваллі. О любовь, ты дар прекрасный, вик. Д. Жампа, В. Жіакобацці, К. Котельніков

М. Лисенко. Арія Петра «Сонце низенько» з опери «Наталка Полтавка», вик. І. Козловський, А. Солов'яненко, М. Крапостіна, О. Пономарьов.

Фрагмент використання високохудожнього репертуару для вокального саморозвитку (Ганна Н., меццо-сопрано)

Дж. Каччині. Мадригал Амарилліс

Я. Пері. Арія «О, слухай пісню мою» («*Gioite al canto mio*»). Дж. Кариссимі. Канцона «Ні, ні не сподівайся» («*No, no, non si spera*»)

Ж. Б. Люллі. Арія Венери з опери «Тезей» А. Страделла. «Якщо допоможуть сльози сумні» («*Se i miei sospire*») Дж. Бонончині. Арія з опери «Гризельда» «Пристрасть в грудях моїх не гасне» («*Per la gloria d'adorarvi*») А. Вивальді. Пасакалія «Знову стогони і сльози рікою» («*Piango, getto*») Б. Марчелло. «Це полум'я гріє душу» («*Quella fiamma che m'accende*»).

Фрагмент моделювання ситуацій колективної вокально-виконавської роботи в школі (Марія С.)

Ілюструвався фрагмент з опери М. Лисенка «Ноктюрн» аріозо Цвіркунки зі сцени Цвіркуна і Цвіркунки (т. 56–84)

Питання для колективу присутніх:

Яким зображено образ Цвіркунки?

Як сприймається вокальна лінія Цвіркунки в ансамблі фортепіано та скрипки?

Якими засобами виразності в партії Цвіркунки передається поєднання гармонія між людиною та природою?

Якими засобами виразності створюється образ неземної світлої героїні?

Якими засобами виразності в образі Цвіркунки передається декоративність?

Якими засобами виконавцю партії Цвіркунки потрібно створити звукоферу чудового світлого вальсу?

Ключові поняття: опера-хвилинка, стиль сецесії, естетика бідермайєра, вальс, орнаментальність, колористика, інтонаційна примхливість, кульмінація.

Фрагмент опрацювання наслідувально-репродуктивного методу під час розучування пісні «Нащо мені чорні брови»

Використання наслідувально-репродуктивного методу передбачає набуття магістрантами вмінь репродукувати формули творчих вирішень вокальних завдань на подібні твори за жанром, стилем, музичною формою. Магістрант демонструє студентові (школяреві) звучання твору (або пофрагментарно) та пропонує відтворити звучання за наданим зразком, довести здійснене до автоматизму. Показ супроводжується образними поясненнями, методичними вказівками, рекомендаціями щодо якості звучання різними варіантами виконання. Для ефективності застосування методу магістрантом у ролі викладача розробляються та використовуються спеціальні вокальні вправи. Викладач та концертмейстер беруть участь у обговоренні успішності наслідування.

Магістрантка Вікторія Д. відфрагментувала для свого показу повторення звуків, стрибки та розпіву складів. Пояснила, що така структура нотного тексту вимагає зосередженості та вмінь швидкого переключення від одного завдання до іншого. Присутні погодилися з нею. Так, повторення звуків ілюструвалися нею та пояснювалися як певне спрямування руху вперед. Присутній магістрант Гуань П. погодився з таким виконанням, але додав, що виразнішим виконанням буде ледь помітне прискорення темпу. А магістрант Єпур О. зауважив, що він би також посилив динаміку. Викладач, присутній на занятті, об'єднав разом усі точки зору та передав надалі завдання відпрацьовувати фрагменти твору за таким вирішенням.

Магістрантка Іванова Г. здійснювала показ великих висхідних стрибків у верхньому регістрі. Під час показу виявилася відсутність інтонаційної інтенції та детонування. З таким показом не погодилася магістрантка Величко Ю. і висловила власну точку зору, що перед показом для присутніх потрібно розігріти голос вправою на відчуття висхідного октавного стрибка з подальшим висхідним рухом, а далі проєктувати це зафіксоване відчуття на аналогічні фрагменти вокальної лінії твору. Магістрантка Діана Д. додала, що вона б також зосередила увагу на збереженні позиції гортані не тільки під час виконання висхідних стрибків із подальшим низхідним рухом мелодії, а також на розпіві складів дрібними тривалостями, – отже, досягла єдності позиції гортані в усьому творі. Викладач, присутній на занятті, об'єднав разом усі точки зору та передав надалі завдання відпрацьовувати фрагменти твору за таким вирішенням.

Здійснювалися бесіди на теми: «Жанри вокальної музики епохи бароко», «Жанри вокальної музики епохи класицизму», «Жанри вокальної музики епохи романтизму», «Жанри вокальної музики ХХ – початку ХХІ століть».

Фрагмент опрацювання образної сфери романсу О. Дюбюка «Поцелуй же меня, моя душечка»

Магістрант Олександр Є., працюючи над втіленням музичної образності твору, зосередив увагу над опануванням кантиленної, розспівної мелодики. Він звернув увагу присутніх на куплетну структуру твору й необхідність вибудувати власну драматургію, динамізацію відтворення куплетів. Ілюстрація ним куплету не продемонструвала створення спрямованої до кульмінації єдиної мелодичної лінії, на що звернули увагу присутні. Однак, розуміючи це, виконавець включився в обговорення методичних порад для виправлення ситуації та в наступних виконаннях урахував методичні зауваження. Серед них були такі:

можливість на паузах неакцентовано брати дихання (Ван Ц.), обережне припинення, за потреби, звуки з урахуванням природності розвитку думки (Юлія В.), динамічного урізноманітнення повторення однакових інтонацій та ритму (Гуань П.), підкреслення смислосназначущих слів (Тетяна К.), міцного опертого дихання під час відтворення октавного стрибка в мелодиці, руху рівними тривалостями, плавного низхідного руху (), виконання переходів на незручні голосні взяттям звуку «зверху», з високої позиції ()

Здійснювалися бесіди на теми: «Методика роботи над образною сферою романсу», «Методика роботи над образною сферою арії», «Методика роботи над образною сферою народної пісні», «Методика роботи над образною сферою дитячої пісні».

Фрагмент методичного пояснення та обговорення під час роботи над нестійкою інтонацією та слабкою координацією між слухом та голосом (Сай Т.)

Постановка голосу студента відбувалася на фрагментах вокалізу № 8 (g-moll) зі збірки О. Вороніна, Р. Вороніної.

Магістрант-лідер та присутні на занятті колегіально вибудували такі кроки подолання поширеного недоліку: з'ясування, якою є опора звуку; за умови тенденції «зниження» інтонації коректувати її вправами на зміцнення; за умови тенденції «завищення» внаслідок надмірного видихання коректувати її вправами над затримкою дихання; в'ялість м'язів гортані коректувати вправами на стаккато; під час виконання будь-яких вправ здійснювати суворий слуховий самоконтроль звучання. Вправи на вдосконалення етапів роботи над недоліком магістрант і присутні пропонували власні.

Фрагмент методичного тренінгу (Цзябінь В.)

Тема: Методика опанування вокальних вправ та вокалізів

Виконання вокальних вправ та їх послідовність на занятті. Демонстрація та пояснення принципів підбору вправ для індивідуальності кожного учня, заснованих на чергуванні різної логіки звуковедення, інтонаційного руху, темпах, динамічних відтінках. Вправа на розкріпачення та психологічну налаштованість співака. Вправа на досягнення плавного голосоведіння. Вправа на вирівнювання недоліків тембру, «переливання» звуків. Вправа на подолання млявої дикції. Вправа на відпрацювання різних штрихів виконання (перехід від легато до стаккато). Вправа на вдосконалення навичок рівного звучання голосу. Тренування присутніх, відповідь на запитання та обговорення пропозицій щодо підбору комплексу вправ один до одного в групі присутніх.

Інші методичні тренінги, проведені магістрантами, були присвячені проблемам методики: опанування різних форм вокалізації, синхронії вокального слуху та співацьких уявлень, синхронії емоційного стану виконавця та виразного втілення образу; опанування репертуаром творів українських композиторів і композиторів світу; стилевідповідної та жанровідповідної інтерпретації твору.

Фрагмент уроку з опанування цінностей оперного мистецтва із завданням визначити в групі автора, назву твору та драматургічну роль персонажа

| № | Композитор | Назва твору | персонаж | Драматургічна роль персонажа |
|---|------------|-------------|-----------------------|------------------------------|
| 1 | | | Амонасро, баритон | |
| 2 | | | Мандарин, баритон | |
| 3 | | | Ганс Закс, бас | |
| 4 | | | Клеопатра, сопрано | |

| | | | | |
|----|--|--|-----------------------------------|--|
| 5 | | | Йолан, сопрано | |
| 6 | | | Ескамільо, баритон | |
| 7 | | | Дульцінея, меццо-сопрано | |
| 8 | | | Водяний, бас | |
| 9 | | | Лисичка Швидковухо, сопрано | |
| 10 | | | Пан Мечник, тенор | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | Юдиф, меццо- сопрано | |
| 13 | | | Антигона, сопрано | |
| 14 | | | Калоян, баритон | |
| 15 | | | Джон Фальстаф, бас | |

Фрагмент відеотестування учасників групи студентів (розроблено магістрантом Вікторією Д.)

О. Аляб'єв. «Соловей» (відеоформат Є. Мірошніченко, без озвучки) – Б. Руденко «Ой, не світи місяченьку», Є. Мірошніченко. О. Аляб'єв «Соловей», Б. Тулегенова. Л. Хаміді «Соловей» (аудіоформат).

Дж. Россіні. Каватина Фігаро з опери «Севільський цирюльник» (відеоформат Дж. Хворостовський, без озвучки) – М. Магомаєв. Дж. Россіні Каватина Фігаро, Дж. Хворостовський. Каватина Фігаро, І. Абдразаков. Арія Дона Базіліо з опери «Севільський цирюльник».

Дж. Верді. Арія Віолетти з опери «Травіата» (відеоформат М. Каллас, без озвучки) – Г. Нетребко. Арія Віолетти з опери «Травіата», М. Ребека. Арія Віолетти з опери «Травіата», М. Каллас. Арія Віолетти з опери «Травіата».

М. Лисенко. Арія Остапа «Що ти вчинив» з опери «Тарас Бульба» (відеоформат Дм. Гнатюк, без озвучки) – Р. Майборода. Арія Остапа «Що ти вчинив», Дм. Гнатюк. Арія Остапа «Що ти вчинив», Б. Гмиря. «Ніч яка місячна».

М. Лисенко. Арія Наталки «Чому ж вода каламутна» з опери «Наталка Полтавка» (відеоформат Д. Петриненко, без озвучки) – О. Петрусенко. Арія Наталки «Чому ж вода каламутна», Д. Петриненко. Арія Наталки «Чому ж вода каламутна», З. Гайдай. Арія Наталки «Чому ж вода каламутна».

Фрагменти виконання творчих завдань на визначення об'єктивного стану художньо-виконавського супроводу

Евристичні бесіди, що супроводжували творчі завдання: «Партисипативна технологія у формуванні вокальної культури школярів: техніки та їх педагогічний потенціал», «Як розвинути у школярів бажання слухати та виконувати українські романси», «Як навчити школярів розуміти оперу» та ін.

Кейс-метод (опис ситуації, сутність проблеми, запропонувати колективом багато рішень, обрати найкраще): ілюстрування в ансамблі вокального твору з листа, організація вокально-ансамблевої роботи в класі, добір вокального репертуару з творів українських композиторів, добір вокального репертуару з творів зарубіжних композиторів, єдність манери ансамблевого співу з іншими виконавцями-вокалістами та ін.

Дискусії з проблем: «Чи готовий я формувати вокальну культуру школярів засобами технології партисипації?», «Що потрібно зробити, щоб учні класу зацікавилися подробицями життя та творчості оперних співаків світу?», «Що потрібно зробити, щоб учні класу зацікавилися подробицями життя та творчості естрадних (джазових) співаків світу?»

Таблиця 9

Динаміка зростання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації за вокально-виконавським компонентом

| Показники творчо-виконавського критерію | Рівні | Констатувальний етап | | | | Формувальний етап | | | |
|--|----------------|----------------------|-------|---------|-------|-------------------|-------|---------|-------|
| | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | | Осіб 40 | | Осіб 40 | | Осіб 40 | | Осіб 40 | |
| | | К.с. | % | К.с. | % | К.с. | % | К.с. | % |
| якість застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі | В (Високій) | 5 | 12,50 | 2 | 5,00 | 3 | 7,50 | 8 | 20,00 |
| | С (Середній) | 14 | 35,00 | 17 | 42,50 | 22 | 55,00 | 28 | 70,00 |
| | П (Початковий) | 21 | 52,50 | 21 | 52,50 | 15 | 37,50 | 4 | 10,00 |
| оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури | В (Високій) | 3 | 7,50 | 3 | 7,50 | 3 | 7,50 | 7 | 17,50 |
| | С (Середній) | 13 | 32,50 | 15 | 37,50 | 23 | 57,50 | 29 | 72,50 |
| | П (Початковий) | 24 | 60,00 | 22 | 55,00 | 14 | 35,00 | 4 | 10,00 |
| добровільність й зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією | В (Високій) | 4 | 10,00 | 4 | 10,00 | 3 | 7,50 | 6 | 15,00 |
| | С (Середній) | 12 | 30,00 | 13 | 32,50 | 24 | 60,00 | 30 | |
| | П (Початковий) | 24 | 60,00 | 23 | 57,50 | 13 | 32,50 | 4 | 10,00 |
| Узагальнені відомості | В (Високій) | 4 | 10,00 | 3 | 7,50 | 3 | 7,50 | 7 | 17,50 |
| | С (Середній) | 13 | 32,50 | 15 | 37,50 | 23 | 57,50 | 29 | 72,50 |
| | П (Початковий) | 23 | 57,50 | 22 | 55,00 | 14 | 35,00 | 4 | 10,00 |

Фрагмент інтерактивного уроку (методична розробка студентки Аліни В. під керівництвом магістранта Максима К.)

Тема уроку: Звучить романс (6 клас, тема 7, I семестр)

Поняття «камерна музика», «камерний спів», «пісня, романс». Характерні ознаки камерно-вокальної музики. Жанри камерно-вокальної музики. Історія розвитку жанру українського романсу. Зарубіжний романс.

Організаційний етап. Мотивація до навчання.

Вступне слово вчителя про камерно-вокальну музику.

Інтерактивна вправа «Веселка настроїв» (створити на дошці веселку з настрою кожного учасника, написаного на аркуші-наклейці).

Інтерактивна вправа: «Коло знайомств» (учасники стають у коло, по черзі називають своє ім'я, вокальний твір або композитора, який їм подобається).

Актуалізація опорних знань (робота в групах). Інтерактивна вправа «Коло» (виконується групами на плакатах). Перша група: Що ви знаєте про народні пісні? Друга група: Що ви знаєте про романси? Третя група: Що ви знаєте про західноєвропейських композиторів-авторів пісень і вокальних циклів? Четверта група: Що ви знаєте про українських композиторів-авторів пісень і романсів?

Сприймання романсів М. Лисенка (2 за вибором учителя). Інтерактивна вправа «Ехо». Перша група: Яке місце у творчому доробку композитора посідають романси? Друга група: Чому Миколу Лисенка називають Гетьманом української музики? Третя група: Яке місце у творчому доробку композитора посідають романси на вірші Т. Шевченка? Четверта група: Чому романси вважають творчою лабораторією композитора?

Виконання твору. Вокальна лабораторія (робота в групах). Здійснювалася підготовка до озвучування романсу.

Інтерактивна вправа «Мій концерт» (виконується ансамблями). Групи представляли виконання творів своїми групами, попередньо підготовлені. Виконувались українська народна пісня «Тихо над річкою», романс «Не забудь» (муз. Б. Янівського, сл. Б. Стельмаха), «Сватання» (сл. і муз. І. Францескевич).

Актуалізація набутих знань умінь, навичок.

Інтерактивні вправа «Я – композитор». Виконувати пісню О. Білаша на вірші Б. Олійника «Сніг на зеленому листі», продовжуючи власну версію мелодії від фрагменту, показаного практикантом.

Інтерактивна вправа «Понятійний ланцюжок: знайди помилку»

| | |
|----------------------|--|
| аккомпанемент | вокальний епічний жанр української національної традиції |
| альт | сольний вокальний епізод опери та ораторії ліричного характеру |
| аріозо | музичний жанр слов'янської традиції, побутова триголосна пісня куплетної форми з паралельним рухом двох верхніх голосів, розмаїтою образною сферою |
| арія | музичний жанр, вокально-інструментальний твір для хору, солістів та оркестру |
| балада | українська народна пісня-танок ліричного або комічного змісту з хором та інструментальним супроводом |
| баритон | різдвяна або новорічна українська народна пісня |
| баркарола | низький жіночий співочий голос |
| вокаліз | італійська 2–3голосна світська лірична пісня доби Відродження |
| гімн | художньо-цілісна одноголосна послідовність звуків |
| діапазон | жіночий голос на межах із сопрано та контральто |

| | |
|---------------------|--|
| дума | художньо-образно, гармонічно, метро-ритмічно узгоджений із мелодією супровід, який утворює з мелодією художню цілісність |
| каватина | низький співочий голос у хлопчиків |
| кант | невелика арія пісенного або декламаційного характеру |
| кантата | завершений епізод, характеристика персонажа в опері, опереті, кантаті, ораторії |
| коломийка | вокальний або інструментальний твір ліричного характеру з імпровізаційним супроводом |
| колядка | низький чоловічий співочий голос |
| контральто | вокальний жанр ліричного змісту з плавним акомпанементом, переважно мінорним ладом |
| мадригал | музичний твір для голосу без слів, призначається для відпрацювання технічних навичок або має самостійне художнє значення |
| мелодія | музичний жанр, твір урочистого звучання |
| мецо-сопрано | обсяг звукоряду голосу або інструменту |
| опера-буффа | частота зміни метричних долей, що утворює швидкість руху музичного твору |
| опера-серія | високий чоловічий співочий голос |
| оперета | обертонно бідний і негучний найвищий регістр чоловічого співочого голосу |
| ораторія | мелодична прикраса вокальної лінії |
| пісня | медична наука, що займається фізіологією звукоутворення, захворюваннями голосу та їх лікуванням |
| речитатив | змістова зупинка, зміна емоцій та дихання в тексті музичного твору |
| романс | опера комічного сюжету XVIII ст., що опирається на народну мелодику |
| серенада | опера XVIII ст. міфологічного або історико-героїчного сюжету |
| сопрано | вид музично-театрального спектаклю з комічним сюжетом, заснований на чергуванні розмовних, музичних і танцювальних епізодів |
| темп | музичний твір концертного виконання героїко-епічного, драматичного або історичного змісту для хору, солістів і симфонічного оркестру |
| тенор | музичний жанр, який характеризується простою, ясною будовою, зв'язком мелодики й тексту |
| фальцет | вокальне інтонування, наближене до словесного мовлення |
| фіоритура | вокальний твір, у якому відображені внутрішній світ людини, її глибокі переживання |
| фоніатрія | вечірня або нічна пісня, звернена до коханої, у супроводі лютні (арфи, гітари) |
| цезура | високий жіночий співочий голос |

Підсумок заняття, рефлексія.

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| навички організації та проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики | В (Високий) | 4 | 10,00 | 2 | 5,00 | 6 | 15,00 | 10 | 25,00 |
| | С (Середній) | 16 | 40,00 | 14 | 35,00 | 19 | 47,50 | 29 | 72,50 |
| | П (Початковий) | 20 | 50,00 | 24 | 60,00 | 15 | 37,50 | 1 | 2,50 |
| досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення | В (Високий) | 3 | 7,50 | 2 | 5,00 | 2 | 5,00 | 8 | 20,00 |
| | С (Середній) | 18 | 45,00 | 13 | 32,50 | 15 | 37,50 | 28 | 70,00 |
| | П (Початковий) | 19 | 47,50 | 25 | 62,50 | 23 | 57,50 | 4 | 10,00 |
| оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу | В (Високий) | 2 | 5,00 | 2 | 5,00 | 4 | 10,00 | 9 | 22,50 |
| | С (Середній) | 17 | 42,50 | 12 | 30,00 | 17 | 42,50 | 27 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 21 | 52,50 | 26 | 65,00 | 19 | 47,50 | 4 | 10,00 |
| Узагальнені відомості | В (Високий) | 3 | 7,50 | 2 | 5,00 | 4 | 10,00 | 9 | 22,50 |
| | С (Середній) | 17 | 42,50 | 13 | 32,50 | 17 | 42,50 | 28 | 70,00 |
| | П (Початковий) | 20 | 50,00 | 25 | 62,50 | 19 | 47,50 | 3 | 7,50 |

Додаток Л
Таблиця 11

Динаміка зростання рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (констатувальний і формувальний зрізи)

| Структурні компоненти | Рівні | Констатувальний експеримент | | Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз) | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-------|--|-------|
| | | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| художньо-смысловий | В (Високий) | 5,00 | 10,00 | 12,50 | 27,50 |
| | С (Середній) | 52,50 | 42,50 | 50,00 | 67,50 |
| | П (Початковий) | 42,50 | 47,50 | 37,50 | 5,00 |
| вокально-виконавський | В (Високий) | 10,00 | 7,50 | 7,50 | 17,50 |
| | С (Середній) | 32,50 | 37,50 | 57,50 | 72,50 |
| | П (Початковий) | 57,50 | 55,00 | 35,00 | 10,00 |
| методико-продуктивний | В (Високий) | 7,50 | 5,00 | 10,00 | 22,50 |
| | С (Середній) | 42,50 | 32,50 | 42,50 | 70,00 |
| | П (Початковий) | 50,00 | 62,50 | 47,50 | 7,50 |

Додаток М

Таблиця 12

Констатувальний експеримент

| Фактори | | | | | | | | | | |
|---------|------------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|------|
| А | В | Повторності | | | | | R_i | P_i | R_i^2 | Хср |
| КГ | Високий | 10 | 9 | 11 | 12 | 8 | 50 | 510 | 2500 | 10,0 |
| | Середній | 50 | 51 | 49 | 48 | 52 | 250 | 12510 | 62500 | 50,0 |
| | Початковий | 40 | 39 | 41 | 38 | 42 | 200 | 8010 | 40000 | 40,0 |
| ЕГ | Високий | 21,5 | 23,5 | 22,5 | 22,5 | 22,5 | 113 | 2533 | 12656 | 22,5 |
| | Середній | 70 | 69 | 71 | 70 | 70 | 350 | 24502 | 122500 | 70,0 |
| | Початковий | 7,5 | 7,6 | 8 | 8 | 6,2 | 37 | 280 | 1391 | 7,5 |
| | R_i | 199 | 199,1 | 202,5 | 198,5 | 200,7 | 1000 | 48346 | 241548 | |
| | R_i^2 | 39601 | 36481 | 39681 | 42436 | 39800 | 197999 | | | |

Таблиця 13

Розрахункова таблиця для виявлення фактора взаємодії в контрольній групі

| Джерела | Сума | Si | Степ. св. | Ki | Дисперсія | Fнабл | | Fкр | Висновок |
|-------------|----------|----------|-----------|----|-----------|---------|----------|------|----------|
| Фактор А | Sa | 0,94 | Ка | 1 | Ga | 0,94 | 2,21 | 4,35 | No |
| Фактор В | Sb | 10604,07 | Kb | 2 | Gb | 5302,03 | 12532,38 | 3,49 | Yes |
| Фактор АВ | Sab | 150,57 | Kab | 2 | Gab | 75,28 | 177,95 | 3,49 | Yes |
| Повторність | Сповт | 18,88 | Кповт | 4 | Гповт | 4,72 | 11,16 | 2,87 | Yes |
| Залишкова | Sзалишк. | 8,46 | Кзалишк. | 20 | Г залишк. | 0,42 | | | |
| Загальна | Sзаг. | 10782,91 | К заг. | 29 | Г заг. | | | | |

Кореляційне відношення (доля участі окремих факторів у загальній мінливості ознаки) складає:

| | |
|---------------------------|-------|
| А | 0,000 |
| В | 0,983 |
| АВ | 0,014 |
| вплив повторностей | 0,002 |
| вплив випадкових факторів | 0,001 |
| коефіцієнт детермінації | 1,000 |

Можна відзначити, що найбільша частка впливу – фактор В (98,3 %), тобто рівні «Високий, Середній, Початковий»

Таблиця 14

Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз)

| Фактори | | | | | | | | | | |
|---------|------------|-------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|---------|----------|
| А | В | Повторності | | | | | R_i | P_i | R_i^2 | X_{cp} |
| КГ | Високий | 10 | 9 | 11 | 8 | 12 | 50 | 510 | 2500 | 10,0 |
| | Середній | 50 | 51 | 49 | 50 | 50 | 250 | 12502 | 62500 | 50,0 |
| | Початковий | 40 | 39 | 42 | 39 | 40 | 200 | 8006 | 40000 | 40,0 |
| ЕГ | Високий | 22,5 | 21,2 | 23,9 | 22,5 | 22,5 | 113 | 2539 | 12679 | 22,5 |
| | Середній | 70 | 69 | 71 | 70 | 70 | 350 | 24502 | 122500 | 70,0 |
| | Початковий | 7,5 | 6,5 | 8,5 | 7,9 | 7,2 | 38 | 285 | 1414 | 7,5 |
| | R_i | 200 | 195,7 | 205,4 | 197,4 | 201,7 | 1000 | 48344 | 241593 | |
| | R_i^2 | 39601 | 39641 | 41006 | 39402 | 40280 | 199931 | | | |

Таблиця 15

Розрахункова таблиця для виявлення фактора взаємодії в контрольній групі

| Джерела | Сума | Si | Степ. св. | Ki | Дисперсія | Fнабл | | Fкр | Висновок |
|-------------|-----------|----------|-----------|----|-----------|---------|---------|------|----------|
| Фактор А | Sa | 0,001 | Ka | 1 | Ga | 0,001 | 0,0001 | 4,35 | No |
| Фактор В | Sb | 10942,58 | Kb | 2 | Gb | 5471,29 | 6693,80 | 3,49 | Yes |
| Фактор АВ | Sab | 4029,25 | Kab | 2 | Gab | 2014,63 | 2464,78 | 3,49 | Yes |
| Повторність | Сповт | 9,55 | Кповт | 4 | Гповт | 2,39 | 2,92 | 2,87 | Yes |
| Залишкова | S залишк. | 16,35 | К залишк. | 20 | Г залишк. | 0,82 | | | |
| Загальна | Sзаг. | 14997,73 | Кзаг. | 29 | Гзаг. | | | | |

Кореляційне відношення (доля участі окремих факторів у загальній мінливості ознаки) складає:

| | |
|---------------------------|-------|
| А | 0,000 |
| В | 0,730 |
| АВ | 0,269 |
| вплив повторностей | 0,001 |
| вплив випадкових факторів | 0,001 |
| коефіцієнт детермінації | 1,000 |

Можна відзначити, що найбільша частка впливу – фактор В (73,0 %), тобто рівні «Високий, Середній, Початковий»

Таблиця 16

| Рівні | ЕГ | | | | КГ | | | |
|------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | До початку | | Наприкінці | | До початку | | Наприкінці | |
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| Високий | 3 | 7,50 | 9 | 22,50 | 3 | 7,50 | 4 | 10,00 |
| Середній | 15 | 37,50 | 28 | 70,00 | 17 | 42,50 | 20 | 50,00 |
| Початковий | 22 | 55,00 | 3 | 7,50 | 20 | 50,00 | 16 | 40,00 |

ЕГ

Таблиця 17

| Фактори | | | | | | | | | | |
|------------|------------|-------------|------|------|------|------|-------|-------|---------|----------|
| А | В | Повторності | | | | | R_i | P_i | R_i^2 | X_{cp} |
| До початку | Високий | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 15 | 49 | 225 | 3,0 |
| | Середній | 15 | 13 | 16 | 14 | 17 | 75 | 1135 | 5625 | 15,0 |
| | Початковий | 22 | 20 | 21 | 23 | 24 | 110 | 2430 | 12100 | 22,0 |
| Наприкінці | Високий | 8 | 10 | 7 | 11 | 9 | 45 | 415 | 2025 | 9,0 |
| | Середній | 28 | 27 | 29 | 28 | 28 | 140 | 3922 | 19600 | 28,0 |
| | Початковий | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 15 | 47 | 225 | 3,0 |
| | R_i | 78 | 75 | 81 | 83 | 83 | 400 | 7998 | 39800 | |
| | R_i^2 | 6084 | 5625 | 6561 | 6889 | 6889 | 32048 | | | |

Розрахункова таблиця для виявлення фактора взаємодії в контрольній групі

| Джерела | Сума | Si | Ступ. св. | Ki | Дисперсія | Fнабл | | Fкр | Висновок |
|-------------|----------|---------|-----------|----|-----------|--------|--------|------|----------|
| Фактор А | Sa | 0,002 | Ka | 1 | Ga | 0,002 | 0,0001 | 4,35 | No |
| Фактор В | Sb | 1211,67 | Kb | 2 | Gb | 605,83 | 403,89 | 3,49 | Yes |
| Фактор АВ | Sab | 1415,00 | Kab | 2 | Gab | 707,50 | 471,67 | 3,49 | Yes |
| Повторність | Сповт | 8,00 | Кповт | 4 | Гповт | 2,00 | 1,33 | 2,87 | No |
| Залишкова | Sзалишк. | 30,00 | Кзалишк. | 20 | Гостат | 1,50 | | | |
| Загальна | Sзаг. | 2664,67 | Кзаг. | 29 | Гобщ | | | | |

Кореляційне відношення (доля участі окремих факторів у загальній мінливості ознаки) складає:

| | |
|---------------------------|-------|
| А | 0,000 |
| В | 0,455 |
| АВ | 0,531 |
| вплив повторностей | 0,003 |
| вплив випадкових факторів | 0,011 |
| коефіцієнт детермінації | 1,000 |

Можна відзначити, що найбільша частка впливу – фактор В (45,5 %), тобто рівні «Високий, Середній, Початковий»

Таблиця 19

КГ

| Фактори | | | | | | | | | | |
|------------|------------|-------------|------|------|------|------|-------|-------|---------|----------|
| А | В | Повторності | | | | | R_i | P_i | R_i^2 | X_{cp} |
| До початку | Високий | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 15 | 47 | 225 | 3,0 |
| | Середній | 17 | 18 | 16 | 19 | 15 | 85 | 1455 | 7225 | 17,0 |
| | Початковий | 20 | 21 | 19 | 20 | 20 | 100 | 2002 | 10000 | 20,0 |
| Наприкінці | Високий | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 20 | 82 | 400 | 4,0 |
| | Середній | 20 | 21 | 19 | 20 | 20 | 100 | 2002 | 10000 | 20,0 |
| | Початковий | 15 | 16 | 17 | 16 | 16 | 80 | 1282 | 6400 | 16,0 |
| | R_i | 79 | 83 | 78 | 82 | 78 | 400 | 6870 | 34250 | |
| | R_i^2 | 6241 | 6889 | 6084 | 6724 | 6084 | 32022 | | | |

Розрахункова таблиця для виявлення фактора взаємодії в контрольній групі

Таблиця 20

| Джерела | Сума | Si | Ступ. св. | Ki | Дисперсія | Fнабл | | Fкр | Висновок |
|-------------|----------|---------|-----------|----|-----------|--------|--------|------|----------|
| Фактор А | Sa | 0,002 | Ka | 1 | Ga | 0,002 | 0,0002 | 4,35 | No |
| Фактор В | Sb | 1451,67 | Kb | 2 | Gb | 725,83 | 888,78 | 3,49 | Yes |
| Фактор АВ | Sab | 65,00 | Kab | 2 | Gab | 32,50 | 39,80 | 3,49 | Yes |
| Повторність | Сповт | 3,67 | Кповт | 4 | Гповт | 0,92 | 1,12 | 2,87 | No |
| Залишкова | Sзалишк. | 16,33 | Кзалишк. | 20 | Гзалишк. | 0,82 | | | |
| Загальна | Sзаг. | 1536,67 | Кзаг. | 29 | Гзаг. | | | | |

Кореляційне відношення (доля участі окремих факторів у загальній мінливості ознаки) складає:

| | |
|---------------------------|-------|
| А | 0,000 |
| В | 0,945 |
| АВ | 0,042 |
| вплив повторностей | 0,002 |
| вплив випадкових факторів | 0,011 |
| коефіцієнт детермінації | 1,000 |

Можна відзначити, що найбільша частка впливу – фактор В (94,5 %), тобто рівні «Високий, Середній, Початковий»

Узагальнені відомості про рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації (порівняльний аналіз констатувального експерименту й підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту за всіма компонентами)

Таблиця 21

| Рівні сформованості | Констатувальний експеримент | | Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз) | |
|---------------------|-----------------------------|-------|--|-------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Високий | 7,50 | 7,50 | 10,00 | 22,50 |
| Середній | 42,50 | 37,50 | 50,00 | 70,00 |
| Початковий | 50,00 | 55,00 | 40,00 | 7,50 |

**Список публікацій за темою дисертації,
відомості про апробацію результатів дисертації**

1. У, Сюань. (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва. *Наукові записки, Серія: Педагогічні науки*, 170, 249–253.
2. У, Сюань. (2018). Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2, 168–176.
3. У, Сюань. (2019). Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 143–151.
4. Wu, Xuan (2019). Pedagogical conditions of participation technology in the process of art masters' vocal training. *The scientific heritage*, 33, P.3, 17–19.
5. У, Сюань. (2017). Вокальна підготовка учителя музики в контексте проблем формування вокальної культури школьників. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 9-10 березня 2017 року)*, сс. 125–129. Мелітополь: Поліграфічний центр «Люкс».
6. У, Сюань. (2017). Педагогическая платформа вокальной подготовки магистров музыкального искусства. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса 13-14 жовтня 2017 р.)*, сс. 90–91. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського.
7. У, Сюань. (2018). Партисипативные технологии в педагогике искусства. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.)*. Т. 1, сс. 118–119. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського.
8. У, Сюань. (2019). Підготовленість магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як педагогічна проблема. *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка*, сс. 156–158. Чернівці.
9. У, Сюань (2019). Особливості китайської національної вокальної музики та вокального виконавства (китайською мовою). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.)*. Т. 1, сс. 126–128. Одеса: ПНПУ імені К. Д.Ушинського.
10. У, Сюань. (2020). Педагогічні принципи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами

технології партисипації. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав, 19-21 березня 2020 року)*, сс. 104–110. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс».

Апробація результатів дослідження

«Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав-Хмельницький, 2017); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав-Хмельницький, 2020);

«Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017);

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2018); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019); «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018);

«Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації» (Чернівці, 2019); «Гуманістична орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019);

«Світоглядні горизонти місії вчителя нової української школи» (Одеса, 2019);

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2020); «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017);

«Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2018); «Мистецька освіта України: європейський вектор розвитку» (Ніжин, 2019).



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 26.05.2020 № 656/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» У Сюаня з теми: **«Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2016-2020 навчальних років в освітній процес кафедр музичного мистецтва і хореографії та теорії музики та вокалу здійснювалося впровадження методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Інноваційна технологія партисипації, що нині набуває поширення в педагогічних дослідженнях, є динамічною. Її привабливість визначається тим, що техніки залучення більшої кількості людей для прийняття найефективнішого рішення можуть бути різноманітними: від інформаційно-комунікативного залучення до конкретно-організаційного. Дана технологія має особливий педагогічний потенціал у формуванні вокальної культури школярів, засвоєнні ними цінностей вокальної культури світу. Отже, застосування технології є важливим для фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Дослідник орієнтувався на освітні програми, розроблені навчальні плани, між тим, змінював акценти в інформаційно-організаційному просторі вокальних дисциплін та адаптував потенціал зазначеної технології до форм роботи з вокальних дисциплін, що є важливим для професії вчителя музичного мистецтва у сучасний трансформаційний період.

У Сюань опрацював достатньо широкий спектр наукових праць українських, зарубіжних, зокрема, китайських учених. На основі аналізу

наукових джерел та узагальнення педагогічного досвіду викладачів комплексу вокальних дисциплін він розробив компонентну модель підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації та презентував її екстраполяцію на підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва.

В експериментальному дослідженні брали участь переважно магістранти-вокалісти факультету музичної та хореографічної освіти. Для констатувального експерименту дослідник розробив критерії, а саме: художньо-світоглядний, творчо-виконавський, інноваційно-організаційний. На їх основі встановлено та схарактеризовано рівні, котрі номіновано таким чином: початковий (індиферентний), середній (наслідувальний), високий (продуктивний). Констатувальний експеримент, у якому брали участь одразу магістранти КГ та ЕГ, показав, що підготовка у майбутніх магістрів музичного мистецтва сформована в основному на індиферентному, низькому (52,50%) та наслідувальному, середньому (40,00%) рівнях.

Після запровадження в освітній процес підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва низки педагогічних умов, зокрема: цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки; розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проектів; стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства; актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва викладачі кафедри констатували зростання інформаційно-змістової, виконавсько-методичної, інноваційно-організаційної підготовки магістрантів з вокальних дисциплін.

Так, магістранти ЕГ продемонстрували таку динаміку: до початку експерименту високий рівень 7,50%, наприкінці – 22,50%; середній рівень на початку 37,50%, наприкінці – 70,00%; початковий 55,00%, наприкінці – 7,50%. Результати магістрантів, які увійшли до ЕГ, значно підвищилися за рахунок того, що вони упродовж часу експерименту виконували творчі завдання, практично опрацьовували різні моделі творчої взаємодії, опановували різними партисипативними техніками.

Про результати дослідження повідомлялося на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії та теорії музики і вокалу, а також засіданнях проекційної групи.

Проректор з наукової роботи



T.I. Koycheva
Т.І. Койчева

Завідувач кафедри
музичного мистецтва і хореографії

О.С.Реброва



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

19.05.2020 № 1415 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» У Сюаня з теми: **«Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації»** за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2018-2019 навчальних років в освітній процес кафедри здійснювалося впровадження результатів дослідження аспіранта У Сюаня з проблем застосування технології партисипації у вокальну підготовку майбутніх магістрів музичного мистецтва з метою їх підготовленості до формування вокальної культури школярів.

З одного боку проблема формування вокальної підготовки є цікавою для студентів, а з іншого боку дослідник пропонує оригінальну партисипативну технологію, яка показує ефективні результати саме в підготовці до творчих видів діяльності.

Під кутом зору дослідника підготовка магістрів музичного мистецтва є процесом, результатом якого є їхня підготовленість до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Згідно концепції дослідника ця фахова якість складається з інформаційно-змістового, виконавсько-методичного, інноваційно-організаційного компонентів, що формуються в блоці вокальних дисциплін.

В освітній процес з вокальних дисциплін та педагогічної практики запроваджувалися такі педагогічні умови: цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки; розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів; стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства; актуалізація духовно-

ціннісних констант вокального мистецтва викладачі кафедри констатували зростання інформаційно-змістової, виконавсько-методичної, інноваційно-організаційної підготовки магістрантів з вокальних дисциплін.

Сама технологія передбачала запровадження низку цікавих творчих завдань, які активізували та оптимізували самоорганізацію майбутніх магістрів на підвищення рівня їх власної вокальної підготовки, зокрема розширення знань з вокальної культури різних шкіл. Техніки партисипації, що спрямовані на залучення студентів до організації освітнього процесу виявилися цікавими та ефективними.

Окремі методичні засоби застосовувалися і в освітньому процесу зі студентами 3 і 4 курсів.

Апробація результатів запровадження інноваційної партисипативної технології в освітній процес з вокальних дисциплін дала підстави для висновків, що дана методика є перспективною та може бути впровадженою в освітній процес закладів вищої освіти для підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Ректор
доктор педагогічних наук, професор



Ю. О. Лянной



Міністерство освіти і науки України
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,
 вул. Сухомлинського, 30,
 тел.: (04567) 5-63-89

Ministry of Education and Science of Ukraine
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
 «PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
 HRYHORIY SKOVORODA
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
 30, Sukhomlynsky St.
 Pereyaslav-Khmelnytsky
 08401
 tel.: (04567) 5-63-89
 fax: 5-63-94

факс: 5-63-94
 від. 06. 2020 № 325
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» У Сюаня з теми: «Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2016-2020 навчальних років на кафедрі мистецьких дисциплін і методик навчання здійснювалося впровадження методики підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Пропонована автором методика ґрунтується на чітко розробленій моделі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів та глибокому аналізу педагогічного, розвивального потенціалу інноваційної технології партисипації.

Дослідником зроблено наголос на тому, що підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів як предмет педагогічного впливу має інноваційний характер. На основі цього в освітній процес підготовки магістрантів зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) було запроваджено низку педагогічних умов, а саме: 1) цілеспрямоване створення індивідуально-групових організаційних форм вокальної підготовки; 2) розширення художньо-інформаційного компоненту вокальної підготовки на основі авторських тематичних проєктів; 3) стимулювання критично-оцінного ставлення до вокального мистецтва та виконавства; 4) актуалізація духовно-ціннісних констант вокального мистецтва.

У результаті цілеспрямованого застосування технології партисипації як педагогічного резерву підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів відбувається зростання: відкритості процесу емоційного переживання і художньо-виправданого педагогічного трактування образу як світогляду героя твору; гармонізації вокальних цінностей у взаємодії колективу і особистості; оволодіння варіабельністю вокальних

мистецько-педагогічних завдань на основі усвідомлення власної багатокультурної ідентичності; якості застосування вокально-виконавського показу в освітньо-творчому процесі; оволодіння вокально-методичним ресурсом (техніками, методами, прийомами), спрямованим на творче засвоєння вокальної культури; добровільності й зацікавленості спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією; навичок організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики.

Протягом часу, у межах якого впроваджувалася методика, У Сюань брав участь у конференціях, що проводилися на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Про результати впровадження методики повідомлялося на засіданні кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання (протокол №10 від 4.06.2020 р.).

Завідувач кафедри мистецьких дисциплін і
методик навчання, професор

Мартинюк Т.В.



Проректор з наукової роботи, професор

Рик С.М.

