

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
Кафедра методики музичного виховання, співу та хорового диригування

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Любар Р. О.

«___» _____ 20__ р.

Реєстраційний № _____

«___» _____ 20__ р.

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗММм-15
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Музичне мистецтво)
Закори Альони Олександрівни

Керівник: канд. пед. наук,
доцент Косяк Л. І.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _Кількість балів_

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	8
1.1. Аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження	8
1.2. Наукове обґрунтування сутності, принципів, структури, критеріїв та показників сформованості вокально-сценічної майстерності студентів- музикантів.....	21
1.3. Педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	32
Висновки до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ- МУЗИКАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ	46
2.1. Вивчення та аналіз стану сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	46
2.2. Зміст програми дослідної роботи.....	61
2.3. Результати практичного дослідження.....	83
Висновки до розділу 2.....	87
ВИСНОВКИ.....	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	92
Додаток А.....	103
Додаток Б.....	104
Додаток В.....	105
Додаток Г.....	106
Додаток Д.....	110
Додаток Е.....	111
Додаток Ж.....	113

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах реформування вищої освіти велика увага приділяється питанням підвищення рівня підготовки фахівця в педагогічних музичних ВНЗ. Важливу частину такої підготовки забезпечують заняття у «Вокальному класі», на яких студент набуває основ вокально-сценічної майстерності та практичного її втілення у концертній вокально-сценічній діяльності. Тому особливої уваги заслуговує вивчення та аналіз проблеми формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва з впровадженням певних педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню цього феномена.

В умовах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва одне з центральних місць займає проблема формування вокально-сценічної культури та її головної складової – вокально-сценічної майстерності. Сформованість такої майстерності відіграє важливу роль у становленні особистості майбутнього вчителя-музиканта, розкриває його творчий потенціал, багато в чому визначає можливість подальшої професійної самореалізації та успіх майбутнього концертно-творчого життя, шкільної вокально-сценічної діяльності.

Теоретичні питання щодо розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці розглядали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов [29; 35; 38; 73]; історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства з'ясовували В. Багадуров, І. Назаренко [10; 74] та ін.; розвиток української вокальної педагогіки аналізували В. Антонюк, Б. Гнидь [4; 25] та ін.; психологічні аспекти вокального процесу висвітлювали В. Єрмолаєв, А. Зданович, Б. Теплов, [40; 47; 101]; фізіологічні основи постановки голосу досліджували І. Павлов, Л. Работнов, Р. Юссон [80; 88; 111] та ін..

Проблема формування педагогічної майстерності вчителя висвітлена у таких сферах як: психолого-педагогічній (Ю. Азаров, І. Зязюн,

А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський [2; 48; 68; 89; 100] та ін.) та музично-естетичній (Е. Абдулін, Б. Асаф'єв, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька [1; 7; 53; 81; 91]).

Проблемі професійної підготовки студентів до вокально-сценічної діяльності присвячено низку праць, зокрема Н. Гребенюк, О. Довгань, Н. Дрожжиної, О. Катрич, Т. Ткаченко [29; 36; 37; 52; 102] та ін., де порушено окремі питання реалізації творчого потенціалу й розкриття різносторонніх здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньому та вокально-сценічному процесі.

У наукових дослідженнях Л. Бірюкової, О. Гаврилюк, С. Гмиріної, Ван Лея, З. Стукалентко, Ген Цзінхен [13; 21; 23; 62; 99; 106] та ін., висвітлюються різні аспекти формування окремих професійно важливих якостей особистості, що визначають вокально-сценічну майстерність учителя музичного мистецтва.

Разом з тим, на сьогодні залишаються невизначеними питання сутності та змісту вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Потребують наукового обґрунтування методичні аспекти формування пріоритетних якостей майбутніх учителів-музикантів, а саме: музикальність, артистизм, емоційність, імпровізаційність та інтерпретаційність виконання вокальних творів, що впливають на сформованість вокально-сценічної майстерності студентів.

Аналіз теоретичних і практичних аспектів формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість виявити низку суперечностей: між потенційними вокальними можливостями студентів і недостатньою сформованістю їхньої вокально-сценічної майстерності; між бажанням студентів реалізовуватися в майбутній професії та рівнем їхньої психологічної готовності до публічного виступу; між високим рівнем сформованості у студентів вокальних знань та вмінь і недостатнім рівнем обізнаності їх у питаннях психології публічного виступу та володіння вокально-сценічною майстерністю. Зазначене зумовлює

актуальність обраної нами проблематики й необхідність подальшого її дослідження.

Потреба у визначенні педагогічних умов формування вокально-сценічної майстерності вчителів музичного мистецтва, відсутність спеціальних теоретичних розробок з цієї проблеми та недоліки в практиці вокального навчання зумовили вибір теми дослідження: «Формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності змісту й структури вокально-сценічної майстерності та практичній перевірці педагогічних умов, спрямованих на формування означеного феномену у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до мети дослідження визначено основні **завдання**:

1. Зробити аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження.
2. Здійснити наукове обґрунтування сутності, принципів, структури, критеріїв, та показників сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів-музикантів.
3. Виявити педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Розробити програму дослідної роботи.
5. Проаналізувати результати практичного дослідження.

Об'єкт дослідження – процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження:

теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та дослідних даних);

емпіричні (спостереження, обговорення, анкетування, аналіз виконавського та педагогічного досвіду провідних викладачів вокалу, педагогічне дослідження, методи математичної статистики).

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання у музичній освіті нового підходу до формування вокально-сценічної майстерності студентів з впровадженням у навчальний процес педагогічних умов, методів та методичних прийомів щодо формування цього феномену у майбутніх учителів музичного мистецтва. Воно визначається можливістю використання матеріалів і висновків магістерської роботи у розробці рекомендацій щодо формування вокально-сценічної майстерності студентів у вищих закладах освіти музичного профілю.

Апробація дослідження. Основні положення магістерської роботи доповідалися на:

1) I Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах», м. Дніпро, 28-29 травня 2020 року з доповіддю: «Форми і методи формування «вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва»;

2) II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта: теорія, методологія, технології», м. Кривий Ріг, КДПУ, 14 листопада 2019 року з доповіддю «Методичні аспекти формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва»;

3) Звітній науковій Zoom-конференції студентів факультету мистецтв за результатами науково-дослідницької роботи за 2019 рік, м. Кривий Ріг, КДПУ, факультет мистецтв, 16 травня 2020 року з доповіддю: «Наукове обґрунтування сутності поняття «вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Публікації. Впровадження результатів дослідження здійснювалося через публікацію 1 статті і 1 тез:

1. Косяк Л. І., Загора А. О. Педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мистецька освіта: теорія, методологія, технології : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 14 листоп. 2019 р. / голов. ред. Н. А. Овчаренко, ред. Р. О. Любар. Кривий Ріг, 2019. С. 48–52.

2. Косяк Л. І., Закора А. О. Визначення поняття «вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва» у наукових дослідженнях. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах* : тези доп. I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м.Дніпро, 28-29 трав. 2020 р. Дніпро, 2020. Т. 1. С. 512–515.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (114 найменувань) та 7 додатків. Основний зміст роботи викладено на 91 сторінці основного тексту, до якого входять 6 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.2. Аналіз психолого-педагогічної та музикознавчої літератури з проблеми дослідження

Вивчення та аналіз проблеми формування вокально-сценічної майстерності у психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі неможливий без визначення сутності понять: «фахові якості майбутнього вчителя музичного мистецтва», «вокально-сценічні уміння й навички», «методи і прийоми формування вокально-сценічних умінь і навичок», «засоби сценічної виразності», «вокально-сценічна культура», «вокально-сценічна діяльність», які мають важливе значення для розуміння досліджуваного явища.

До *фахових якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва*, необхідних для формування його вокально-сценічної майстерності, ми віднесли музикальність та артистизм.

Музикальність, на думку Б. Теплова, – це «здатність чути, розуміти, відчувати й емоційно переживати музику, вміти передавати своє емоційне відношення в процесі виконання музичного твору» [101, с. 231]. Аналізуючи поняття музикальності, Б. Теплов пропонує виділяти дві її взаємопов'язані сторони, а саме: емоційну – здатність до емоційного відгуку на музику, і слухову – здатність до тонкого диференційованого сприйняття. При аналізі обох сторін музикальності він підкреслює, що зміст музики завжди емоційний. Для музиканта недостатньо тільки почути музику, її необхідно ще емоційно пережити, відчуті її виразність. Таким чином, здатність емоційно відгукуватися на музику, переживати її, як художньо-образний зміст є центром музикальності [101, с. 234].

У своїй книзі «Психологія музичних здібностей» Б. Теплов вказує на три головні сторони музикальності:

1. Інтелектуальна музикальність, яка характеризується почуттям ритму, музичним слухом (здатністю розрізняти висоту, інтенсивність і тембр звуку) і музична пам'ять.
2. Емоційна або емоційно-естетична музикальність, що виражається, насамперед, в емоційній сприйнятливості та любові до музики.
3. Творча музикальність, у якій виявляється діяльність творчої фантазії.

Б. Теплов вважає музикальність деякою індивідуально-психологічною характеристикою особистості, що є наслідком поєднання здібностей. «Чим більше, – пише психолог, – людина чує в звуках, тим більше вона музикальна ... Якщо ж людина переживає музику просто як звуки, тобто не може розчутити ритмічні зміни мелодії, фальшиві гармонії і т.д., отже, її емоції лише самі загальні, приблизні, розпливчасті» [101, с. 235]. Таким чином, музикальність, з точки зору Б. Теплова, крім емоційного відгуку на музику передбачає ще два компоненти: по-перше, це досить тонке, диференційоване сприйняття і, по-друге, слухання музики.

Артистизм, на думку Т. Єфремової, це – по-перше: художня обдарованість, видатні творчі здібності; по-друге: висока творча майстерність, віртуозність у будь-якій справі; по-третє: особлива вишуканість манер, граційність рухів [41].

Артистизм – це безсумнівний прояв творчого начала людини, мистецтво перевтілення, коли цього вимагає ситуація, вміння надягти маску і відповідати обраній ролі, вміння перевтілюватись як зовнішньо, так і внутрішньо, не зраджуючи самому собі, вміння стати іншим – на сцені, в житті – коли цього вимагають обставини [5].

В. Загвязинський визначає артистизм як «особливу, образно-емоційну мову творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, другодомінантність; витончене

й тонке мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються тут і зараз» [43, с. 31].

О. Булатова відзначає, що «артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, але й передати, емоційно впливаючи на вихованця» [15, с. 47].

Педагогічний артистизм – це, передусім, спроможність душі, здатність на певний час не просто бути в образі, а насправді «бути». Це робить педагога переконливим в очах учнів, оскільки процеси перевтілення стають у нього глибокими, органічними й природними.

Артистичний учитель музичного мистецтва завжди подає оригінальний виклад музичного твору, що вивчається, вміє викласти нове усвідомлення художніх образів, твору в цілому [6].

Артистизм, на думку А. Юсупової, – це «якість виконавця, яка є системним утворенням таких компонентів як: розуміння змісту музичного твору, музична пам'ять, уява, емоційна активність, осмислення задуму композитора» [112, с. 125]. Артистизм, продовжує дослідниця, – це «сукупність цілого комплексу взаємопов'язаних структурних компонентів: психофізичного, емоційно-естетичного, художньо-логічного, які складають основу вокально-сценічної діяльності» [112, с. 127].

Формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва – це цілісна система особистісних якостей, яка сприяє вільному самовираженню і художньому перевтіленню в успішній вокально-сценічній діяльності.

Високий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності вимагає засвоєння багатьох технічних знань, вправ, методів і стилів, які можна придбати у ході професійного навчання. Вчителю музичного мистецтва недостатньо просто співати, потрібно вміти співати так, щоб служити мистецтву і зберігати свій голос якомога довше. Артистичний спів дозволяє вільно передавати художній задум вокального твору, не роблячи

над голосом занадто багато зусиль, не стомлюючи його прийомами, які суперечать його натурі [112, с. 126].

У сучасних умовах процес формування *вокально-сценічних умінь і навичок* майбутніх учителів музичного мистецтва в основному базується на сукупності відпрацьованих багатьма роками методах і прийомах класичних вокальних шкіл і носить дуальний характер. З одного боку, робота всіх частин голосового апарату, а також розвиток м'язів, які беруть участь у процесі голосоутворення. З другого, – сценічними, які ґрунтуються на психофізичному стані людини.

Іншими словами, перша сторона роботи над сформованістю вокально-сценічних умінь і навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва, – це процес технічного освоєння навичок «знаходження голосу», який пов'язаний з установкою правильного співацького режиму, з розвитком рухових навичок, які згодом автоматизуються і дають можливість виконавцю повністю переключити свою увагу з технічної сторони процесу голосоутворення на виконання певних художніх задач. До них можна віднести навички, які пов'язані з правильним функціонуванням голосового апарату і окремих його частин у процесі співу – це: дихання, вільне голосоутворення, точне інтонування мелодії, артикуляція.

Друга сторона – це процес сценічного засвоєння навичок, які відображають онтологічну складову мистецтва, що вносить новий вимір у художній зміст. До цієї групи відносять навички, які пов'язані з вокально-сценічною культурою – практичним оволодінням засобами сценічної виразності, вокального звукоутворення, яке характерне для різних стилів класичної вокальної музики, особливості вимови поетичного тексту вокальних творів, створення художнього образу, перевтілення. На думку К. Станіславського: «артисту, який глибоко увійшов у творчі задуми, намає часу займатися собою як особистістю і своїм хвилюванням» [95, с. 44].

Методи і прийоми, які спрямовані на формування вокально-сценічних умінь і навичок виражені теж у двох напрямках. До першого

відносяться методи прямого, «локального» впливу. В основі означених методів лежать установки, які сприяють переключенню свідомості студента на конкретну задачу, з метою відтворення певного м'язового впливу на функцію будь-якої частини голосового апарату. Прикладами методів прямого впливу є поради студентам «вдихнути глибше», «опустити голову», «підняти м'яке піднебіння», «вкласти язика» і т. ін..

До другого напрямку відносяться методи непрямого впливу. Під впливом цих методів правильне функціонування будь-якої частини голосового апарату студента досягається шляхом звернення до неї через «посередника». Наприклад, порада «позіхнути», адресована студенту, націлена на забезпечення його гортані вільного і комфортного положення. На думку В. Морозова, «методи непрямого впливу на голосовий апарат (і особливо роботу гортані) мають явну перевагу перед методами прямого впливу. Це пов'язано з тим, що непрямі методи здійснюють вплив не тільки на ту частину голосового апарату, на котру вони спрямовані, але й на інші частини, сприяючи організації та підготовці до процесу звукоутворення не тільки однієї частини, але й всього голосового апарату в цілому» [73, с. 217]. Методи, які спрямовані на активізацію у студентів емоційно-образного мислення («уяви, ніби...») також відносяться до групи методів непрямого впливу.

Вибір методів і прийомів у процесі формування вокально-сценічних умінь і навичок майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно співвіднести з урахуванням типу особистості до якого належить студент. Академік І. Павлов у своїх дослідженнях вказував на два типи особистості (відповідно двом типам вищої нервової діяльності): художній і розумовий [80].

Художній тип особистості характеризується емоційно-образним сприйняттям навколишнього світу, в той час як розумовому типу властиве раціональне сприйняття навколишньої дійсності. Так, при роботі зі студентами розумового типу особистості бажано використання методів

прямого впливу, а зі студентами художнього типу особистості – методів непрямого впливу.

Також необхідно відмітити, що оволодіння вокально-сценічними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від специфіки анатомо-фізіологічної будови голосового апарату і вокальної техніки студентів.

Щоб бути переконливим на сцені під час виконання вокального твору, студент повинен оволодіти не тільки вокальною, але й сценічною технікою, яку необхідно розвивати. Не володіючи достатньою сценічною технікою, виконавець буває беспорядним на сцені. Саме тому своєчасним є використання засобів сценічної виразності, які допомагають студентові на сцені правдиво розкрити, емоційно виразити художній образ вокального твору.

До *засобів сценічної виразності* належать: рух, жест, міміка, пантоміміка, постава, мізансцена.

Природа *руху* людини складна й багатогранна. Рухи, що виражають стан психіки людини в кожен момент життя, є продуктом свідомості людини; але їх конкретні форми залежать від різноманітних і численних факторів, фізіологічних властивостей організму, її підготовленості, темпераменту, характеру, конкретних відчуттів і сприймань, ступеня активності в даний момент й інших ознак та обставин. Вся складна сукупність зазначених обставин породжує конкретні форми рухів, але тільки в тому випадку, якщо у людини з'являються спонукальні причини діяти.

Спонукальні причини викликають у людини ту ступінь активності організму, коли мимоволі, а іноді й довільно, народжуються рухи. Це означає, що фізичні дії не можна відокремлювати від психіки, що всі види рухів, а в тому числі й сценічні, слід розглядати тільки в єдності психічного і фізичного начал. У цьому випадку корисною є порада педагога Міланської консерваторії Ф. Ламперті, творчість якого розглядав у своїй книзі «Мистецтво співу» І. Назаренко. Великий італійський вокальний педагог ХІХ

століття Ф. Ламперті пропонував не робити рухів, якщо вони неприродні, і не забувати, що драматичне красномовство полягає в русі та виразі очей. Коли очі правильно передають внутрішні відчуття, то й рухи тіла відповідатимуть виразності співу [74].

Не кожен виконавець з високою технічною підготовкою може показати гарний результат вокально-сценічного вміння, якщо не володіє мистецтвом рухів. Тут на перше місце виступає проблема сценічних рухів вокаліста-виконавця. Рух не може бути непривабливим, якщо він відповідає призначенню. Сценічні рухи, так само як і емоції, що їх породжують, ніколи не закріплюються – вони з'являються і зникають при кожному новому повторенні тематичної лінії, і в цьому їх сценічна цінність. Особливого значення проблема сценічних рухів набуває для студента під час його публічного виступу, оскільки він повинен не лише вміти яскраво та виразно, й у той же час лаконічно відтворювати характер художнього образу й особливості його розвитку, але і якісно виконувати вокальний твір.

Особливу увагу ми пропонуємо звернути на включення жестів у процес формування вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів, тому що жест пов'язаний з поняттям наочність і є дуже виразним феноменом.

Сценічний жест – зовнішній прояв почуттів, відображений у вчинках та дії [94]. Говорячи про жести, ми маємо на увазі погляд, поворот голови, рух плечей, рук, танцювальні рухи та ін.. Завдяки правильному жесту посилюється значення поетичного тексту. Немає нічого гіршого, ніж невиправданий жест. Виправданий жест, який правдиво й природно виражає зміст вокального твору – ось мета, яку повинен ставити перед собою кожен виконавець.

Сценічний жест – це не розмахування руками, а логічно використані жести руками. Звичайно, руки мають велику виражальну силу: руками людина просить, дає, вітає, загрожує, вказує тощо. Виконавець особливо повинен стежити за жестикуляцією (рух рукою, що супроводжує або замінює вербальне повідомлення), контролювати її. Будь-який жест співака повинен

відповідати характеру пісні. Жест на сцені тільки тоді виправданий, коли він виникає «з душі» та викликається внутрішньою потребою, коли він перестає бути жестом заради жесту і перетворюється на продуктивну і доцільну дію [69].

Міміка як «мистецтво жестів, від гр. *mimikos* (наслідувальний) – це рух м'язів обличчя, що відповідає внутрішньому душевному стану людини» [94, с. 390]. Міміка обличчя є однією з найтонших засобів виразності. Виразна міміка розкриває без слів величезну гаму почуттів, або, як говорив К. Станіславський, життя людського духу [96].

Як і в акторській професії, міміка в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва виконує особливу функцію – є індикатором емоційних проявів, сприйнятливим регулятивним «інструментарієм» комунікації. У вокально-сценічній майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва цей «інструментарій» є дуже важливим [105].

Вплив міміки підсилюється, якщо вона органічно поєднується з *пантомімікою*, тобто рухами тіла, жестами й пластикою. Інакше кажучи, для студента на вокальних заняттях у процесі формування вокально-сценічної майстерності, джерелом рухів голосових м'язів виступає, перш за все, сам вокальний твір, його «глибинна інтонація», художня архітектоніка тощо. Для того, щоб якомога чіткіше уявити характер власної міміки обличчя, студент має глибше проникнути в художній світ вокального твору, «відобразити» його в собі. Так, В. Медушевський зазначав, що будь-який музично-пластичний знак або інтонація – це одночасно і дихання, і напруження м'язів, і биття серця [70].

Майже будь-яка інтонація може бути переосмислена в реальних жестах, пантоміміці, міміці. Відповідно, Н. Бутенко звертає увагу на те, що «найбільш виразними на обличчі людини є очі, тому для майбутнього вчителя музичного мистецтва актуально вміти правильно використовувати силу погляду. Тобто, погляд має бути звернений до слухачів, створювати візуальний контакт» [16, с. 68].

Окремо звернемо увагу на характерну для студента *поставу*, яка дуже впливає на рівень сформованості вокально-сценічної майстерності, і є також одним із складових зовнішнього вигляду людини та впливає на характер враження, яке складається про співака у слухачів під час сприймання вокального твору.

Так, постава надає фігурі студента загальний вид та залежить від положення корпусу та голови. Важливим елементом співацької постави є розуміння вокально-тілесної схеми. Ю. Юцевич, досліджуючи цю проблему, у своєму навчально-методичному посібнику «Теорія і методика розвитку співацького голосу», пише, що «вокально-тілесна схема – це комплекс відчуттів різного походження (вібраційних, м'язових, бароцептивних), які забезпечують уявлення співака щодо процесу голосоутворення» [113, с. 78]. Вокально-тілесну схему образно можна назвати, своєрідною «клавіатурою» фонаційних відчуттів, що утворюють дев'ять зон усвідомленої чутливості, з яких різними шляхами до центральної нервової системи надходять сигнали [113].

Мізансцена – постановка на сцені, розташування на сцені в окремих аспектах вистави. К. Станіславський справедливо відкидав всяку дію, якщо вона не виправдовується психологічною потребою. Іноді на сцені можна бачити рухи які нічого не виражають. Відбувається це від дилетантського уявлення про те, що спів на сцені вимагає додаткової жестикуляції. Коли запитують співака про причину, що викликала такі безглузді рухи, він, як правило, не може дати логічної відповіді. Нічим не виправдана жестикуляція є самою грубою помилкою в русі на сцені [96].

Сценічний образ, як саморухома сукупність, так і взаємозв'язок, взаємодія, що необхідно образу, тому що в статиці він не існує. Образ формується і існує завдяки сценічним засобам виразності, де кожен вносить свою частку у створення цілісного образу.

Таким чином, володіння засобами сценічної виразності у процесі створення сценічного образу вокального твору є запорукою високого рівня

сформованості вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Так як в основі вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва лежить сформованість його вокально-сценічної культури, розглянемо сутність цього поняття.

Вокально-сценічна культура – поняття багатоаспектне. Її складовими є вокальна і сценічна культури.

Вокальна культура, за визначенням Н. Згурської, – це «здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокальних навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі художнього образу вокального твору; правильним використанням співацького дихання; кантиленою; артикуляцією; точністю передачі ритмічного малюнку, темпу тощо» [46, с. 7].

Вокальну культуру Н. Шпіллер вважає «сукупністю професійно глибокого вивчення музики, освоєння різних видів вокальної техніки та робочого режиму, який забезпечує якість співу, створює умови для виконавського довголіття» [108, с. 201].

Вокальна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку Т. Осадчої, – це «інтегративна 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» [79, с. 103]. На її думку, «сама вокальна культура є тим духовно-практичним надбанням, що забезпечує усвідомлення та використання кращих традицій вітчизняної та світової вокальної школи, впливає на зростання здатності майбутніх учителів музики до професійного володіння власним співацьким голосом та уміння вокального навчання учнів» [79, с. 104].

Поняття «сценічна культура» є досить містким і охоплює різноманітні процеси та окремі події, художні тенденції і діяльність митців, пов'язаних із

сценічним мистецтвом тощо.

Сценічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва – складне і багатогранне явище, яке охоплює мистецьку ерудованість, сукупність фізичних, моральних і духовних якостей, знання та усвідомлення мистецьких традицій, наявність педагогічного досвіду, що забезпечує успішність трансляції змісту музичних творів до шкільної аудиторії у процесі концертної музично-виконавської діяльності.

Ген Цзінхен визначає «сценічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва як багаторівневу сукупність фізичних, моральних і духовних якостей особистості вчителя, які в єдності своїй породжують гармонію добра і краси у вивченні мистецтва музики в умовах концертної музично-виконавської діяльності, а також сприяють особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку» [106, с. 22] .

Сценічна культура вчителя музичного мистецтва є складовою його вокально-сценічної культури і реалізується у практиці концертної вокально-сценічної діяльності.

Вокально-сценічна культура є інтегрованим особистісним утворенням, яке включає в себе сукупність процесів та явищ духовно-практичної діяльності по створенню, освоєнню, розповсюдженню творів вокально-сценічного мистецтва та має вияв у професійно-педагогічній діяльності [102].

Г. Стасько розглядає вокально-сценічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва як основу вдосконалення його вокально-сценічної майстерності. При цьому автор надає надзвичайного значення вокальним методам у поєднанні з індивідуальною формою навчання [97].

Формування вокально-сценічної культури у студентів факультету мистецтв – явище надзвичайно динамічне, що знаходиться в постійному русі. Воно сформувалося у світовому музичному просторі як особливе музично-художнє явище, що відрізняється своєрідною естетикою, поетикою, стилістикою.

Аналіз стану дослідження проблеми свідчить про постійну увагу як вітчизняних і зарубіжних вчених різних галузей знань з питань вокальної культури (Н. Згурська, С. Цагарелі; В. Цзяньшу [46; 104; 107]); розвитку голосу (Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Д. Огороднов [35; 38; 75]); оволодіння професією співака (Д. Аспелунд, А. Кравченко, С. Левік, В. Луканін, В. Морозов, І. Назаренко [8; 58; 61; 67; 73; 74]) тощо.

Вокально-сценічна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є складним феноменом, що характеризується багаторівневою структурою. До важливих компонентів структури вокально-сценічної культури, належать:

- мотиваційний, який виражає інтерес виконавців та захопленість співом, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення;

- когнітивний, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння вокально-сценічною культурою, вміння адекватно оцінити набутий сценічно-виконавський досвід;

- творчий, який виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокальних творів, вміння донести створений образ до слухацької аудиторії.

У відповідності до зазначених структурних компонентів даного феномену Т. Ткаченко визначає вокально-сценічну культуру студента факультету мистецтв як комплексну систему сформованих професійних здібностей та якостей, творчо-виконавської самореалізації в галузі вокального мистецтва, використання його художньо-естетичного потенціалу [101].

Вокально-сценічна діяльність – це скоординований психофізіологічний процес, який спрямовано на публічне виконання творів вокального мистецтва [71, с. 622].

Поліхудожня природа вокально-сценічного мистецтва несе в собі глибокий освітньо-педагогічний потенціал. Найбільш інтенсивний та якісний розвиток емоційно-творчих здібностей відбувається у процесі

безпосереднього залучення студентів до вокально-сценічної діяльності, яка відбувається у вигляді публічних виступів, участі у різноманітних конкурсах та фестивалях. У процесі концертних виступів розкриваються такі риси творчої особистості, як здібність емоційно, творчо сприймати і розкривати художній образ; формується художнє бачення вокального твору; високий інтелектуальний рівень, удосконалюється вокально-сценічна майстерність.

Створення *сценічного образу* відноситься до специфічних особливостей вокально-сценічної діяльності студента-музиканта. Сутність процесу створення сценічного образу полягає в активній мисленнєвій діяльності студента, глибокому проникненні виконавця у сценічний образ та реалізації його засобами вокальної техніки, міміки, жестів тощо. При цьому вокальна підготовка студента та його духовне багатство мають вирішальне значення.

Створення яскравого образу, на думку С. Гмиріної, пов'язане з надзвичайною достовірністю виконання (дотримання авторського задуму в інтерпретації твору, тембр голосу, особливості співацького дихання, характер звуковедення тощо), увагою виконавця до власного внутрішнього стану, використанням засобів невербальної комунікації (зовнішній вигляд майбутнього вчителя музичного мистецтва – сценічний костюм, зачіска, аксесуари; рух по сцені – специфічна хода і постава, міміка, жести, уклін тощо) [23].

Важливе значення у створенні сценічного образу займає темперамент виконавця, його експресивність та емоційність, розвинена творча уява і фантазія; комунікативність, емпатійність, артистичність, музикальність; музичні, акторські і художньо-творчі здібності; тембр голосу, рухливість голосу, широкий співацький діапазон, природне резонування, виразна дикція та артикуляція [23].

У процесі поетапного засвоєння вокального репертуару (від нескладних пісень до балад і оперних арій) майбутній учитель музичного мистецтва набуває досвіду сценічного перевтілення, який потім закріплює у концертній практиці. До перевтілення студент-вокаліст іде свідомо, але воно приходить

підсвідомо. Перевтілення здійснюється успішно у стані натхнення, яке, за своєю сутністю, є складним психологічним процесом, що потребує особливої підготовки або установки.

Слід зазначити, що «бачення» майбутнього вокально-сценічного образу не буває статичним, воно завжди існує в русі, у дії. Перше «бачення» ролі вокального твору не можна вважати остаточним. Це тільки перший штрих (ескіз). Працюючи над вокальним твором і створюючи в уяві ідеальний образ, студент-виконавець не може при цьому залишатися байдужим: його власні почуття починають «вібрувати» у відповідь. Виникає співпереживання (емпатія) [96, с. 84].

Активним засобом формування навичок перевтілення в образ є вправи. Відпрацювання навичок спостереження, активного уявлення і творчого фантазування також є необхідним у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-сценічної діяльності.

У наступному параграфі розглянемо базові поняття, які характеризують сутність і змістовий складник досліджуваного феномена – це «майстерність», «педагогічна майстерність», «вокальна майстерність», «сценічна майстерність», а також принципи, структуру, критерії та показники сформованості вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів.

1.2. Наукове обґрунтування сутності, принципів, структури, критеріїв та показників сформованості вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів

Перед тим як визначити принципи, структуру, критерії та показники сформованості вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів, розглянемо базові поняття, що характеризують сутність і змістовий складник досліджуваного феномена. Це такі поняття як: «майстерність», «педагогічна майстерність», «вокальна майстерність», «сценічна майстерність».

Майстерність – це досконале вміння в певній справі, вправність, уміння, вмільсть, мистецтво; висока якість виконаної роботи, твору, довершеність завершеність, досконалість тощо [78].

У словнику С. Ожегова майстерність визначається з одного боку, як уміння, володіння професією, трудовими навичками, з іншого – як високе мистецтво у будь-якій галузі [76, с. 343].

В. Даль визначає майстерність як рукоділля, ремесло; уміння, мистецтво [34], тобто майстерність тісно пов'язана з мистецтвом.

Дана проблема знайшла своє відображення також у працях Ю. Азарова, Ю. Бабанського, А. Казакової, В. Кан-Калика, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського [2; 9; 50; 51; 68; 100; 103] та ін..

Для нашого дослідження важливо, в першу чергу, розглянути сутність такого поняття як *«педагогічна майстерність»*.

У педагогічному енциклопедичному словнику педагогічна майстерність визначається як «...високе і постійно удосконалюване мистецтво виховання і навчання», а педагог-майстер як «...фахівець високої культури, що глибоко знає свій предмет та досконало володіє методикою навчання і виховання» [84, с. 339].

Питаннями педагогічної майстерності займалася ціла низка педагогічно-науковців, серед яких: І. Андріаді, Є. Барбіна, Л. Заніна, І. Зязюн, Л. Куліненко, А. Макаренко, К. Пасько, Д. Пащенко, В. Сластьонін, К. Ушинський [3; 11; 44; 48; 59; 68; 82; 83; 93; 103] та ін..

На думку І. Андріаді, «педагог суб'єктивно відображає об'єктивний процес виховання. Тому в становленні педагогічної майстерності діють як об'єктивні (конкретні соціально-політичні умови та настрої в суспільстві; стан духовної культури у суспільстві; рівень розвитку психолого-педагогічної науки і домінуючої парадигми, яка відображає вимоги, що суспільство висуває до особистості педагога), так і суб'єктивні (морально-духовна й інтелектуальна готовність та діяльнісна спроможність педагога; його ціннісні орієнтації та пріоритети; інтереси та потреби; інтелектуальні

здібності; професійна спрямованість і ставлення до діяльності; загальна та професійна культура; активна професійна позиція особистості; особливості характеру та темпераменту; комунікабельність) чинники» [3, с. 5].

Є. Барбіна розуміє педагогічну майстерність як «...інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя» [11, с. 37].

Л. Заніна характеризує педагогічну майстерність як сукупність психолого-педагогічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічної техніки [44].

На думку І. Зязюна, «педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливорює передачу майстерності. Тому в справжнього майстра-педагога з'являються своя авторська система, своя школа, свої послідовники» [48, с. 22].

Л. Куліненко пов'язує педагогічну майстерність з професіоналізмом педагога, його професійною готовністю, компетентністю [59].

На думку А. Макаренка, головним у майстерності вчителя є володіння професійними знаннями, уміннями, навичками та методикою навчання. Він писав, що «...на своєму досвіді переконався, що питання майстерності вирішує заснована на умінні та кваліфікації професійна діяльність» [68, с. 34].

К. Пасько основою визначень педагогічної майстерності вважає наступне: «Педагогічна майстерність – суб'єктивне філософське розуміння рівня професіоналізму педагога, що є результатом ціннісних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлення» [82, с.15].

Д. Пащенко визначає педагогічну майстерність як «новий, більш високий рівень професійної готовності вчителя, свідченням чого є доведення професійних умінь учителя до автоматизму» [83, с. 114].

В. Сластьонін відзначає, що головним показником майстерності у будь-якій галузі професійної діяльності є володіння спеціальними узагальненими вміннями. Він називає майстерністю «...високий рівень розвитку низки професійних умінь» [93, с. 124].

К. Ушинський вважав, що «будь-які статuti та програми, штучний організм закладу, як би хитро він не був продуманий, не зможе замінити особистість у справі виховання, що ...лише особистість може впливати на розвиток і формування особистості, тільки характером можна створювати характер» [103, с. 63].

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що у визначенні сутності педагогічної майстерності існує декілька підходів. Перший пов'язаний із діяльністю педагога, з оволодінням ним системою професійних знань та умінь, з методикою викладання (А. Макаренко, В. Сластьонін). Інший підхід до педагогічної майстерності пов'язаний із визнанням у навчанні та вихованні провідної ролі особистості педагога (І. Зязюн, К. Ушинський). Прихильники третього підходу об'єднують у розумінні сутності педагогічної майстерності професіоналізм педагога та сукупність різних властивостей його особистості вважаючи, що тільки синтез вищеперелічених компонентів дозволяє досягти майстерності в педагогічній професії (І. Андріаді, Є. Барбіна, Л. Заніна).

Структура педагогічної майстерності викладача вищої школи, за С. Рудишиним, складається з таких компонентів:

– *когнітивний*, який характеризує наявність необхідної професійно-педагогічної ерудиції, знань (теоретичних, прикладних та конкретно професійних), оволодіння способами викладання цих знань;

– *регулятивний*, який дозволяє використовувати наявні знання і досвід для постановки та вирішення навчально-виховних проблем. Під цим компонентом розуміють здатність знаходити, конструювати оптимальну послідовність дій для досягнення поставленої навчально-виховної мети,

планувати свою діяльність, оцінювати і контролювати її, приймати рішення тощо;

- *комунікативний*, який характеризує здатність вести діалог в умовах спілкування та взаємодії зі студентами та колегами, професійну культуру мовлення, риторику;

- *індивідуальний*, під яким розуміють володіння методами самопізнання, самореалізації і саморозвитку, прагнення до підвищення якості своєї роботи, готовність до професійного зростання, здатність до самомотивації тощо;

- *рефлексивний*, який характеризує готовність до професійно-педагогічної рефлексії та моніторингу, здатність до подолання стереотипів викладання і мислення, володіння різними видами рефлексії: ретроспективної (критичне осмислення минулого досвіду), ситуативної (реальна оцінка ситуації), перспективної (передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлений вибір оптимальної стратегії поведінки тощо) [90].

Педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді; комплекс властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [85].

Вокальна майстерність – це рівень досконалого володіння вокальним голосом: здатність голосом виражати найтонші почуття, емоційний стан шляхом застосування знань, умінь та навичок з вокального мистецтва, передавати і розкривати художній образ вокального твору засобами виразності – такими, як характер звуковедення, динамічні відтінки, вокальні штрихи, стильові особливості композиторської школи та жанру вокального твору [67, с. 54].

Вокальна майстерність вчителя – це виявлення високого рівня вокальної діяльності вчителя, що ґрунтується на оволодінні методикою вокального навчання школярів [18, с. 121].

Вокальна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ретельного вивчення та цілеспрямованого, поетапного формування, при цьому одним з перших завдань доцільно визначити активізацію в студентів інтересу до вокального виконавства, розвитку вокальних здібностей [65, с. 20]. Крім того, формування виконавської майстерності співака неможливе без розширення мистецького світогляду, формування художнього смаку, розвитку емоційної культури, систематизації фахових знань [20].

Сценічна майстерність – це «комплексне багаторівневе та структурне утворення, яке охоплює фізіологічно-психологічні аспекти особистості і формується в процесі професійної підготовки» [69, с. 161].

На думку З. Стукаленко, сценічна майстерність є властивістю особистості, яка формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності, проявляється як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності [99, с. 177]. Публічний концертний виступ є невід'ємною складовою професійної діяльності музиканта, найважливішим, завершальним етапом підготовки, «...коли відбувається творче поєднання композитора, художника-інтерпретатора і слухача, коли народжується Музика» [30, с. 9].

До структури сценічної майстерності Е. Гуренко відносить такі компоненти:

- *теоретичний* (музична освіченість, елементи сценічної техніки);
- *технічний* (рівень володіння технічними прийомами);
- *художній* (представлення художніх цінностей музичного твору, створення інтерпретаторської концепції відповідно із задумами композитора);
- *суспільно-психологічний або комунікаційний* (спілкування із слухачем за допомогою міміки, жестів, музично-ігрових рухів, перебування у відповідному емоційному стані) [33].

На думку Т. Ткаченко, сценічна майстерність – це мистецтво створення художніх, сценічних образів у виконавському мистецтві. Вона покликана втілити у творі авторський задум, виявити глибину ідейного змісту твору, донести його до глядача [102, с.43]

В основі сценічної майстерності лежить система видатного майстра театру, великого вченого К. Станіславського, яка виступає не тільки як наука про акторську творчість, але й як наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні. Видатний режисер та викладач акторської майстерності наголошував на тому, що актор має прожити свою роль через перевтілення у свого героя, лише за дотримання такої умови можлива професійна самореалізація [96].

Вокально-сценічна майстерність, на думку Ван Лея, – це складова професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що інтегрує у своєму змісті творчу взаємодію вчителя з учнями і заснована на виразному, образно-емоційному насиченні художньо-пізнавального процесу емоційно-творчою сферою; це уміння увійти на певний час у необхідну роль, що сприяє досягненню бажаної навчальної мети [62].

Деякі дослідники виокремлюють поняття «вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва», що зумовлено педагогічною спрямованістю фаху, необхідністю вияву власне акторських і педагогічних здібностей у педагогічній діяльності.

Ми вважаємо, що вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це складова його професійної майстерності, яка виражається у володінні студентом сукупністю вокально-сценічних знань, умінь і навичок, в його здатності до сценічного перевтілення, застосовуючи різноманітні засоби сценічної виразності та вокальні інтонації, в здатності до власної інтерпретації вокальних творів перед учнівською аудиторією.

Необхідність удосконалення вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в системі музично-педагогічної

освіти спонукає до впровадження в навчальний процес певних взаємопов'язаних принципів. За основу ми взяли принципи розроблені Л. Бірюковою. Це:

- принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та вокально-сценічної діяльності;
- принцип опори на вокально-сценічний досвід;
- принцип профілізації вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва [13, с. 149].

Принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та вокально-сценічної діяльності вчителя музичного мистецтва слід розглядати в контексті майбутньої професії. Визначаючи різні напрями (виконавська, музикознавча, вокальна) професійної діяльності вчителя музичного мистецтва виділяємо вокальний напрям як провідний (вокально-хорова робота на уроці музичного мистецтва, позакласна робота з учнями-солістами, хор).

Сутність пізнавальної, оцінювальної та вокально-сценічної діяльності вчителя музичного мистецтва створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій. Пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої науково-методичної інформації для оволодіння певними знаннями, оцінювальні дії обов'язково супроводжують процеси пізнання, творчі підходи, що у, свою чергу, суттєво збагачує навчально-пізнавальну діяльність, створює умови для продуктивного оцінювання результатів вокального навчання [72, с. 123]. Пізнавальна, оцінювальна та вокально-сценічна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва модифікуються в інформаційно-пізнавальному, оцінювально-інтерпретаційному та діяльнісно-сценічному компонентах вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Принцип опори на вокально-сценічний досвід у єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності передбачає таку побудову навчального процесу в системі музично-педагогічного освіти, яка

ґрунтувалася би на актуалізації вже набутого досвіду в процесі вокальної підготовки студентів, самостійній концертній діяльності із завданнями професійного становлення в контексті суспільних потреб [13].

Опора на попередній досвід вокально-сценічної діяльності трактується нами як актуалізація потенційних можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в напрямі вокально-сценічної діяльності, яку зумовлено мотивами навчання на більш високому рівні. Врахування потреб подальшого вокального розвитку студентів виступає як система прогностично-професійного спрямування навчального процесу. Ці прогностичні тенденції зумовлюються потребами майбутньої професійної діяльності студентів, пов'язаними з концертною співацькою діяльністю самого вчителя та учнів з вокальними здібностями.

Принцип профілізації вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва створює підґрунтя для забезпечення потреби майбутньої професійної діяльності. У визначенні цього принципу слід спиратися на теоретичне обґрунтування профілізації як процесу, що відбувається в межах певної музичної спеціальності й передбачає досягнення високого рівня компетентності студентів [54, с. 219].

В оновленому змісті музичної освіти під компетентністю розуміється особливий тип організації знань, здатність педагога перетворювати специфіку спеціальності на засоби формування особистості з урахуванням відповідних навчально-виховному процесу обмежень і умов, глибокі знання психології, педагогіки, уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі. Звідси, профілізація вчителя музичного мистецтва виступає як широка обізнаність у галузі вокального мистецтва; володіння не тільки знаннями а й спеціальними вокально-сценічними уміннями, наявність досвіду вокально-сценічної майстерності під час публічного виступу [13].

Спираючись на дослідження китайського вченого Ван Лея, ми вважаємо, що вокально-сценічна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва – це цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що має

складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного, сценічно-діяльнісного [62]:

мотиваційно-регулятивний – сформованість відповідних спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій, вокально-сценічних знань, умінь і навичок, комплексно представлених у вмотивованій потребі цілеспрямованого вокально-сценічного самовдосконалення. Цей компонент забезпечує педагогічну спрямованість студентів на вокально-сценічну діяльність і стабільний інтерес до даного виду діяльності;

комунікативно-поведінковий – готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного навчально-виконавського спілкування. Цей компонент сприяє осмисленню оптимального спілкування вчителя музичного мистецтва з учнівською аудиторією;

креативно-продуктивний – уміння досконало відтворювати вокально-сценічний образ та прагнення студентів до творчого самовираження у вибраній царині діяльності. Цей компонент виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій та передбачає спроможність особистості до створення нового в процесі вокально-сценічної діяльності;

сценічно-діяльнісний – фахова самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-сценічній діяльності, яка проявляється у технічності і стабільності виконання вокальних творів; у сценічній свободі та художній доцільності використання виконавських прийомів у процесі вокально-сценічної діяльності; творчій ініціативі, наявності вокально-сценічного досвіду. Цей компонент передбачає готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до виступів перед аудиторією учнів, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі прилюдної вокально-сценічної діяльності.

Критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності студентів визначено:

міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності, який характеризується показниками: системністю, достатністю і гнучкістю знань щодо теоретичних основ вокального мистецтва; інтересом майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-сценічної діяльності; цілеспрямованістю студентів на вокально-сценічне самовдосконалення; педагогічною спрямованістю на даний вид діяльності;

ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавського спілкування, який охоплює такі показники: готовність до ефективного навчально-виконавського спілкування з учнівською аудиторією; контактність майбутніх учителів музичного мистецтва у різних формах вокально-виконавської комунікації; гнучкість поведінки студентів у підготовці до сценічного виступу;

міру здатності студентів на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів, який забезпечується такими показниками: розвиненістю емоційно-артистичної сфери виконавця; здатністю майбутніх учителів музичного мистецтва до оригінальної виконавської інтерпретації; здатністю до сценічного перевтілення; розвиненістю образного мислення;

ступінь фахової самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-сценічній діяльності, який містить такі показники: використання студентами фахових знань, умінь та навичок у вокально-сценічній діяльності (розуміння стилевих і жанрових особливостей вокального твору, змістовність і переконливість аналізу вокального твору, точність відтворення тексту вокального твору, обізнаність у нормах вокального мистецтва та ін.); технічність виконання; стабільність виконання; сценічна свобода та художня доцільність виконавських прийомів у процесі вокально-сценічної діяльності; творча ініціатива; вокально-сценічний досвід.

Розроблені нами критерії та показники дозволили педагогічно діагностувати рівні сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у практичній частині нашого дослідження.

1.3. Педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва

Під педагогічними умовами, (за Г. Падалкою [81]), ми розуміємо цілеспрямовано створені чи використані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності.

Спираючись на дослідження Н. Барсукової [12] у сфері виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми припустили, що формування вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів буде успішним, якщо дотримуватись таких педагогічних умов:

- 1) стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності;
- 2) засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій;
- 3) вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з вокального класу;
- 4) урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва [57].

Розглянемо послідовно ці умови.

Перша педагогічна умова – *стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності* сприяє підвищенню інтересу студентів-музикантів до участі у вокально-сценічній діяльності.

Теоретичним підґрунтям для визначення цієї умови стали загальні положення теорії педагогічного стимулювання В. Вергасова, Л. Занкова, А. Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Щукіної [19; 45; 53; 81; 91; 110].

Психолого-педагогічні дослідження цих науковців дозволяють виокремити групи стимулів, що забезпечують формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності:

- стимул пріоритету активізує інтерес студентів до вокально-сценічної діяльності;
- стимул значущості вокально-сценічної діяльності впливає на динаміку опановування нових її видів, вдосконалення знайомих;
- стимул досягнення успіху сприяє постійному вдосконаленню вокально-сценічної майстерності;
- стимул історизму дозволяє з'ясувати зміст і сутність вокально-сценічної майстерності;
- стимул творчості спрямовує на пошук оригінальної інтерпретації вокального твору;
- стимул проблемності активізує прагнення виявляти нові художні образи у вокальному мистецтві, смисли, самостійно вивчати музичний матеріал;
- стимул новизни змісту сприяє ознайомленню з новими поняттями, термінами, особистісними та професійно важливими якостями.

Для стимулювання позитивної мотивації сучасна українська дослідниця Л. Бірюкова пропонує використання трьох груп методів, форм та засобів.

До *першої групи* вона відносить естетично-емоційні методи стимулювання, спрямовані на активізацію особистісно-професійних якостей (музикальності, вокально-виконавської надійності, емоційності, емпатійності, артистичності):

а) емоційно-образне подання інформації із застосуванням відео та аудіоматеріалів;

б) творчо-особистісні завдання, що формують у студентів уявлення про особистісні та професійно важливі якості та стимулюють бажання до їх набуття;

в) створення професійних автопортретів (реального та перспективного), що дозволяють майбутнім учителям музичного мистецтва усвідомити реальний стан власного стилю вокально-сценічної майстерності та уявити перспективний.

До *другої групи* належать методи та форми, що здійснюють стимулювальний вплив, активізацію когнітивної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва: а) пошукові ситуації (проблемні, евристичні бесіди, що активізують вокально-сценічну діяльність, сприяють усвідомленому й самостійному оволодінню провідними, додатковими та допоміжними поняттями щодо вокально-сценічної майстерності); б) самостійна науково-дослідна робота (написання рефератів, доповідей, повідомлень із подальшим обговоренням, що сприятиме формуванню додаткових і допоміжних знань з вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва).

Третя група методів спрямована на стимулювання вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона передбачає використання професійних ситуацій, що дають змогу безпосередньо випробувати себе як вчителя-виконавця:

а) тренінг-заняття (з метою стимулювання вдосконалення вокально-сценічної техніки, артистичних та інтерпретаційних умінь);

б) участь у концертах, міжнародних, всеукраїнських та міських фестивалях-конкурсах, що стимулюють студентів до вдосконалення певних вокально-сценічних умінь та особистісно-професійних якостей;

в) створення ситуацій успіху (що дають можливість досягти позитивних результатів у вокально-сценічній діяльності);

г) оцінювання, рейтинги, що стимулюють бажання покращити свою вокально-сценічну майстерність, звертають увагу студентів на прогалини в знаннях і вміннях, спонукають до посилення зусиль у вокально-сценічній діяльності [13, с. 148–149].

Друга педагогічна умова – *засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій* зумовлена вимогою узгодження змісту освіти зі специфікою вокально-педагогічної та вокально-сценічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Аналіз наукових праць І. Лернера, В. Лозової, Г. Троцько дозволяє трактувати процес засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва як поетапну навчально-пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на набуття знань щодо вокально-сценічної майстерності та вокально-виконавської діяльності, засвоєння досвіду вокально-виконавських, інтерпретаційних та артистичних умінь на прикладі досягнень видатних майстрів вокального мистецтва, досвіду творчої діяльності щодо пошуку шляхів вирішення творчих проблем, формування нових видів діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до неї [64; 66].

Зміст вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва містить систему відомостей, які характеризуються:

- основними вокально-сценічними (вокально-сценічна техніка, інтерпретація вокального твору, передача художнього образу вокального твору) та музично-психологічними (музикальність, вокальний слух, емоційний відгук на вокальну музику, вокально-виконавська надійність, музична увага, музична уява, артистизм, музична пам'ять, сценічне перевтілення) поняттями і термінами;
- фактами вокально-сценічного мистецтва (відомості про видатних діячів вокального мистецтва);
- знаннями про шляхи та методи формування вокально-сценічної майстерності та її специфіку;
- знаннями про способи вокально-сценічної діяльності й досвідом їхнього здійснення, який втілюється у вокально-виконавських уміннях (вокально-сценічних, інтерпретаційних, артистичних);
- досвідом творчої вокально-сценічної діяльності, внаслідок якої відбувається народження об'єктивно чи суб'єктивно нової якості;
- гнучким використанням раніше засвоєних вокально-сценічних знань й умінь у нових вокально-педагогічних ситуаціях;
- комбінуванням раніше відомих способів вокального виконання з новими;

- втіленням множинності інтерпретацій одного вокального твору;
- досвідом емоційно-ціннісного ставлення до вокально-сценічної діяльності, що виражається в усвідомленні значущості змісту вокального образу, сприйнятті та трансляції цінності вокального мистецтва [12, с. 8].

Процес засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності містить такі етапи:

- полісенсорного сприйняття (перегляд і прослуховування відео- і аудіоматеріалів, аналіз аудіовізуальних текстів);
- осмислення змісту мультимедійних та аудіовізуальних текстів вокальних творів;
- систематизації провідних ознак вокально-виконавської діяльності й засобів вокально-сценічної майстерності, суб'єктивного розуміння шляхів її формування з використанням відеофрагментів, аудіозаписів, виконання завдань різного типу;
- активного запам'ятовування та продуктивного застосування отриманих знань (виконання тестових завдань, підготовка рецензій, докладів, презентацій, розв'язання і моделювання професійно-орієнтованих ситуацій проблемного типу) [12, с. 9].

Третя педагогічна умова – *вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу».*

Дотримання даної педагогічної умови дозволяє в повному обсязі виявити вокально-сценічні можливості кожного студента.

Органічна єдність наукових підходів щодо вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності в умовах індивідуалізації вокального навчання призводить до розгляду змісту, форм роботи й методики проведення вокальних занять, вимагає особливої організації навчання з орієнтацією на широкий спектр вітчизняних і світових традицій вокальної педагогіки. У зв'язку з цим, робота щодо вироблення власного стилю

вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу» передбачає здійснення таких заходів, як:

- забезпечення умов для використання власного досвіду вокально-сценічної діяльності в навчальному процесі;
- удосконалення індивідуальної підготовки студентів на основі творчої взаємодії [39, с. 35].

Так, дотримання принципу розвиваючого навчання дозволить значно підвищити успішність навчального процесу індивідуального заняття з вокального класу, сприятиме розкриттю власного стилю вокально-сценічної майстерності в такій послідовності:

- спиратися на знання й вокально-сценічний досвід студента та викладача;
- пам'ятати, що вокально-сценічна майстерність починається з володіння вокально-технічними, вокально-виконавськими та вокально-художніми вміннями й навичками;
- розширювати репертуарні межі;
- стимулювати практичні навички прочитання вокального твору тощо.

Результатом навчання студента у вокальному класі є сценічне виконання вокальних творів, що потребує:

- реалізації набутих вокально-сценічних навичок в умовах публічного виступу;
- створення сценічного образу засобами творчого перевтілення;
- сформованості вокально-сценічної культури тощо.

Вирішенню завдань подолання усталених стереотипів проведення індивідуального заняття з вокалу, застарілих традиційних підходів навчання сприятиме застосування педагогічно-творчої взаємодії, як особливої форми взаємної довіри викладача та студента. У якості основних засобів взаємодії можуть виступати спосіб мовного спілкування залежно від стилю – доброзичливий, байдужий, офіційний; форми спілкування – наказ, вимога,

порада, прохання; прийомів спілкування – заохочення, покарання, встановлення певної дистанції.

Аналіз досвіду педагогічної роботи свідчить про значення моральних якостей викладача, типу стосунків зі студентами, уміння працювати цілеспрямовано, підвищуючи вокально-сценічну майстерність студента у вирішенні навчальних завдань. Саме творча взаємодія як різновид спільної діяльності в умовах індивідуального заняття з вокального класу дозволить створити безпосередній контакт, взаємну симпатію, виявити єдину мету й передбачуваний результат.

Відомо, що організація проведення індивідуального заняття в традиційній системі музично-педагогічного навчання ухвалила переважно один тип педагогічної взаємодії у якості провідного. Це така взаємодія, де різко розмежовані та поляризовані позиції педагога та студента. Активність останнього регламентується у вузьких рамках імітації дій викладача, наслідування за зразками. Навчальна взаємодія за типом імітації народжує й відповідну форму засвоєння власного досвіду – репродуктивну, яка характерна для всіх етапів навчання від початкового до кінцевого й виступає суттєвою характеристикою спрямованості студентів на майбутню продуктивну діяльність – вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності.

Необхідною умовою вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності є творча взаємодія, яка змінює внутрішні умови навчання, сприяє утворенню доброзичливих взаємних стосунків між студентом і викладачем. Саме творча взаємодія в умовах індивідуалізації навчання наділяє високим спонукальним змістом ситуацію навчальної співпраці, надає творчого характеру педагогічній діяльності [12].

З цих позицій упровадження в навчальний процес індивідуального заняття такої психофізичної діяльності як творчість сприятиме удосконаленню різних педагогічних прийомів і форм вокальної роботи, що, по-перше, зумовлюється рівнем готовності студентів до виконання

вокального твору; по-друге, професійними знаннями, вокально-виконавськими, артистичними та інтерпретаційними вміннями самого викладача.

Учені О. Гавриленко, М. Лазарєв, С. Сисоєва [21; 60; 92] визначають творчість результатом нових оригінальних підходів, знахідок, думок, постійним супутником вокально-сценічної діяльності. Це дозволить глибше оволодіти науковими основами й технологічними процесами навчання, «шліфування» кожного студента окремо, визнання його неповторності й унікальності на основі індивідуально-особистісних і психолого-педагогічних якостей.

Четверта педагогічна умова – *урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.*

Аналіз практики роботи зі студентами у вокальному класі свідчить, що під час навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва викладач приділяє увагу здебільшого вирішенню вокально-виконавських завдань, залишаючи поза увагою психологічні аспекти підготовки. Утім, на думку багатьох науковців і педагогів-практиків, саме в них криються чималі можливості, що дають змогу перетворити процес виконання вокальних творів на переконливий, емоційно пережитий і донесений до слухача виступ співака-професіонала. З цього приводу Н. Гонтаренко зазначає, що процес фонації – це передусім психологічний процес, який вимагає особливого налаштування психіки та всього організму виконавця, підпорядковуючи його творчим завданням [26, с. 25].

Звісно, підготовка студента-виконавця до виступу на сцені пов'язана з роботою всіх його пізнавальних процесів (сприйняття, увага, мислення, пам'ять, творча уява тощо). Однак не менш важливим є врахування під час вокально-сценічної підготовки таких психологічних аспектів, що спрямовані на створення оптимального концертного стану співака (самоналаштування), керування загальним сценічним самопочуттям (на основі знань щодо

зовнішніх і внутрішніх проявів сценічного хвилювання), засвоєння знань і прийомів усунення емоційного напруження, володіння навичками швидкої психологічної адаптації, «входження» в сценічний образ і донесення його слухачеві тощо.

Для регуляції емоційного збудження в процесі вокально-виконавської діяльності, перед виходом на сцену, в період виступів на заліках, іспитах, концертах і т. д., Є. Ільїн пропонує використовувати дихальну гімнастику (Додаток А).

Загально відомо, що виступ на сцені є надзвичайно енергоємним процесом для будь-якого виконавця, оскільки вимагає від нього неабияких фізичних і психічних витрат, емоційної віддачі тощо. Саме тому виконавцеві важливо перебувати у стані, який називають оптимальним. На думку В. Петрушина, оптимальний концертний стан музиканта за всіма параметрами наближений до стану «бойової готовності» спортсмена. Тому науковець пропонує й розглядати цей феномен крізь призму трьох взаємопов'язаних компонентів – фізичного, емоційного та розумового [87].

Дійсно, для концертного виступу студенту надзвичайно важливо мати добрий фізичний стан: здоровий голосовий апарат, відсутність ознак будь-якої хвороби організму, добре загальне самопочуття, здоров'я та сили. Це, безсумнівно, закладає основи гарного настрою, емоційного тону й позитивно впливає на всі супутні успішному виступу психічні процеси – концентрацію та розподіл уваги, швидкість мислення й оперативність пам'яті.

Емоційний компонент відіграє значну роль у створенні стану емоційного підйому, натхнення, бажання ділитися власними творчими переживаннями з іншими, приносити естетичне задоволення та радість слухачам. В. Петрушин підкреслює, що такого стану легше досягають виконавці з рисами екстравертного типу нервової системи, хоча й інтроверти також здатні оптимізувати власний емоційний стан [87].

Щодо розумового компонента В. Петрушин зазначає, що він складається з ясності та швидкості процесів мислення, а також здатності до чіткого уявлення дій, що виконуються і втілення слухових образів. При цьому надважливим фактором є виконавська воля, яка завдяки контролю над процесами уваги дає змогу перевести уявну роботу свідомості в реальні дії виконавця [87].

Так забезпечується готовність голосового апарату співака реалізовувати його музично-слухові уявлення, тобто відбувається перенесення в зовнішній план усієї попередньої внутрішньої роботи виконавця для демонстрації слухачеві отриманих ним результатів. Реалізація цього процесу неможлива без розвиненої уваги, яка передбачає здатність співака зосереджуватися на намічених виконавських завданнях, утримуючись від відволікання зовнішнього та внутрішнього характеру під час концертного виступу.

З оптимальним концертним станом тісно пов'язаний феномен загального сценічного самопочуття. Ще К. Станіславський, описуючи систему роботи актора над собою, зауважував, що загальне сценічне самопочуття раз і назавжди має стати нормальним, природним, органічним для будь-якого артиста, тобто його другою натурою [95]. Кожен музикант по-різному описує цей стан, але в більшості випадків під час вдалого виступу – це гарний настрій, наявність енергії, емоційний підйом, передчуття радості й задоволення. Психологи рекомендують фіксувати в пам'яті цей позитивний стан і відчуття виконавця, щоб у подальшому перед новими виступами викликати їх штучно.

Негативними ж проявами гарного сценічного самопочуття є надмірне сценічне хвилювання та протилежні йому стани – апатія, фрустрація. На думку науковців-психологів, тяжіння до того чи іншого негативного прояву сценічного самопочуття зумовлюється типом темпераменту виконавця.

Питання концертного хвилювання та його наслідків у виступі майбутнього вчителя музичного мистецтва дуже важливе. Тому бажано

приділяти цьому питанню увагу під час попередньої (репетиційної) роботи зі студентом, надаючи йому необхідні знання щодо класифікації концертного хвилювання та прийомів саморегуляції психоемоційного стану.

Зокрема, виконавцю варто знати основні види хвилювання, наприклад, за класифікацією відомого психолога П. Якобсона, який виділяв:

- хвилювання-піднесення (позитивне, стимулювальне, з оптимальним рівнем емоційного збудження та високим ступенем завадостійкості);
- хвилювання-паніка (негативне, сильне емоційне та фізичне збудження з ознаками тривожності, напруженості, метушливості, відсутності зосередженості);
- хвилювання-апатія (негативно-пасивне, ослаблення психічних процесів, пригнічення, небажання виступати) [114, с. 284].

Окрім засвоєння необхідних знань, важливо ознайомити студента з навичками саморегуляції та допомогти йому оволодіти ними. Серед технік саморегуляції називають: аутотренінг, самонавіювання, самоналаштування, медитацію, дихальні вправи тощо. Кожна з таких технік має заспокійливу дію (психічної рівноваги) або ефект релаксації (м'язового розслаблення). Зазначене для співака має неоціненне значення, оскільки будь-який м'язовий затиск або внутрішнє напруження позначається на якості звучання голосу.

На переконання Н. Гонтаренко, студенту-виконавцю «необхідно оволодіти всіма способами розслаблення й активізації м'язів, щоб згодом знімати непотрібне напруження та м'язові затиски, залишаючи під контролем лише м'язи, що сприяють своєю активністю покращенню якості голосу» [26, с. 34].

На нашу думку, для ефективного набуття навичок саморегуляції студентів-вокалістів треба, по-перше, знати особливості свого темпераменту, типу нервової системи, реагування на стрес; по-друге, розуміти дійсні причини надмірного хвилювання (недостатньо вивчена програма, погане самопочуття, наявність конфлікту, особистісні негаразди тощо); по-третє,

накопичувати власний вокально-сценічний досвід (збільшення кількості й регулярність виступів у різних умовах).

Наступний психологічний аспект формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва – спонукання його до оволодіння навичок швидкої психологічної адаптації на сцені, адже доволі часто навіть добре підготовленому виконавцю доводиться стикатися з «несподіванками сцени», занадто яскраве світло, неякісне озвучення, неочікувана поведінка слухачів у залі тощо.

У методичній літературі існують спеціальні методи, використання яких у вокальному класі допоможе студентові швидко адаптуватися на сцені.

С. Гмиріна пропонує наступні методи:

- метод візуалізації, який передбачає детальне уявлення власного концертного виступу (від виходу на сцену до закінчення номера), включаючи відчуття свого оптимального творчого стану, рухів, сценічної поведінки, акустичних ефектів;

- метод ідеомоторного тренування, який полягає в мисленнєвому програванні (внутрішньому проспівуванні) творів програми з уявленням особливостей дикції, вокальної позиції, дихання, міміки;

- метод виступу перед «уявною аудиторією» тощо [22, с. 83].

На нашу думку, звернення до означених методів на вокальних заняттях позитивно відобразиться на формуванні вмінь майбутнього вчителя музичного мистецтва «входити в образ» або перевтілюватися, оскільки цей процес теж відбувається завдяки роботі уяви, мислення, але на основі асоціативного ряду.

Творче перевтілення виконавця базується на здатності до швидких змін у власному психоемоційному стані в результаті розуміння свого внутрішнього світу переживань, пошуку та винайдення в собі рис, необхідних для створення сценічного образу й відповідних виконавських прийомів. Нам близька думка В. Комарова, що «вміння вживатися в образ, перейматися настроєм музики, а також вступати в діалог із власним «я» дає

виконавцю змогу виробляти найбільш адекватні способи сценічного втілення музичного матеріалу, найкоротшим шляхом налагоджувати контакт з аудиторією» [55, с. 7], адже завдання співака – «запалити» власним виступом серця слухачів, енергетично захопити їх довершеністю звучання та переконливістю «проживання» сценічного образу.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що ми окреслили лише деякі психологічні аспекти формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, урахування яких допоможе підняти її на якісно новий рівень.

Отже, розглянуті нами педагогічні умови, на нашу думку, можуть сприяти успішному формуванню вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхньої вокально-сценічної та вокально-педагогічної діяльності, дозволять студентам усвідомити завдання навчально-професійної підготовки, інтегрувати знання, уміння й ціннісні ставлення в обрану професію.

Висновки до розділу 1

У першому розділі нашої магістерської роботи ми зробили аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження; здійснили наукове обґрунтування сутності, принципів, структури, критеріїв та показників сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва; виявили педагогічні умови формування цього феномену у студентів-музикантів.

Ми визначили, що вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це складова його професійної майстерності, яка виражається у володінні студентом сукупністю вокально-сценічних знань, умінь і навичок, в його здатності до сценічного перевтілення, застосовуючи різноманітні засоби сценічної виразності та вокальні інтонації,

в здатності до власної інтерпретації вокальних творів перед учнівською аудиторією.

Ми виявили, що удосконалення вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в системі музично-педагогічної освіти вимагає впровадження у навчальний процес певних взаємопов'язаних принципів: принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та вокально-сценічної діяльності; принцип опори на вокально-сценічний досвід; принцип профілізації вокально-сценічної майстерності вчителя музичного мистецтва.

Ми дослідили, що вокально-сценічна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва – це цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного, сценічно-діяльнісного.

Критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності студентів ми визначили: міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності; ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавського спілкування; ступінь фахової самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-сценічній діяльності.

Нами було надано обґрунтування найбільш значущим педагогічним умовам, які тільки в діалектичному зв'язку, могли б повністю забезпечити успішність формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. До цих умов ми віднесли: стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності; засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій; вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу»; урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ

2.1. Вивчення та аналіз стану сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва

Перегляд теоретичного аспекту проблеми дозволив обґрунтувати можливість систематичного, поетапного формування вокально-сценічної майстерності студентів, яке потребує створення визначених нами педагогічних умов на заняттях з «Вокального класу» і у процесі вокально-сценічної діяльності.

Для перевірки ефективності визначених нами педагогічних умов, ми провели практичне дослідження на базі музично-хореографічного відділення факультету мистецтв КДПУ, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дасть нам змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої дослідної роботи.

Всього у практичному дослідженні взяло участь 23 студента З/В та Д/В груп ЗММск.-19 (11 осіб) та МХК-17 (12 осіб).

На I етапі практичного дослідження (констатувальному) ставилися і вирішувалися такі **завдання**:

1. З'ясувати інтерес та ставлення студентів гр. ЗММск.-19, МХК-17 до формування вокально-сценічної майстерності, розуміння її ролі у вокально-сценічній діяльності.

2. Виявити рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів на заняттях з «Вокального класу».

3. Визначити критерії та показники рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів у процесі їхньої вокально-сценічної діяльності.

Методи I етапу практичного дослідження:

- відвідування та аналіз занять з «Вокального класу»;
- спостереження за вокально-сценічною діяльністю, володінням вокально-сценічною майстерністю студентів на заняттях з «Вокального класу», екзаменах, концертах;
- бесіда;
- опитування;
- анкетування;
- практичні вокальні завдання.

Для з'ясування обізнаності студентів щодо формування вокально-сценічної майстерності в ході бесіди ми розробили ряд питань, які були спрямовані на перевірку мотиваційно-регулятивного компоненту структури вокально-сценічної майстерності:

1. Як Ви вважаєте, що таке вокально-сценічна майстерність?
2. Дайте відповідь на те, що входить у сутність поняття «майстерність»?
3. На чому базується формування вокально-сценічних умінь і навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва?
4. Якими фаховими якостями повинен володіти майбутній учитель музичного мистецтва?
5. Що таке артистизм учителя музичного мистецтва?
6. Що таке музикальність?
7. Які засоби сценічної виразності Ви знаєте?
8. Чому дуже важлива постава для майбутнього вчителя музичного мистецтва?
9. Що таке жести і яку роль вони відіграють під час співу на сцені?
10. Яку роль відіграє володіння засобами сценічної виразності у процесі створення сценічного образу вокального твору?
11. Що входить до важливих компонентів структури вокально-сценічної майстерності?

12. Як Ви вважаєте, що таке вокально-сценічна діяльність?

13. Вокальні твори яких композиторів Ви б хотіли виконувати?

14. Що є спільним у діяльності артиста і педагога?

У ході бесіди на перше запитання: «Як Ви вважаєте, що таке вокально-сценічна майстерність?» більшість студентів не змогла надати правильну відповідь, але декілька студентів відповіли правильно: «вокально-сценічна майстерність – це складова фахової майстерності, яка виражається у володінні студентом сукупністю вокально-сценічних знань, умінь і навичок, в його здатності до сценічного перевтілення, в багатстві жестів та вокальних інтонацій».

На друге запитання: «Дайте відповідь на те, що входить у сутність поняття «майстерність»? майже всі студенти відповіли, що «майстерність – це високий рівень професіоналізму» або «майстерність – це досконале вміння в певній справі, вправність, висока якість виконаної роботи».

Для половини студентів третє питання: «На чому базується формування вокально-сценічних умінь і навичок майбутнього вчителя музичного мистецтва?» викликало певні складнощі і неправильні відповіді, але інша половина студентів відповіла на це питання правильно: «формування вокально-сценічних умінь в основному базується на сукупності відпрацьованих багатьма роками методах і прийомах класичних вокальних шкіл і носить дуальний характер».

На четверте запитання: «Якими фаховими якостями повинен володіти майбутній учитель музичного мистецтва?» в основному всі відповіді були близькі до правильної, наприклад: «інтерес до педагогічної діяльності», «любов до справи і дітей», але жоден студент не дав повну відповідь, що «фахові якості майбутнього вчителя музичного мистецтва – це музикальність, артистизм, креативність, емпатійність, рефлексія та ін.».

На п'яте запитання: «Що таке артистизм учителя музичного мистецтва?» деякі студенти відповіли, що: «артистизм – це акторська майстерність» інші відповіли, що: «артистизм – це віртуозність в акторській

справі». Всі ці відповіді були майже правильні, але лише декілька студентів були найбільш близькі до повного розуміння сутності цього поняття: «артистизм учителя музичного мистецтва – це якість, яка є системним утворенням таких компонентів як: розуміння змісту вокального твору, уява, емоційна активність, сукупність цілого комплексу взаємопов'язаних структурних компонентів: психофізичного, емоційно-естетичного, художнього» або «артистизм – це вміння вчителя музичного мистецтва оригінально викласти музичний чи вокальний твір, що вивчається учнями, вміння викласти нове усвідомлення художніх образів твору в цілому».

На шосте запитання: «Що таке музикальність?» майже всі відповіді були правильними, але різними. Одні студенти вважали, що: «музикальність – це здатність чути, розуміти, відчувати й емоційно переживати музику». Інші студенти вважали, що: «в основі музикальності лежить здатність емоційно відгукуватися на музику, переживати її художньо-образний зміст».

На сьоме запитання: «Які засоби сценічної виразності Ви знаєте?» деякі студенти відповіли, що: «засобами сценічної виразності є рух і жест». Інші студенти доповнили, що: «до засобів сценічної виразності належать – пантоміма, співацька постава та мізансцена». Але ніхто не назвав такий засіб сценічної виразності як «сценічна техніка» і, щоб бути переконливим на сцені під час виконання вокального твору, студент повинен оволодіти не тільки вокальною але й сценічною технікою.

На восьме запитання: «Чому дуже важлива постава для майбутнього вчителя музичного мистецтва?» студенти відповіли по-різному. Були відповіді, що «учитель музичного мистецтва повинен добре виглядати як у класі так і на сцені» чи «своєю гарною поставою вчитель музичного мистецтва повинен закохувати в себе під час виступу на сцені». Правильна відповідь була дуже близька до відповідей студентів: «постава дуже важлива для студента, тому що впливає на рівень сформованості його вокально-сценічної майстерності і є одним із складових зовнішнього

вигляду майбутнього вчителя музичного мистецтва під час виступу його на сцені, а також впливає на якісне виконання вокальних творів та характер враження від його виступу».

На дев'яте запитання: «Що таке жести і яку роль вони відіграють під час співу на сцені?» третина студентів вважає, що «жест – це погляд, поворот голови, рух плечей, танцювальні рухи». Інші студенти відповіли, що: «жест – це зовнішній прояв почуттів відображений у вчинках та дії». Декілька студентів відповіли, що: «володіння жестами дуже важливе для співака і, що немає нічого гіршого, ніж невиправданий жест, що це не мимовільне розмахування, а логічно використані жести руками».

На десяте запитання: «Яку роль відіграє володіння засобами сценічної виразності у процесі створення сценічного образу вокального твору?» всі відповіли, що: «велику», але повну відповідь надало тільки декілька студентів: «сценічний образ формується та існує завдяки сценічним засобам виразності», «володіння засобами сценічної виразності у процесі створення сценічного образу вокального твору є запорукою високого рівня сформованості вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя».

Одинадцяте запитання: «Що входить до важливих компонентів структури вокально-сценічної майстерності?» викликало певні складнощі. Більшість студентів давали неправильні відповіді, лише декілька відповіли, що це: «мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, креативно-продуктивний та сценічно-діяльнісний компоненти».

На дванадцяте запитання: «Як Ви вважаєте, що таке вокально-сценічна діяльність?» декілька студентів відповіли, що це: «не лише виступ в класі чи аудиторії, але і в присутності глядачів», «показ вокальної роботи не лише на заняттях з вокального класу, але і на великих сценах». Всі відповіді були правильні, але лише один студент дав чітку відповідь, що: «вокально-сценічна діяльність – це скоординований психофізіологічний процес, який спрямовано на публічне виконання творів вокального мистецтва».

На тринадцяте запитання: «Вокальні твори яких композиторів Ви б хотіли виконувати?» всі студенти дуже емоційно відповідали. Одні студенти захоплювалися творами італійських композиторів, але більшість студентів віддали перевагу творам українських та російських композиторів і аргументували це тим, що: «вони люблять виконувати ті твори, в яких вони розуміють про що співають», «мені дуже складно виконувати іншомовні вокальні твори».

На останнє запитання: «Що є спільним у діяльності артиста і педагога?» студенти стали перераховувати багато спільних рис: «і в тій, і в іншій професії важливою є роль творчого начала та порівняно мала частка механічного виконання дії», «діяльність учителя й артиста потребує високого рівня психофізичної, соціальної та сценічної культури, що вимагає в обох випадках систематичного тренування й самовиховання».

У процесі I етапу практичного дослідження було проведене також анкетування, яке було спрямовано на перевірку комунікативно-поведінкового компоненту структури вокально-сценічної майстерності для виявлення інтересу та ставлення студентів до формування цього феномену.

Зразок анкети подано табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Анкета на виявлення інтересу та ставлення студентів до формування вокально-сценічної майстерності

ПБ.		Відповіді		
1.	Чи подобається Вам брати участь у вокально-сценічної діяльності?	а) Так	б) Іноколи	в) Ні
2.	Чи запізнюєтесь Ви на вокальні заняття?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
3.	Чи відволікаєтесь Ви на заняттях вокалу від головної задачі на неактуальні питання?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
4.	Чи вдається Вам на заняттях з «Вокального класу» добре розуміти усі зауваження викладача та якісно виконувати його рекомендації для виправлення недоліків?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
5.	Чи приділяєте Ви достатньо часу самостійній підготовці до вокальних занять?	а) Так	б) Не завжди	в) Ні

Продовж. табл. 2.1.

6.	Чи помічаєте Ви покращення результату на занятті з «Вокального класу» після попередньо проведеної самостійної роботи?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
7.	Чи отримуєте Ви задоволення від перебування на сцені та виступу перед аудиторією?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
8.	Чи виникало у Вас колись під час концертного виступу бажання, щоб це все скоріше закінчилось?	а) Ні	б) Іноді	в) Так
9.	Чи допускаєте Ви пропуски занять з «Вокального класу» без поважних причин?	а) Ні	б) Іноді	в) Так
10.	Чи дозволяєте Ви собі прийти на заняття непідготовленим?	а) Ні	б) Іноді	в) Так
11.	Чи завжди Ви приходите на заняття з «Вокального класу» в здоровому фізичному стані та в хорошому настрої?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
12.	Чи завжди ретельно Ви працюєте над вокальними творами?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
13.	Чи тримаєте Ви в постійній увазі артистичні задачі та вокально-технічні зауваження викладача щодо виконання вокальних творів упродовж цілісного виконання без зупинок?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
14.	Чи подобається Вам виконувати вокальні твори з Вашого репертуару?	а) Так	б) Не всі	а) Так
15.	Чи приносите Ви на заняття з «Вокального класу» ноти вокальних творів, які Вам хотілось би заспівати, з пропозицією взяти їх до свого репертуару?	а) Так	б) Іноколи	в) Ні
16.	Чи контролюєте Ви під час концертного виступу свої емоції та почуття, які б хотіли донести до слухацької аудиторії?	а) Так	б) Іноколи	в) Ні
17.	Чи збираєте Ви вокальну літературу, накопичуєте ноти вокальних творів?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
18.	Чи уважні Ви до вказаних у нотах темпових, динамічних, штрихових та інших вказівок композитора щодо виконання вокального твору, і чи вдається Вам їх дотримуватись?	а) Так	б) Не завжди	в) Ні
19.	Чи цікавить Вас ідея заохочувати та пропагувати молоді слухати та любити своє національне вокальне мистецтво?	а) Так	б) Можливо	в) Ні
20.	Чи вдавалось Вам викладатись максимально (і емоційно, і фізично) під час виступу на сцені?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
21.	Чи Вам вдавалось відчувати прилив натхнення під час виступу на концертах, в творчих заходах, в конкурсах чи фестивалях?	а) Так	б) Іноді	в) Ні
22.	Чи слухаєте і вивчаєте Ви додатково нові вокальні твори задля збагачення свого вокального кругозору?	а) Так	б) Іноколи	в) Ні

Продовж. табл. 2.1.

23.	Чи мрієте Ви про ідеальне виконання вокальних творів, про досконале володіння своєю вокально-сценічною майстерністю?	а) Так	б) Інколи	в) Ні
24.	Слухаючи виконання професійних співаків у запису або наживо, чи міркуєте Ви про те, як би це змогли проспівати саме Ви?	а) Так	б) Інколи	в) Ні
25.	Чи подобається Вам співати в присутності публіки, для слухацької аудиторії, тобто виступати саме для глядача і показувати свою вокальну роботу не лише на заняттях з «Вокального класу»?	а) Так	б) Інколи	в) Ні
26.	Чи подобається Вам розповідати про вокальне мистецтво в колі своїх друзів не музикантів, ділитися враженнями від професії вчителя музичного мистецтва?	а) Так	б) Інколи	в) Ні
27.	Чи подобається Вам створювати свою власну інтерпретацію вокальних творів у процесі вокально-сценічної діяльності?	а) Так	б) Інколи	в) Ні
28.	Чи подобається Вам процес творчих пошуків під час роботи над розучуванням вокальних творів?	а) Так	б) Інколи	в) Ні

Обробка результатів анкетування здійснювалася за сумою отриманих балів, з яких 3 бали – а); 2 бали – б); 1 бал – в). Кожен бал виставлявся у випадку відповідності отриманої відповіді з тією, що визначалася ключем.

Більшість респондентів поставила а) на такі запитання: «Чи помічаєте Ви покращення результату на занятті з «Вокального класу» після попередньо проведеної самостійної роботи?», «Чи подобається Вам виконувати вокальні твори з Вашого репертуару?», «Чи збираєте Ви вокальну літературу, накопичуєте ноти вокальних творів?», «Чи цікавить Вас ідея заохочувати та пропагувати молоді слухати та любити своє національне вокальне мистецтво?», «Чи Вам вдавалось відчувати прилив натхнення під час виступу на концертах, в творчих заходах, в конкурсах чи фестивалях?», «Чи мрієте Ви про ідеальне виконання вокальних творів, про досконале володіння своєю вокально-сценічною майстерністю?», «Слухаючи виконання професійних співаків у запису або наживо, чи міркуєте Ви про те, як би це змогли проспівати саме Ви?».

Поставили в) більшість студентів на такі запитання, як: «Чи завжди

Ви приходите на заняття з «Вокального класу» в здоровому фізичному стані та в хорошому настрої?», «Чи завжди ретельно Ви працюєте над вокальними творами?», «Чи подобається Вам співати в присутності публіки, для слухацької аудиторії, тобто виступати саме для глядача і показувати свою вокальну роботу не лише на заняттях з «Вокального класу»?

Відповідаючи на інші запитання студенти поставили б).

Результати анкетування показали, що ті студенти, які спрямовані на професійне самовдосконалення, мотивовані на вивчення та подальше використання в практичній діяльності теоретичних знань, пов'язаних з вокально-сценічною культурою і вокально-сценічною майстерністю; мотивовані на засвоєння вокальної термінології, різних вокально-технічних прийомів і штрихів, засвоєння навичок володіння співацьким диханням та опорою. Такі студенти більш дбайливо ставляться до питання власного здоров'я, охорони і профілактики співоного голосу, адже це їхня професія. Тому вони проявляють ініціативу у вивченні досвіду інших відомих співаків, відвідують концерти, слухають записи, розповідають про свої нові отримані враження друзям. Такий підхід до навчального процесу неодмінно допоможе студенту у подальшій професійній роботі.

Проведене анкетування також допомогло студентам відмітити ступінь своєї зацікавленості в різних видах вокально-сценічної діяльності, більш свідомо з'ясувати для себе свої внутрішні відчуття в процесі співу та виступу – і фізичні, і емоційні, що, відповідно, сприяє покращенню подальшого виконання вокальних творів. Для деяких студентів окремі питання ставали приводом для більш глибокого роздуму, так як раніше вони не задавались такими питаннями і процес навчання відбувався більш інтуїтивно, ніж свідомо.

Під час індивідуальних занять з «Вокального класу», після розспівування кожному студенту різних вокальних класів пропонувалося виконати ряд практичних вокальних завдань, які були спрямовані на

перевірку двох компонентів, що лежать в основі структури вокально-сценічної майстерності: креативно-продуктивного і сценічно-діяльнісного. Зміст завдань полягав у наступному:

1. Виконати програмний вокальний твір, максимально показавши уміння відтворювати вокально-сценічний образ та прагнення до творчого самовираження.

– при оцінці цього завдання враховувалося вміння заражати тих, хто слухає яскраво вираженими, сильними і глибокими афективними почуттями, сценічним перевтіленням; артистизм виконання вокального твору, який відрізнявся оригінальністю його інтерпретації, вокально-сценічною майстерністю.

2. Самостійно виявити свої помилки у виконанні програмного вокального твору.

– при оцінці враховувалось, наскільки точно студент помічає особисті помилки у співі, чи розуміє він їх, чи може при їх виявленні одразу виправити.

3. Виконати два вокалізи на різну вокальну техніку.

– при виконанні цього завдання враховувалося вміння студента при співі використовувати різні штрихи: легато, стаккато, виконання «стрибків», пунктирний ритм, арпеджіо, синкопи і т. п., а також уміння студента виконати вокалізи у тому чи іншому характері.

4. Виконати невідомий вокальний твір. Студенту пропонувалось прослухати «зразок» і спробувати його відтворити.

– при оцінці даного завдання враховувалася точність «копіювання» запропонованого «зразка», уміння студента художньо-емоційно сприйняти, творчо переосмислити і точно відтворити прослуханий вокальний твір, показавши свою виконавську інтерпретацію художньо-образного змісту запропонованого твору.

5. Скласти короткий план з постановкою завдань-установок самому собі з оволодіння вокальним твором для самостійного розучування.

– при оцінці короткого плану враховувалася чіткість, поставлених студентом завдань, їх значення для виконавця.

Перераховані вокальні завдання оцінювалися від одного до п'яти балів залежно від точності та акуратності технічного та художнього виконання.

Аналіз першого практичного завдання показав, що в основному студенти, виконуючи свої програмні твори, знають нотний і поетичний тексти, чисто інтонують, мають чітку дикцію та артикуляцію, але, на жаль, не всі можуть справитись із хвилюванням, що відбивається на емоційному виконанні вокального твору, сценічному перевтіленні і передачі художнього образу. Деякі студенти невпевнені, але старанні.

При виконанні другого практичного завдання: самостійно виявити свої помилки у виконанні програмного вокального твору також вдалось не всім, деякі зі студентів не помічали своїх помилок щодо резонування голосу, відчуття опори дихання, польотності звуку, емоційності, художнього перевтілення та передачі музичного образу.

При виконанні вокалізів більшість студентів показала, що вони володіють співом на легато, стаккато, але деякі з них не вміють «стрибати» на великі інтервали, справляться з пунктирним ритмом, арпеджіо, синкопами і т. п., а також виконати вокалізи у тому чи іншому характері.

Аналіз четвертого завдання щодо виконання студентами невідомого вокального твору показав, що не всі студенти з точністю «копіювали» запропонований «зразок», третина студентів змогла продемонструвати вміння художньо-емоційно сприйняти, творчо переосмислити і точно відтворити прослуханий вокальний твір, деякі навіть запропонували свою виконавську інтерпретацію художньо-образного змісту прослуханого твору.

Не всі студенти змогли справитись з п'ятим завданням. Визначені завдання для розучування твору не були досить чіткими. Наприклад пункт щодо «сценічного перевтілення під час виконання вокального твору» не мав місця в планах студентів, а також тільки деякі з них визначили такий

пункт: «Передати художній образ твору» або «Прослідкувати за емоційною динамікою твору, намагатись передати його художньо-образний зміст».

Для аналізу структурних компонентів вокально-сценічної майстерності, а саме: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного, сценічно-діяльнісного, ми керувалися визначеними нами в теоретичній частині дослідження критеріями, за якими оцінювалася сформованість цього феномену.

Розроблені нами критерії та показники ми звели в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Критерії та показники сформованості вокально-сценічної майстерності

Критерії	Показники
Міра прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – інтерес до вокально-сценічної діяльності; – педагогічна спрямованість на вокально-сценічну діяльність; – цілеспрямованість на вокально-сценічне самовдосконалення; – системність, достатність і гнучкість знань, необхідних для вокально-сценічного самовдосконалення.
Ступінь готовності до навчально-виконавського спілкування	<ul style="list-style-type: none"> – готовність до ефективного навчально-виконавського спілкування з учнівською аудиторією; – контактність у різних формах вокально-виконавської комунікації; – гнучкість поведінки у підготовці до сценічного виступу.
Міра здатності на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів	<ul style="list-style-type: none"> – розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця; – здатність до оригінальної виконавської інтерпретації; – здатність до сценічного перевтілення; – розвиненість образного мислення.
Ступінь фахової самореалізації у вокально-сценічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> – використання фахових знань, умінь та навичок у вокально-сценічній діяльності; – технічність виконання; – стабільність виконання; – сценічна свобода та художня доцільність виконавських прийомів у процесі вокально-сценічної діяльності; – творча ініціатива; – вокально-сценічний досвід.

На основі розроблених критеріїв та показників ми виявили три рівні сформованості вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів

музичного мистецтва (низький, середній, високий).

До **низького рівня** ми віднесли студентів, у яких спостерігався слабкий прояв спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності; мав місце занижений інтерес до занять вокалом, він виникав тільки тоді, коли вивчалися вокальні твори, які подобалися студентам; студенти цього рівня не проявляли особистісної потреби у вокально-сценічному самовдосконаленні; незадовільно проявлялися мотиви і бажання, які спонукали до вокально-виконавської сценічної творчості.

У студентів цієї групи спостерігалася низька підготовленість до навчально-виконавського спілкування, відчутна байдужість до контактування у різних формах вокально-виконавської комунікації; низька гнучкість поведінки, неузгодженість сценічних дій.

Студенти мали знижені емоційні реакції, зокрема емоційний відгук на відповідний художній задум автора у процесі виконання вокальних творів; креативні здібності мало розвинені; здатність до виконавсько-творчої інтерпретації була майже відсутня; дуже збіднені художньо-образні уявлення та спрощене перевтілення у процесі підготовки до сценічного виступу.

Студенти цієї групи володіли обмеженим запасом вокальних знань недостатньою теоретичною обізнаністю щодо будови голосового апарату, вокальної техніки звуковідтворення, найбільш поширених у вокальному виконавстві стилів техніки володіння голосом (бельканто та ін.); що потребувало додаткових занять з самоосвіти; ці студенти не вміли переносити навіть обмежений об'єм вокально-сценічних знань, умінь і навичок у навчально-дієві форми роботи; публічне виконання вокальних творів, який передбачав артистизм і прояв вокально-сценічної майстерності був погано розвинений, тому для таких студентів необхідні спеціально персоніфіковані методичні рекомендації щодо подальшої вокально-сценічної роботи цього напрямку.

До **середнього рівня** ми віднесли студентів, які відрізнялися нестійким інтересом до практичної вокально-сценічної діяльності, зацікавленість у них проявлялася тоді, коли навчальні завдання їм вдавалось добре опанувати; за певних спонукальних обставин ступінь особистісної потреби у вокально-сценічному самовдосконаленні у цих студентів могла бути виразною; у них спостерігалася слаборозвинена наявність цілеспрямованості до вокально-виконавської діяльності на сцені, яка носила нестабільний характер і залежала від настрою і творчої наснаги студента.

Студенти цього рівня характеризувалися невпевненістю у своїх професійних можливостях, тому комунікативні навички у вокально-сценічній діяльності були недостатньо яскравими і потребували певної стимуляції з боку викладача або спонукальних обставин у підготовці до сценічного виступу; гнучкість навчальної поведінки не завжди відповідала меті і завданням вокально-сценічного навчання.

У цих студентів, у процесі виконання вокальних творів, був також нестабільний емоційний відгук на відповідний художній задум автора твору; вокально-художні і технічні здібності цих студентів знаходилися у процесі розвитку, але креативні здібності були достатньо розвинені; спостерігалася здатність до виконавсько-творчої інтерпретації; художньо-образні уявлення і фантазія цих студентів достатньо розвинуті, але перевтілення мало репродуктивний характер, студент не вносив своє творче бачення художнього образу у процесі підготовки до сценічного виступу.

Ця група студентів не володіла широкими запасом вокальних знань: недостатня теоретична обізнаність щодо будови голосового апарату, вокальної техніки звуковідтворення, найбільш поширених у вокальному виконавстві стилів техніки володіння голосом (бельканто тощо), що потребувало інструкцій викладача і додаткових занять з самоосвіти; студенти цієї групи могли переносити певний об'єм вокально-сценічних знань, умінь і навичок у навчально-дієві форми роботи; публічне виконання

вокальних творів, яке передбачало артистизм і прояв художньо-співацької майстерності був недостатньо розвинений.

До **високого рівня** ми віднесли студентів, які були емоційно активними, відрізнялися підвищеним інтересом до вокально-сценічної діяльності, потребою в її реалізації; бажання досягти високого рівня сформованості вокально-сценічної майстерності студенти цього рівня вважали основним стимулом вокально-сценічного самовдосконалення і головною метою майбутньої професійної діяльності.

У студентів цієї групи виконавська творчість характеризувалася: високим ступенем розвитку творчої активності та ініціативності; креативними і вокальними здібностями, за наявності яких творчий потенціал студентів реалізувався в повній мірі; творчою уявою і фантазією, які виявлялися в умінні художньо-емоційного сприймання та творчого переосмислення вокального твору, у виконавській інтерпретації його художньо-образного змісту; розвинена виконавська творчість дозволяла студентам активно застосовувати набутий ними досвід у вокально-сценічній діяльності.

У студентів цього рівня також добре розвинені комунікативні навички, що проявлялися у різних дієвих формах спілкування і відрізнялися високою контактністю, систематичним бажанням активно здійснювати вокально-сценічну комунікацію у різних її проявах; ці студенти легко заражали слухацьку аудиторію художньо-емоційним виконанням вокальних творів; мали потребу у вокально-сценічному самовдосконаленні.

Отже, аналіз результатів констатувальної діагностики (спостереження за студентами, бесіди, опитування, анкетування, практичні вокальні завдання) дав змогу виявити рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів двох груп ЗММск.-19 та МХК-17 на початку практичного дослідження, які ми звели в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

**Рівні сформованості вокально-сценічної майстерності
студентів груп ЗММск.-19 та МХК-17**

На початку практичного дослідження				
Рівні сформованості	ЗММск.-19		МХК-17	
	абс.	%	абс.	%
Низький	5	45,5	4	33,3
Середній	5	45,5	6	50
Високий	1	9	2	16,7
Загальна кількість студентів	11	100%	12	100%

Отримані на I етапі практичного дослідження результати свідчать про те, що студенти денного відділення групи МХК-17 мають дещо кращі показники рівня сформованості вокально-сценічної майстерності, ніж студенти заочного відділення групи ЗММск.-19. Ми це пояснюємо тим, що студенти денного відділення займаються у досвідчених, висококваліфікованих викладачів-вокалістів і мають більшу кількість практичних годин. Дослідження показало, що у більшості студентів краще сформовані мотиваційно-регулятивний і креативно-продуктивний компоненти вокально-сценічної майстерності, гірше комунікативно-поведінковий і сценічно-діяльнісний. У той же час, майже всі студенти недостатньо вільно володіють одночасно всіма компонентами вокально-сценічної майстерності, тому вирішення цієї проблеми за допомогою впровадження, розроблених нами в теоретичній частині дослідження педагогічних умов, ми поклали в основу II етапу практичного дослідження, в програму дослідної роботи.

2.2. Зміст програми дослідної роботи

На II етапі практичного дослідження (формульованому) впроваджувався зміст, розробленої нами дослідної програми, у групі ЗММск.-19 протягом I, II і III семестрів. Формування вокально-сценічної майстерності, з впровадженням визначених нами педагогічних умов,

відбувалося на заняттях з «Вокального класу» у класах професора Н. Овчаренко, доцентів: М. Вікторової, Е. Кокаревої, Л. Косяк та старшого викладача Д. Бондаренка.

Перед нами стояла **мета** – сформувати вокально-сценічну майстерність у студентів групи ЗММск.-19, впроваджуючи педагогічні умови в процес вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з «Вокального класу» та в інших формах вокально-сценічної діяльності.

У відповідності до мети ми конкретизували **завдання** дослідної роботи:

1. Вивчення та аналіз процесу формування вокально-сценічної майстерності у студентів групи ЗММск.-19 на заняттях з «Вокального класу» та в інших формах вокально-сценічної діяльності.

2. Впровадження, визначених нами педагогічних умов, у навчальний процес студентів групи ЗММск.-19.

3. Дослідження якісних змін процесу формування вокально-сценічної майстерності у студентів на заняттях з «Вокального класу» та в інших формах вокально-сценічної діяльності після впровадження педагогічних умов.

Були визначені основні форми дослідження: систематичне спостереження за навчальним процесом, вокально-сценічною діяльністю студентів, цілеспрямоване проведення занять (в класі доцента Л. І. Косяк).

Провідними методами дослідної програми стали:

- спостереження;
- бесіда;
- анкетування;
- вокальні й дихальні вправи;
- аналіз результатів практичних вокальних завдань.

Таблиця 2.4.

Список студентів групи ЗММск.-19

1.	Боченко Олександр Сергійович
2.	Демцюра Валерія Дмитрівна
3.	Зигало Єлизавета Андріївна
4.	Клімова Гання Миколаївна
5.	Куцабіна Заріна Дмитрівна
6.	Лисенко Богдана Юріївна
7.	Наконечна Оксана Олександрівна
8.	Панченко Юлія Олександрівна
9.	Резнік Світлана Володимирівна
10.	Терещенко Анастасія Миколаївна
11.	Шивко Христина Миколаївна

Спостерігаючи за тим, як студенти володіють вокально-сценічною майстерністю на заняттях і в інших формах вокально-сценічної діяльності, відвідуючи та проводячи заняття з «Вокального класу» в досліджуваній групі, ми намагались сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічну спрямованість на вокально-сценічну діяльність, цілеспрямованість на вокально-сценічне самовдосконалення; розвивали такі фахові якості як: музикальність, артистизм, рефлексійність, емпатійність та ін., їхню вокально-технічну та вокально-сценічну готовність (володіння вокально-сценічними уміньми й навичками, прийомами і методами вокально-сценічної майстерності, засобами сценічної виразності).

У процесі формування вокально-сценічної майстерності ми звертали увагу на розвиненість емоційно-артистичної сфери студентів, на їхню здатність до оригінальної виконавської інтерпретації вокального твору, здатність до сценічного перевтілення, розвиненість образного мислення, наявність творчої уяви, давали можливість розкрити свої творчі фантазії під час виконання.

Ми намагались також сформувати в них готовність до ефективного

навчально-виконавського спілкування з учнівської аудиторією у період педагогічної практики, контактність у різних формах вокально-виконавської комунікації, гнучкість поведінки у підготовці до сценічного виступу.

На екзаменах, концертах, творчих заходах ми спостерігали й оцінювали використання студентами фахових знань, умінь та навичок у вокально-сценічній діяльності; технічність і стабільність виконання; вокально-сценічну майстерність: сценічну свободу та художню доцільність виконавських прийомів; творчу ініціативу; вокально-сценічний досвід.

Відповідно до індивідуальних програм, ми використовували твори таких композиторів як: О. Білаш, М. Глінка, Д. Задор, А. Кос-Анатольський, М. Лисенко, Ж. Оффенбах, Дж. Пуччині, С. Рахманінов, А. Скарлатті, Я. Степовий, К. Стеценко та ін., а також спів українських народних пісень а'cappella, ансамблевий спів.

Для впровадження першої педагогічної умови ми вирішували такі завдання:

1. Визначити стимули позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо вдосконалення вокально-сценічної майстерності.

2. Впровадити на заняттях з «Вокального класу» методи, форми і засоби, спрямовані на формування позитивної мотивації щодо участі студентів у вокально-сценічній діяльності.

На заняттях з «Вокального класу» ми використовували стимули, які були детально нами описані в теоретичній частині дослідження. Це: стимул пріоритету; стимул значущості вокально-сценічної діяльності; стимул досягнення успіху; стимул історизму; стимул творчості; стимул проблемності; стимул новизни змісту.

Щоб викликати у студента позитивну мотивацію ми використовували різні методи, форми та засоби, які були теж нами описані у першому розділі магістерської роботи. Це: емоційно-образне подання інформації із застосуванням відео- та аудіоматеріалів; творчі завдання; створення

професійних автопортретів (реального та перспективного); проведення проблемних, евристичних бесід; написання повідомлень із подальшим обговоренням; проведення тренінг-занять; участь у концертах, міжнародних, всеукраїнських та міських фестивалях-конкурсах; створення ситуацій успіху; оцінювання.

У процесі реалізації другої педагогічної умови ми вирішували наступні завдання:

1. Ознайомити студентів зі змістом вокально-сценічної майстерності.

2. Повідомити про етапи засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності.

Вирішуючи завдання щодо реалізації цієї умови, ми прагнули ознайоми студентів зі змістом досліджуваного явища, який характеризувався: основними вокально-сценічними та музично-психологічними поняттями і термінами; фактами вокально-сценічного мистецтва; знаннями про шляхи та методи формування вокально-сценічної майстерності та її специфіку; знаннями про способи вокально-сценічної діяльності й досвідом їх здійснення; досвідом творчої вокально-сценічної діяльності; гнучким використанням раніше засвоєних вокально-сценічних знань й умінь у нових вокально-педагогічних ситуаціях; комбінуванням раніше відомих способів вокального виконання з новими; втіленням множинності інтерпретацій одного вокального твору; досвідом емоційно-ціннісного ставлення до вокально-сценічної діяльності.

Процес засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності відбувався за допомогою перегляду і прослуховування відео- та аудіоматеріалів, аналізу аудіовізуальних текстів; осмислення змісту мультимедійних та аудіовізуальних текстів вокальних творів; систематизації провідних ознак вокально-виконавської діяльності й засобів вокально-сценічної майстерності з використанням відео фрагментів та аудіо записів; активного

запам'ятовування та застосування отриманих знань за допомогою виконання творчих завдань, підготовки презентацій.

У процесі впровадження третьої педагогічної умови нами вирішувались такі завдання:

1. Виявити вокально-сценічні можливості кожного студента.
2. Забезпечити умови щодо використання особистого досвіду вокально-сценічної діяльності студента на основі творчої взаємодії.

Для вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, під час індивідуальних занять з «Вокального класу», ми намагались забезпечити умови щодо використання особистого досвіду вокально-сценічної діяльності та удосконалення індивідуальної підготовки студента на основі творчої взаємодії. Цей процес ми організовували в такій послідовності:

- опора на знання й вокально-сценічний досвід студента;
- оволодіння вокально-технічними, вокально-виконавськими та вокально-художніми вміннями й навичками;
- розширення репертуарних меж;
- стимулювання практичних навичок прочитання вокального твору.

Результатом такого навчання студента у «Вокальному класі» було сценічне виконання вокальних творів, яке потребувало: реалізації набутих вокально-сценічних навичок в умовах публічного виступу; створення сценічного образу засобами творчого перевтілення; сформованості вокально-сценічної культури.

Для впровадження четвертої педагогічної умови ми розв'язували такі завдання:

1. Виявити і впровадити у процес вокально-сценічної діяльності методи швидкої психологічної адаптації студентів до ситуації публічного виступу.

2. Впровадити на заняттях з «Вокального класу» методи, прийоми та засоби, спрямовані на формування усіх компонентів вокально-сценічної майстерності.

Для швидкого адаптування студентів на сцені ми використовували методи візуалізації; ідеомоторного тренування; метод виступу перед «уявною аудиторією». Звернення до означених методів на вокальних заняттях позитивно впливало на формування у студентів вміння «входити в образ», допомогало їм перетворювати процес виконання вокальних творів на переконливий, емоційно пережитий і донесений до слухача виступ співака-професіонала.

Для регуляції емоційного збудження у процесі вокально-сценічної діяльності на заняттях з «Вокального класу, заліках, іспитах, концертах і т. д., ми рекомендували студентам використовувати вправи на зняття м'язової напруги за системою К. Станіславського, елементи дихальної гімнастики за методикою Є. Ільїна, вправи на зняття голосового навантаження та знаходження повітряно-м'язового балансу за фінською методикою *Lax Vox*, знайомили їх з різними техніками саморегуляції: аутотренінг, самонавіювання, самоналаштування. Кожна з таких технік мала заспокійливу дію (психічної рівноваги) або ефект релаксації (м'язового розслаблення).

Ми вчили студентів підпорядковувати хвилювання контролю, бо володіння навичками емоційного самоконтролю є досить важливим для співака. Намагались створити таку атмосферу, щоб студент почував себе впевнено, добре знав текст твору, співав чисто. Багато хто із студентів прагнули показати себе, справити гарне враження, показати красу голосу. І саме така установка у багато разів загострювала хвилювання. Зовсім по іншому почували себе виконавці, яких, у першу чергу, хвилювали творчі, виконавські завдання, тобто точне образне втілення, «розчинення» в музичному матеріалі. Саме таке хвилювання допомагало виконавцю максимально розкрити свої творчі здібності. Емоційний елемент

професійного самоконтролю студентів формувавсь в практиці публічних виступів. Наведемо 5 правил, які допомагали студентам досліджуваної групи зняти зовнішні й внутрішні «затиски»:

1) ґрунтовна і ретельна попередня підготовка, тобто точне знання музичного та поетичного тексту, володіння елементами вокально-сценічної майстерності, точна передача художнього образу;

2) по можливості виконувати свої твори перед аудиторією, щоб звикнути виконувати їх на публіці, як кажуть «обкатати» твір. Завдяки цій «обкатці» виконавець менше хвилюється;

3) привести свій душевний стан в норму, знайти слова, які знімуть зайве хвилювання. Наприклад, згадати свої вдалі виступи, які додадуть впевненості в собі;

4) зробити дихальну гімнастику і постаратися скинути м'язову напругу;

5) думати тільки про творчість, з перших акордів зосередитися тільки на художньому образі.

У процесі формування усіх компонентів вокально-сценічної майстерності ми пропонували використання таких прийомів: прослуховування вокальних творів; їх аналіз; порівняння виконання того чи іншого твору; аналіз власної вокально-сценічної діяльності; виявлення особистих помилок; слухання студентами один одного; спів в дуєтах, тріо; використання наочного матеріалу, аудіо та відео записів.

У групі ЗММск.-19 (досліджуваній) у першому семестрі на заняття з «Вокального класу» відведено 4 навчальні годин, у другому семестрі – 4 навчальні години, у третьому – 6 навчальних годин, тоді як у групі МХК-17 (контрольній) відведено 10 навчальних і 6 методичних годин у п'ятому семестрі, так само (10 навчальних і 6 методичних годин) у шостому, 10 навчальних і 8 методичних годин у сьомому семестрах.

У процесі II етапу практичного дослідження, протягом I, II і III семестрів у групі ЗММск.-19 ми провели 10 занять з «Вокального класу» за такими темами:

Змістовий модуль I. Положення гортані.

1. Врахування специфіки манери співу (академічної, естрадної, народної) у реєстровій будові голосу.

Змістовий модуль II. Артикуляційний апарат.

2. Індивідуальний підхід у постановці артикуляційного апарату.

3. Поєднання функції роботи артикуляційного апарату зі співацьким диханням, відчуттям резонування, стабільним положенням гортані.

4. Специфіка академічної манери співу з притаманним їй прикриттям і зібраністю звуку.

5. Значення дикції у звукоутворенні, звуковеденні та художньому виконанні вокального твору.

Змістовий модуль III. Етапи та зміст роботи над вокальним твором.

6. Сутність виконавського аналізу вокального твору.

7. Етапи роботи над вокальним твором.

8. Контекстуальний етап (культурологічний).

9. Аналітично-технологічний етап (семіотичний).

10. Інтерпретаційний етап (герменевтичний).

Заняття з «Вокального класу» ми проводили за темами, відповідно програмі Міністерства освіти і науки України, але більше уваги на таких заняттях приділяли формуванню вокально-сценічної майстерності та впровадженню визначених нами педагогічних умов.

Отже, розглянемо приклад заняття з «Вокального класу», на якому ми намагались впровадити всі наші педагогічні умови щодо формування вокально-сценічної майстерності.

ПЛАН-КОНСПЕКТ

ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З «ВОКАЛЬНОГО КЛАСУ»

магістра гр. ЗММ-м-15 Закори Альони, клас доцента кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Косяк Л. І., зі студенткою групи ЗММск.-19 Зигало Єлизаветою.

Тема: Сутність виконавського аналізу вокального твору.

Мета:

дидактична: розкрити сутність понять «художньо-виконавський аналіз вокального твору», «вокально-сценічна діяльність», «засоби сценічної виразності»; «вокально-сценічна майстерність учителя музичного мистецтва»; «структура вокально-сценічної майстерності»; закріпити отримані теоретичні знання щодо формування вокально-сценічної майстерності у процесі виконання вправ і вокальних творів.

розвиваюча: розвивати вокально-сценічні вміння: співацьке дихання, вільне голосоутворення, точне інтонування мелодії, дикцію, артикуляцію, володіння засобами сценічної виразності, артистизм при перевтіленні в художній образ.

виховна: виховувати любов до української народної пісенності; до академічного співу на кращих зразках академічного вокального мистецтва; інтерес до творчості композиторів Д. Задора, Ж. Оффенбаха, потребу у вокально-сценічній діяльності.

Основні завдання:

- поповнити теоретичні знання студентки з питань художньо-виконавського аналізу вокального твору; формування вокально-сценічної майстерності; ознайомити її зі стильовими особливостями творчості композиторів Д. Задора та Ж. Оффенбаха;
- формувати технічні та вокально-сценічні вміння й навички у процесі роботи над вправами та вокальними творами;
- перевірити засвоєні студенткою знання з теми.

Методи: традиційні (словесний, наочний, практичний); ілюстративний метод; метод діалогічного спілкування; методи прямого і непрямого впливу; методи стимулювання: (емоційно-образне подання інформації із застосуванням відео- та аудіо матеріалів, творчо-особистістні завдання, створення професійних автопортретів, проблемні евристичні бесіди, написання повідомлення з подальшим обговоренням та ін.); метод художньо-виконавського аналізу вокального твору; методи «занурення» у середовище художніх образів та стимулювання до активного освоєння необхідних технічних та вокально-сценічних умінь і навичок; метод візуалізації; метод виступу перед «уявною аудиторією».

Тип заняття: поглиблення в тему.

Обладнання: музичний інструмент – фортепіано; ноутбук; музичний центр; звукові колонки.

Наочний матеріал: портрети композиторів, ілюстрації до української народної пісні «Ой, я знаю, що гріх маю», до опери Ж. Оффенбаха «Казки Гофмана».

Навчальна програма: Українська народна пісня в обр. Д. Задора «Ой, я знаю, що гріх маю; дует Джульєтти і Ніклауса «Баркарола» з опери Ж. Оффенбаха «Казки Гофмана».

Список використаної літератури:

1. Ашрапова Д. Д. Методы *Lax Vox* и *doctorVox* в вокальной педагогике. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2019. №4(36). С. 129–134.
2. Бірюкова Л. А. Реалізація педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 2. С. 148–161.
3. Гмиріна С. В. Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. Вип. 14. С. 46–50.

4. Горбенко О. Б. Особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 120–122.

5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.

6. Станиславский К. С. Собр. соч. Москва, 1955. Т. 2. : Работа актёра над ролью . 502 с.

Хід заняття

Організаційний момент: налагодження емоційного контакту зі студенткою, проведення інструктажу щодо плану роботи на занятті, коротка бесіда зі студенткою щодо теми заняття, її емоційного стану, самовідчуття і очікування, створення доброзичливої атмосфери.

Актуалізація опорних знань: підготовка дихального і голосового апарату до фонації: виконання вправ на звільнення тіла від зайвої напруги і затисків, дихальних вправ, вправ, які допомагають зняти навантаження з голосових зв'язок і віднайти повітряно-м'язовий баланс.

Комплекс вправ №1 (за системою К. Станіславського).

Мета: звільнення тіла від зайвої напруги і затисків.

Вправи на зняття м'язової напруги:

– стоячи: підніміть праве плече, доторкніться плечем до мочки вуха, голову опускати не можна, зафіксуйте положення, опустіть плече, просто киньте його вниз, теж саме повторіть з лівим плечем. Повторюйте вправу до тих пір, поки не з'явиться відчуття важкості в плечах.

– стоячи: підніміть руки перед собою, стисніть обидві долоні в кулаки (яко мога сильніше); напружте руки, витягнувши їх уперед (яко мога далі), різко скиньте напругу, розтиснувши кулаки і опустивши руки, в пальцях повині з'явитись теплота і поколювання;

– сидячи: спина пряма, підніміть ноги перед собою, так, щоб вони були паралельні підлозі, тримайте до тих пір, поки вистачає сили, потім

скиньте напругу, опустивши ноги на підлогу. Ця вправа допомагає зняти м'язову напругу в стегнах;

– сидячи: спина пряма, ступні рівно стоять на підлозі, уявіть собі, що у Вас під ногами – не підлога, а м'яка, пухка земля, Ваша задача – заритися в цю землю ступнями, працюють тільки ноги, живіт, спина, плечі, руки – все розслаблене, втомившись, – припиніть вправу, розслабте ноги;

– стоячи: ступні ледь вивернуті носками всередину, відстань між ними – 45–50 см, зігніть коліна, поставте кулаки на поперек і прогніться назад, у цьому положенні намагайтесь максимально розслабитись, порахуйте вдихи і видихи (дихання черевне), стойте так, поки не з'явиться тремтіння в ногах, верніться у вихідне положення, розслабтесь.

– стоячи: ступні ледь вивернуті носками всередину, відстань між ними – 25–30 см, нахиліться вперед і торкніться руками підлоги, але тільки торкніться, спиратись на руки не можна, станьте на вшпінки, утримуйте це положення до тих пір, поки не з'явиться тремтіння в ногах, верніться у вихідне положення, розслабтесь.

Комплекс дихальних вправ №2 (за методикою Є. Ільїна) (Додаток А).

Комплекс вправ №3 (за фінською методикою *Lax Vox*).

Мета: зібране і вільне звуковидобування.

Для вправ необхідний стакан, вода, трубочка.

Вправи, які допомагають зняти навантаження з голосових зв'язок і віднайти повітряно-м'язовий баланс:

1) наберіть половину стакана води, опустіть у воду на 2-3 см трубочку, зробіть три легких, уривчастих звуки на голосну «ю» у трубочку на одній ноті;

2) продовжуємо дути і, одночасно, співати на голосний «ю» в трубочку в межах квінти, поступово співаючи гаму ввєрх і вниз;

3) вправа схожа на попередню, але три перші ноти співаємо у трубочку на «ю», а інші відкрито.

Виконуючи всі ці три вправи, не повинно з'являтися напруження на

рівні живота і голосових зв'язок, слідкуйте за тим, щоб Ваші м'язи обличчя були розслаблені, не надувайте щоки і не виштовхуйте різко повітря, виконуйте вправи тихо, концентруючись на своїх відчуттях в області живота.

Сприйняття нової теми:

Бесіда: Пригадати зі студенткою та надати більш ширше розтлумачення сутності понять:

- художньо-виконавський аналіз вокального твору;
- вокально-сценічна діяльність;
- засоби сценічної виразності;
- вокально-сценічна майстерність учителя музичного мистецтва;
- структура вокально-сценічної майстерності.

Художньо-виконавський аналіз вокального твору – це аналіз засобів художньо-виконавської виразності для створення індивідуального трактування вокального твору. До таких засобів ми відносимо артикуляцію, штрихи, нюансування, тембр, агогіку та ін.. План художньо-виконавського аналізу вокального твору подано нами в Додатку Б.

Вокально-сценічна діяльність – це скоординований психофізіологічний процес, який спрямовано на публічне виконання творів вокального мистецтва. У процесі концертних виступів розкриваються такі риси творчої особистості, як здібність емоційно, творчо сприймати і розкривати художній образ; формується художнє бачення вокального твору; високий інтелектуальний рівень, удосконалюється вокально-сценічна майстерність.

До *засобів сценічної виразності* належать: рух, жест, міміка, пантоміміка, співацька постава, мізансцена.

Вокально-сценічна майстерність учителя музичного мистецтва – це складова його фахової майстерності, яка виражається у володінні сукупністю вокально-сценічних знань, умінь і навичок, в його здатності до сценічного перевтілення, в багатстві жестів та вокальних інтонацій, у

прагненнях до прийняття нестандартних рішень, в здатності до виразної інтерпретації вокальних творів та донесенні їх художньо-образного змісту до учнівської аудиторії.

Важливими компонентами *структури вокально-сценічної майстерності* є взаємозв'язок наступних компонентів: мотиваційно-регулятивного, комунікативно-поведінкового, креативно-продуктивного, сценічно-діяльнісного:

мотиваційно-регулятивний – це сформованість відповідних спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій, вокально-сценічних знань, умінь і навичок, комплексно представлених у вмотивованій потребі цілеспрямованого вокально-сценічного самовдосконалення.

комунікативно-поведінковий – це готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного навчально-виконавського спілкування.

креативно-продуктивний – це уміння досконало відтворювати вокально-сценічний образ та прагнення студентів до творчого самовираження у вибраній царині діяльності.

сценічно-діяльнісний – це фахова самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-сценічній діяльності, яка проявляється у технічності і стабільності виконання вокальних творів; у сценічній свободі та художній доцільності використання виконавських прийомів у процесі вокально-сценічної діяльності.

Розспівування студентки в межах двох октав від До₁ до Сі₃:

1. «Ро-ро-ро», на склад «ро» по тризвуку вверх і вниз. Мета: формування чіткої дикції та артикуляції, співу на опорі дихання.

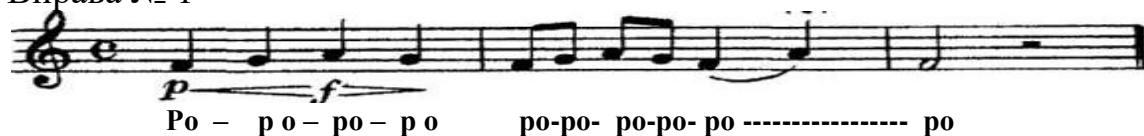
2. «За-за-за...», на склади, в які входять усі голосні звуки (крім «и» і йотованих) у поєднанні з дзвінкою приголосною «з». Мета: досягнення однотембральності співу голосних (округло, в одній манері) у головному резонаторі, у високій співацькій позиції.

3. «Мі-я-мі», на широкий інтервал дециму, спів на *legato i staccato*. Мета: відпрацювання прийомів *legato* та *staccato*, досягнення співу на опорі дихання, згладжування регістрових переходів.

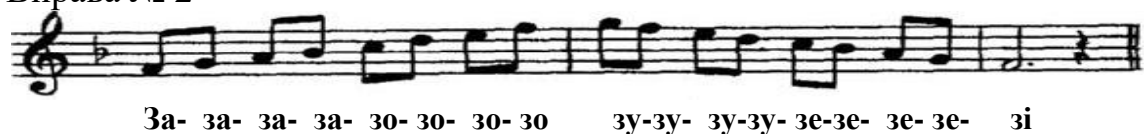
4. Вправа на «до» і «да», спів на *legato i staccato*. Мета: відпрацювання високої співацької позиції, виконуючи звуки штрихом *legato i staccato* (за М. Єгоричевою).

5. Вправа розвиває легкість і рухливість голосу. Вказані акценти допомагають відчутти опору звука (за М. Єгоричевою).

Вправа № 1



Вправа № 2



Вправа № 3



Вправа № 4



Вправа № 5



Рис. 2.1. Вокальні вправи на різні види вокальної техніки

Робота над вокальними творами.

Мета: оволодіння вокально-сценічною майстерністю на прикладі високохудожніх вокальних творів.

Українська народна пісня «Ой, я знаю, що гріх маю» в обр. Д. Задора
(портрет композитора подано в Додатку В, ноти – в Додатку Г).

У. н. п. «Ой, я знаю, що гріх маю» відноситься до родинно-побутових пісень.

Родинно-побутові пісні – це ліричні поетично-музичні твори, в яких відбиті почуття, переживання, думки людини, пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками. За тематикою вони поділяються на три великі групи: 1) пісні про кохання; 2) пісні про сімейне життя; 3) пісні про трагічні сімейні обставинами, пов'язані з втратою членів сім'ї. Ще одна група пісень виділяється за способом відображення дійсності: на відміну від трьох перших, де пісні мають серйозний ліричний характер, четверту групу становлять пісні, що стосуються усіх сімейних проблем, особистих почуттів, але висвітлюють їх у гумористичному ключі. Це – 4) гумористично-сатиричні пісні. Саме до гумористичних відноситься пісня «Ой я знаю, що гріх маю», обробку якої робило багато відомих композиторів, серед яких: В. Агапкін, В. Заремба, Б. Лятошинський, М. Стецюн, В. Яцола.

Обробку нашої пісні зробив *Задор Дезидерій Євгенович (1912–1985)* (портрет композитора подано в додатку В) – український піаніст, органіст, диригент, композитор, педагог в Угорщині, Чехословаччині та Україні, фундатор закарпатської композиторської школи. Автор кантати «Карпати» (1959), симфонічних поем «Верховина» (1971), «Карпатська рапсодія» (1974), фортепіанних п'єс «Закарпатські ескізи», «Концерт для фортепіано з оркестром», музики до театральних постановок, хорів, романсів, пісень, обробок народних пісень для голосу з фортепіано – «Пішов Іван в полонину косити», «Балада про Довбуша», «Серед села дичка», «Легіники», «Гей, Іване», «Порізалам перстик», «Паде дощ», «Ой, я знаю, що гріх маю» (дані про родинно-побутові пісні, життєвий та творчий шлях композитора підготовлено студенткою у вигляді інформаційної довідки).

Завдання: працювати над вокально-сценічними навичками, художнім виконанням вокального твору.

Методи роботи над у. н. п. «Ой я знаю, що гріх маю» в обр. Д. Задора:

- метод аналізу словесного тексту і його змісту (з'ясування всіх незрозумілих слів, фраз; уточнення всіх позначень і ремарок автора; визначення змісту твору);
- метод аналізу музичного тексту (визначення тональності, темпу, ритму; членування на мотиви, періоди, фрази; визначення форми вокального твору; різних видів динамічних відтінків; фразування, яке впливає з музичного та текстового змісту; алогічні можливості виконання твору – зіставлення двох темпів повільного і швидкого; уповільнення; прискорення; різні види фермат);
- метод аналізу вокально-технічних труднощів (чітка дикція у швидкому темпі; чистота інтонування мелодії пісні; міра володіння співацьким диханням, опорою і т. д.);
- метод виступу перед «уявною аудиторією»;
- метод аналізу засобів сценічної виразності (постава, міміка, жести);
- метод візуалізації.

Аналіз роботи зі студенткою над твором:

Зважаючи на певні затиски студентки на початку заняття, за допомогою вправ за системою К. Станіславського, дихальної методики Є. Ільїна, фінської методики *Lax Vox*, нам вдалося дещо розслабити тіло та голосовий апарат. Від студентки вимагалось володіння довгим, рівномірним диханням, уміння використовувати тверду і м'яку атаку звука, пов'язувати мовну та музичну інтонації. Хоча твір і має куплетну форму, кожний куплет має свою інтерпретацію, тому студентка повинна була бути уважною і виконувати всі зміни мелодії, ритму, темпу, динаміки твору, тому у Єлизавети на початку прослідковувалась певна фрагментарність музичного речення, скандування слів, перебільшена, напружена артикуляція. Попрацювавши над співацьким диханням, об'єднавши музичні фрази в більш довгі, звуковедення Лізи набуло виразніших рис legato і

staccato, зв'язного виконання та плавного переходу одного звуку в інший без перерви у звучанні.

Використовуючи метод виступу перед «уявною аудиторією», студентка привчалась до самотійності, активізувала свої вокально-сценічні вміння, уявляючи як вона буде рухатись на сцені, жестикулювати, перевтілюючись у сценічний образ.

Використовуючи метод ілюстрації за допомогою мультимедійних технологій студентка мала змогу зіставити своє виконання з високопрофесійним виконанням на відеозапису, порівняти власну інтерпретацію з побаченою. Під час перегляду виступу у Єлизавети виникали певні враження, які, в свою чергу, наштовхували її на правильну емоційну подачу пісні, тим самим, поліпшуючи її виконання.

Після відпрацювання усіх технічних аспектів Ліза виконала майже всі поставлені перед нею художньо-виконавські задачі. Найбільш складним було поєднання технічного, творчого та емоційного аспектів, синтез яких забезпечував формування вокально-сценічної майстерності студентки.

Дует «Баркарола» з опери Ж. Оффенбаха «Казки Гофмана»

(портрет композитора подано в Додатку Д,

сцени з опери – в Додатку Е, ноти – в Додатку Ж).

Жак Оффенбах (французьке і'мя Якоб Ебершт) (портрет композитора подано в додатку Д) народився 20 червня 1819 року в місті Кельн. Композитор створив музику до 100 оперет, найвідоміші з яких: «Орфей у пеклі» (1858 рік, дуга редакція 1874 рік), «Міст зітхань», «прекрасна Єлена» (1864 рік), «Синя борода», «Паризьке життя» (1866 рік), «Перікола» (1868 рік), «Розбійники» (1869 рік). Ці твори відзначаються сатиричною спрямованістю, дотепністю та гумором, мелодійністю, витонченістю інструментовки. Ліричне обдаровання Ж. Оффенбаха виявилось і в його останньому творі – некомічній опері «Казки Гофмана» (1880 рік), яка займає особливе місце в творчому доробку композитора. Він і раніше звертався до серйозних, некомічних жанрів, але всі вони проходили

непоміченими, не мали успіху у парижан – «Ундіна», «Фантазія». В опері «Казки Гофмана» митець на сцену вивів не комічних Зевса, Евридику, Єлену, а Диявола. Жак Оффенбах помер 5 жовтня 1880 року в Парижі на 61-му році життя.

Єдина опера Ж. Оффенбаха мала нелегку долю. Автор недожив до того дня, коли його останнє творіння уперше було представлено публіці і мало великий успіх... Потім була трагічна пожежа у Відні, де театр вщент згорів під час другого акту вистави. Це надало опері слави, яка приносить нещастя, але, як птах Фенікс, вона відновлюється й до нині.

Опера для виконавців – не з легких, але, все одно улюблена, одразу розійшлася на шлягери для співаків.

Лібрето «Казок Гофмана» засноване на трьох оповіданнях Ернста Теодора Амадея Гофмана. Фантастичні видіння і кошмари геніального художника, який страждає від відсутності кохання, сліпо шукає співчуття там, де його немає, непомічаючи вірну Музу, глядачів одночасно і розважають і жахають. Люди і ляльки, кохання і містика. «Казки Гофмана» – це енциклопедія душевних станів будь-якого Творця.

Загадкова муза-Ніклаус, іронічний Коппеліус, яскрава низка коханок поета – Олімпія, Антонія, Джульєтта, Стелла... Потворні тіні, бездушні ляльки, глузливі жителі міста – все змішалось у свідомості Гофмана. Грандіозний фінал поєднує Творця і Музу назавжди.

Баркарола «*Belle nuit, o nuit d'amour*» (з фр. «Чарівна ніч, о, ніч кохання») – дует для сопрано і меццо-сопрано відкриває третій акт опери. Виконується дівчиною Джульєттою і юнаком Ніклаусом у звичному для баркарол темпі *allegretto moderato* і метрі 6/8. Йому передує загальний музичний вступ до хвилини, хоча партія флейти одразу веде тему баркароли, створюючи ефект очікування.

Незважаючи на те, що дует виконується юнаком Ніклаусом і Джульєттою, принципово він був написаний для двох жіночих голосів, які сплітаються в одній октаві (*дані про композитора, історію написання опери*

і, зокрема «Баркароли», підготовлено студенткою у вигляді інформаційної довідки).

Завдання: працювати над вокально-сценічними навичками, художнім образом, артистичним виконанням вокального твору.

Методи роботи над «Баркаролою» Ж. Оффенбаха:

- метод аналізу словесного тексту і його змісту (з'ясування того, як вимовляються слова французькою мовою; ознайомлення з перекладом; уточнення всіх позначень і ремарок автора; визначення змісту твору);
- метод аналізу музичного тексту (визначення тональності, темпу, ритму; членування на мотиви, періоди, фрази; визначення форми вокального твору; різних видів динамічних відтінків; фразування, яке впливає з музичного та текстового змісту);
- метод аналізу вокально-технічних труднощів (чітка дикція у повільному темпі; вміння співати на *legato*; володіння технікою співу форшлагів; чистота інтонування мелодії пісні; вміння співати в ансамблі, тримати свою партію; міра володіння співацьким диханням, опорою і т. д.);
- методи прямого і непрямого впливу на формування вокально-сценічних навичок у процесі виконання вокального твору;
- метод виступу перед «уявною аудиторією»;
- метод аналізу засобів сценічної виразності (постава, міміка, жести, пантоміміка);
- методи «занурення» у середовище художніх образів та стимулювання до активного освоєння необхідних технічних та вокально-сценічних умінь і навичок;
- метод ілюстрації за допомогою мультимедійних технологій.

Аналіз роботи зі студентками над твором:

«Баркарола» – це дуетний твір, тому разом з Єлизаветою виконувала його Наконечна Оксана – студентка класу доцента Косяк Л. І., групи ЗММск.-19. Відповідно до специфіки жанру, дуже важливим моментом

виконання було ансамблеве звучання, тому разом зі студентками ми працювали окремо над кожною партією, а потім відпрацьовували інтонаційні, дикційні та динамічні труднощі в процесі ансамблевого співу.

Так, як твір іншомовний, у студенток виникли певні складнощі з вимовою та артикуляцією. Проконсультувавшись з викладачем французької мови, ми відмітили для себе орфоепічні особливості цієї мови, на які спиралися у процесі роботи над вимовою поетичного слова, а саме:

- французькі голосні характеризуються великою напруженістю артикуляції, чіткістю вимови у будь-якому положенні. Практично вони ніколи не пом'якшуються;
- закриті голосні вимовляються із максимально розтягнутими та сильно напруженими куточками губ;
- при вимові відкритих голосних губи займають вільне положення;
- французькі приголосні вимовляються дуже чітко у будь-якому положенні;
- в артикуляції французького приголосного звуку «г» бере участь маленький язичок, розташований у глибині гортані.

У процесі роботи від студенток вимагалось володіння довгим, рівномірним диханням, уміння використовувати м'яку атаку звука, пов'язувати мовну та музичну інтонації, володіти кантиленим співом, динамікою від *ppp* до *f*. Дует виконували у повільному темпі спочатку сольфеджіо, потім зі словами.

Використовуючи у процесі виконання «Баркароли» методи прямого впливу у вигляді порад: «вдихніть глибше», «опустіть голову», «підніміть м'яке піднебіння» і непрямого впливу: «позіхніть», «уявіть, ніби...», ми намагались сформувати у студенток основні вокально-сценічні навички.

Використовуючи метод виступу перед «уявною аудиторією», студентки активізували свої вокально-сценічні вміння, перевтілюючись у сценічні образи.

Метод «занурення» у середовище художніх образів допоміг Лізі превтілитися в образ Джульєти, а Оксані в образ Ніколаса.

Використовуючи метод ілюстрації за допомогою мультимедійних технологій студентки мали змогу зіставити своє виконання з виконанням співачок на відеозапису, порівняти власну інтерпретацію з побаченою.

Осмислення та систематизація знань:

- виконувати вокальні твори, не забуваючи про всі показники вокально-сценічної майстерності;
- проаналізувати результат своєї діяльності на занятті, виявити свої помилки, вирішити, над чим необхідно буде попрацювати у творах, визначити для себе перспективні завдання.

Домашнє завдання:

Слухати найвідоміші вокальні твори композиторів Д. Задора та Ж. Оффенбаха, продемонструвати аудіо записи на наступному занятті, відпрацювати вдома навички вокально-сценічної майстерності.

Дослідна робота показала, що впровадження педагогічних умов, а саме: стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності; засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій; вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу»; урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, значно активізувало студентів і пробудило в них інтерес до вокально-сценічної діяльності.

2.3. Результати практичного дослідження

З метою перевірки ефективності проведеної нами дослідної програми ми організували контрольний зріз студентів методом анкетування та

практичних завдань. Для порівняння результатів були обрані дві групи: МХК-17, яка працювала за звичайною програмою, і ЗММск.-19, яка працювала за нашою дослідною програмою, що будувалась на впровадженні визначених нами педагогічних умов на заняттях з «Вокального класу».

Для отримання і порівняння результатів практичного дослідження стосовно рівня сформованості вокально-сценічної майстерності були проведені наступні завдання:

- повторне анкетування;
- виконання практичних вокальних завдань.

У ході анкетування виявилось, що середній бал студентів досліджуваної групи щодо теоретичних і практичних знань з питань формування вокально-сценічної майстерності став вищим, ніж у студентів контрольної групи.

Відвідуючи заняття з «Вокального класу» в ході виконання практичних вокальних завдань у групах ЗММск.-19 та МХК-17, виявились позитивні зрушення, але в досліджуваній групі вони були кращими, ніж в контрольній. Студенти знову розв'язували 5 завдань, але з іншими творами:

1. Виконати програмний вокальний твір, максимально показавши уміння відтворювати вокально-сценічний образ та прагнення до творчого самовираження.
2. Самостійно виявити свої помилки у виконанні програмного вокального твору.
3. Виконати два вокалізи на різну вокальну техніку.
4. Виконати невідомий вокальний твір. Студенту пропонувалось прослухати «зразок» і спробувати його відтворити.
5. Скласти короткий план з постановкою завдань-установок самому собі з оволодіння вокальним твором для самостійного розучування.

Аналіз першого практичного завдання показав, що в основному студенти гр. ЗММск.-19, при виконанні програмного твору, не тільки

знають нотний і поетичний тексти, чисто інтонують, мають чітку дикцію та артикуляцію, але й, справляючись із хвилюванням, на відміну від студентів гр. МХК-17, можуть емоційно виконати вокальний твір, перевтілившись – передати художній образ; деякі студенти цієї групи стали більш впевненими.

При виконанні програмного вокального твору більша кількість студентів досліджуваної групи, порівняно з початком дослідної роботи, змогла виявляти свої помилки і одразу їх виправляти, на відміну від студентів контрольної групи.

Виконуючи 2 запропоновані вокалізи на різні види вокальної техніки, студенти досліджуваної групи почали краще читати з аркушу, одразу, на відміну від студентів контрольної групи, правильно виконувати динамічні відтінки, штрихи, ритмічні малюнки. Деякі студенти гр. ЗММск.-19 співали вокалізи одразу в характері, дотримуючись темпу композитора.

Аналіз четвертого завдання щодо виконання студентами невідомого вокального твору показав, що більша кількість студентів досліджуваної групи, ніж контрольної, змогла продемонструвати вміння художньо-емоційного сприйняття вокального твору, а також творчо переосмислити його і запропонувати свою виконавську інтерпретацію художньо-образного змісту прослуханого твору.

Аналіз п'ятого завдання щодо «складення короткого плану з постановкою завдань-установок самому собі з оволодіння вокальним твором для самостійного розучування» показав те, що більшість студентів гр. ЗММск.-19 почала у свої плани включати пункти стосовно сценічного перевтілення, артистичності, передачі художнього образу, емоційної динаміки твору та ін., на відміну від студентів гр. МХК-17.

Аналіз екзаменів з «Вокального класу» у студентів груп ЗММск.-19 та МХК-17 показав значний ріст у художньо-образному виконанні студентами-заочниками вокальних творів, рівень сформованості вокально-сценічної майстерності став помітно вищим, порівняно з початком дослідної роботи.

Студенти досліджуваної групи краще могли налаштуватись на виступ та екзамен за допомогою дихальних гімнастик, слів самонавіювання, стали краще контролювати свій емоційний стан, процес дихання та резонування, використовувати засоби сценічної виразності, що призвело до більш професійного виконання вокального твору.

Розроблена і впроваджена нами програма дослідження показала, що в процесі спеціально розроблених методів і прийомів формування вокально-сценічної майстерності, дотримуючись, визначених нами педагогічних умов, у студентів групи ЗММск.-19 відбулися позитивні зміни у сформованості кожного компоненту структури вокально-сценічної майстерності.

У показниках рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів групи МХК-17, де не впроваджувалась дослідна програма, теж спостерігалась певна динаміка росту, але менша ніж у дослідній групі. Дані в кінці практичного дослідження ми звели у табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості вокально-сценічної майстерності у студентів груп ЗММск.-19 та МХК-17

В кінці практичного дослідження				
Рівні сформованості	ЗММск.-19		МХК-17	
	абс.	%	абс.	%
Низький	2	18,2	3	25
Середній	6	54,5	7	58,3
Високий	3	27,3	2	16,7
Загальна кількість студентів	11	100%	12	100%

Порівняння рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності на початку і в кінці практичного дослідження у % подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Порівняння рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності на початку і в кінці практичного дослідження у студентів обох груп у %

Рівні сформ-сті	На початку дослідження		В кінці дослідження		Різниця	
	ЗММск.19	МХК-17	ЗММск.19	МХК-17	ЗММск. 19	МХК-17
	%	%	%	%	%	%
Низький	45,5	33,3	18,2	25	-27,3	- 8,3
Середній	45,5	50	54,5	58,3	+ 9	+ 8,3
Високий	9	16,7	27,3	16,7	+18,3	0

Отже, у групі ЗММск.-19, де була впроваджена дослідна програма, спостерігається певна динаміка росту. До низького рівня у групі ЗММск.-19 ми віднесли 18,2% студентів, до середнього – 54,5%, до високого – 27,3%. У групі МХК-17 до низького рівня віднесли 25% студентів, до середнього – 58,3 %, а до високого – 16,7%. Це свідчить про те, що, завдяки впровадженій нами програмі, студенти групи ЗММск.-19 змогли піднятися на вищий рівень сформованості вокально-сценічної майстерності та прирівнятися до показників студентів групи МХК-17.

Ці дані дають підставу вважати, що впроваджена програма дослідної роботи щодо формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є результативною.

Висновки до розділу 2

У практичній частині дослідження подано вивчення та аналіз стану сформованості вокально-сценічної майстерності студентів; розробку дослідної програми; результати дослідної роботи.

На I етапі практичного дослідження (констатувальному), використовуючи методи: спостереження за вокально-сценічною діяльністю та володінням вокально-сценічною майстерністю студентів на заняттях з «Вокального класу»; бесіди, опитування, анкетування та аналізу практичних вокальних завдань, ми вивчили вихідний стан сформованості вокально-

сценічної майстерності студентів груп ЗММск.-19 та МХК-17. Було виявлено три рівні сформованості вокально-сценічної майстерності студентів (низький, середній, високий), за такими критеріями як: міра прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності; ступінь готовності до навчально-виконавського спілкування; міра здатності на емоційний відгук у процесі виконання вокальних творів; ступінь фахової самореалізації у вокально-сценічній діяльності.

Отримані на I етапі практичного дослідження результати свідчать про те, що студенти денного відділення групи МХК-17 мають дещо кращі результати сформованості вокально-сценічної майстерності, ніж студенти заочного відділення групи ЗММск.-19. Ми це пояснюємо тим, що студенти денного відділення займаються у досвідчених, високо-кваліфікованих викладачів-вокалістів і мають більшу кількість практичних годин. Дослідження показало, що у більшості студентів краще сформовані мотиваційно-регулятивний і креативно-продуктивний компоненти вокально-сценічної майстерності, гірше комунікативно-поведінковий і сценічно-діяльнісний. В той же час, майже всі студенти недостатньо вільно володіють одночасно всіма компонентами вокально-сценічної майстерності, тому вирішення цієї проблеми ми поклали в основу II етапу практичного дослідження.

На II етапі практичного дослідження (формульованому) ми впровадили в дослідну програму визначені нами педагогічні умови, це – стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності; засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій; вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу»; урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

На заняттях з «Вокального класу» працювали над сценічним

виконанням творів українських та зарубіжних композиторів, народних пісень без супроводу, дуетів та тріо – а'cappella і в супроводі, використовуючи методи: традиційні; ілюстративні; прямого і непрямого впливу; візуалізації; діалогічного спілкування; стимулювання; художньо-виконавського аналізу вокального твору; «занурення» у середовище художніх образів та стимулювання до активного освоєння необхідних технічних та вокально-сценічних умінь і навичок; метод виступу перед «уявною аудиторією». Впроваджували використання вправ на зняття м'язової напруги, дихальні вправи, вправи, які допомагають зняти навантаження з голосових зв'язок і віднайти повітряно-м'язовий баланс.

У кінці дослідної програми в показниках рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності студентів досліджуваної групи ЗММск.-19, ми спостерігали динаміку росту більшу, ніж у студентів групи МХК-17. Порівняно з початком практичного дослідження *низький рівень* у студентів досліджуваної групи зменшився на 27, 3%, *середній* виріс на 9%, *високий* – на 18, 3%. У студентів контрольної групи *низький рівень* зменшився на 8, 3%, *середній* збільшився на 8, 3 %, *високий рівень* не змінився взагалі.

Таким чином, запропонована і апробована нами програма дослідної роботи, яка дала позитивні результати, може мати безпосередній вихід до практики організації процесу формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у ВНЗ.

ВИСНОВКИ

1. За допомогою вивчення та аналізу психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження ми розглянули і надали визначення поняттям: «фахові якості майбутнього вчителя музичного мистецтва», «вокально-сценічні уміння й навички», «методи і прийоми формування вокально-сценічних умінь і навичок», «засоби сценічної виразності», «вокально-сценічна культура», «вокально-сценічна діяльність», які мають важливе значення для розуміння досліджуваного явища. Ми визначили, що вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це складова його професійної майстерності, яка виражається у володінні студентом сукупністю вокально-сценічних знань, умінь і навичок, в його здатності до сценічного перевтілення, застосовуючи різноманітні засоби сценічної виразності та вокальні інтонації, в здатності до власної інтерпретації вокальних творів перед учнівською аудиторією.

2. Ми розглянули важливі принципи формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва – це принцип єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної та вокально-сценічної діяльності; принцип опори на вокально-сценічний досвід; принцип профілізації вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. До компонентів структури вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів ми віднесли: мотиваційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, креативно-продуктивний, сценічно-діяльнісний. Критеріями сформованості вокально-сценічної майстерності студентів ми визначили: міру прояву спонукальних мотивів до вокально-сценічної діяльності; ступінь готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до навчально-виконавського спілкування; ступінь фахової самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-сценічній діяльності.

3. Ми виявили і надали теоретичне обґрунтування наступним педагогічним умовам: стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності; засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій; вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу»; урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. На I етапі практичного дослідження (констатувальному) ми вивчили та проаналізували стан сформованості вокально-сценічної майстерності студентів груп ЗММск.-19 З/В та МХК-17 Д/В музично-хореографічного відділення факультету мистецтв КДПУ, яке показало, що у більшості студентів двох груп краще сформовані мотиваційно-регулятивний і креативно-продуктивний компоненти, гірше комунікативно-поведінковий і сценічно-діяльнісний. Майже всі студенти недостатньо вільно володіють одночасно всіма компонентами вокально-сценічної майстерності. На II етапі (формуальному) ми впровадили у дослідну програму, яка здійснювалась в групі ЗММск.-19, визначені в теоретичній частині дослідження педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності студентів.

5. Аналіз результатів дослідної роботи показав більшу динаміку росту показників рівнів сформованості вокально-сценічної майстерності у студентів досліджуваної групи, ніж у студентів контрольної групи.

Отже, проведене нами практичне дослідження показало, що процес формування вокально-сценічної майстерності студентів дуже складний, але можливий, завдяки впровадженню визначених нами педагогічних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2004. 336 с.
2. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособ. Москва : МППИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 432 с.
3. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. Москва : Академия, 1999. 160 с.
4. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. Київ : Віпол, 2007. 176 с.
5. Артистизм. URL: <http://www.xarakter.net/virtues/creative/artistry/desc.php>
6. Артистизм учителя, його основні компоненти. https://pidruchniki.com/90492/pedagogika/artistizm_uchitelya_osnovni_komponenti
7. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград : Музыка, 1971. 376 с.
8. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург : Лань, 2017. 180 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методологические основы. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
10. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики. Москва : Музгиз, 1956. 268 с.
11. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1997. 153с.
12. Барсукова Н. С. Педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2015. 20 с.

13. Бірюкова Л. А. Реалізація педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 2. С. 148–161.
14. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Изд-во института психологии РАН, 1997. 352 с.
15. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2001. 240 с.
16. Бутенко Н. Ю. Комуникативна майстерність викладача : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 336 с.
17. Валькевич Р. Сценічна культура та виконавська діяльність. *Зібрання статей з питань культури сценічно-виконавської діяльності майбутнього вчителя. Наукове видання*. Кіровоград, 2011. С. 50–53.
18. Василенко Л. М. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. *Психолого-педагогічні науки*. Київ, 2015. №1. С. 119–195.
19. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. Киев : Вища школа, 1979. 216 с.
20. Гавацко Е. П. Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу : наук.-метод. посіб. Ужгород, 2017. 65 с.
21. Гаврилюк О. А. Формування сценічно-виконавської майстерності вчителів музичного мистецтва в процесі художньої творчої діяльності. *Вісник. Серія : Педагогічні науки*. 2017. №144. С. 260–263.
22. Гмиріна С. В. Психологічні аспекти формування вокально-сценічної компетентності майбутніх співаків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Київ, 2020. №69. Т.2. С. 80–83.
23. Гмиріна С. В. Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. Вип. 14. С. 46–50.

24. Гмиря Б. Статті, листи, спогади / відпов. ред. Б. С. Буряк. Київ : Музична Україна, 1975. 432 с.
25. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва. Київ : Музика, 1997. 257 с.
26. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства. 3-е изд. Ростов-наДону : Феникс, 2007. 155 с.
27. Горбенко О. Б. Особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 120–122.
28. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. науки : 13.00.04. Кіровоград, 2010. 24 с.
29. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : монографія. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. 269 с.
30. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. Москва : Классика-XXI, 2006. 156 с.
31. Гринь Л. О. Вокальний голос як професійний інструмент актора музично-драматичного театру. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. 2013. №4. С. 54–59.
32. Гринь Л. О. Методичні основи та загально-педагогічні принципи вокального мистецтва. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2 (13). С. 52–56.
33. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (Философский анализ). Новосибирск : Наука, 1982. 256 с.
34. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. URL: <https://bookmate.com/books/GCHXd7bj>
35. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 2007. 368 с.
36. Довгань О. В. Сучасний науковий підхід до вокально-

педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* : зб. наук. пр. Чернігів, 2009. С. 216–220.

37. Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 2008. 16 с.

38. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг : учеб. пособ. для ВУЗ. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2010. 193 с.

39. Єременко О. В. Основні принципи підготовки магістрантів у системі музично-педагогічної освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії та практики*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 4 (14). С. 41–46.

40. Ермолаев В. Г., Лебедев Н. Ф., Морозов В. П. Руководство по фониатрии. Ленинград : Медицина, 1970. 137 с.

41. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный. Москва : АСТ, 2010. 699 с.

42. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності: навч.-метод. посіб. Київ, 2015. 178 с.

43. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 37 с.

44. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов-наДону : Феникс, 2003. 288 с.

45. Занков Л. В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) : Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 187 с.

46. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 16 с.

47. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики.

Москва : Музыка, 1965. 132 с.

48. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 21–31.

49. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с.

50. Казакова А. Г. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. для препод. вузов и слушателей ин-тов повышения квалифик. Москва : ИПО Профиздат, 2000. 124 с.

51. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Москва : НИИ ВШ, 1977. 64 с.

52. Катрич О. Стильові аспекти музично-виконавської інтерпретації. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. – Київ : НМАУ, 2000. Кн. 4. С. 59–65.

53. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. Луганськ, 2012. Вип. 11. 246 с.

54. Козир А. В. Умови розвитку професійної майстерності студентів інститутів мистецтв у системі багатоступеневої музично-педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту* : зб. наук. пр. : Педагогічні науки : у 2-х т. Миколаїв, 2005. Вип. 10. Т. 2. С. 217–222.

55. Комаров В. А. Артистизм как феномен музыкального искусства : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Оренбург, 2010. 168 с.

56. Косяк Л. І., Загора А. О. Визначення поняття «вокально-сценічна майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва» у наукових дослідженнях. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах* : тези доп. І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Дніпро, 28-29 трав. 2020 р. Дніпро, 2020. Т. 1. С. 512–515.

57. Косяк Л. І., Загора А. О. Педагогічні умови формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мистецька освіта: теорія, методологія, технології : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 14 листоп. 2019 р. / голов. ред. Н. А. Овчаренко, ред. Р. О. Любар. Кривий Ріг, 2019. С. 48–52.

58. Кравченко А. М. Секреты бельканто: книга для начинающих певцов. Симферополь : РККП, 1993. 128 с.

59. Куліненко Л. Б. Педагогічна майстерність та її архітектоніка в контексті сучасного педагогічного дискурсу. *Нова парадигма*. Київ, 2013. Вип.114. С. 80–88.

60. Лазарев М. О. Про становлення культури професійно-творчого спілкування майбутнього вчителя. *Вища педагогічна освіта* : наук.-метод. зб. Київ : Вища школа, 1994. Вип. 17. С. 29–34.

61. Левик С. Ю. Записки оперного певца. Москва : Искусство, 1962. 711 с.

62. Лей Ван Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с.

63. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев : Вища школа, 1981. 392 с.

64. Лернер І. Я. Розвиваюче навчання з дидактичних позицій. *Педагогіка*. 1996. № 2. С. 7–11.

65. Лін Сяо Особливості вокальної підготовки вчителів вокального мистецтва. *Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 2014. Ч. 2. С. 20–22.

66. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1997. 338 с.

67. Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого певца / сост. Е. Е. Нестеренко. 2-е изд. перераб. Ленинград : Музыка, 1977. 87 с.

68. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Київ : Радянська школа, 1951. 100 с.
69. Маньковська О. Ю. Формування сценічної майстерності майбутніх акторів як наукова проблема: аналітичний огляд. *Вісник Черкаського національного університету ім.Б. Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 161–167.
70. Медушевский В. В. Структура музикального произведения в связи с его направленностью на слушателя. Москва : Музыка, 1971. 256 с.
71. Мережко Ю. В. Стимулювання творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської діяльності. *Професійна мистецька освіта і художня культура : виклики XXI століття* : матеріали II Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–15 квіт. 2016 р. С. 619–625.
72. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ : Парламентське видавництво, 2002. 204 с.
73. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. Москва : Музыка, 2002. 496 с.
74. Назаренко И. К. Искусство пения. Москва : Музыка, 1968. 530 с.
75. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе : метод. пособ. 3-е изд. Киев : Музична Україна, 1989. 163 с.
76. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 7000 слов. 3-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1992. 915 с.
77. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : КНУКІМ, 2006. 119 с.
78. Орфоепічний словник української мови : в 2 т. / уклад.: М. М. Пещак, В. М. Русанівський, Н. М. Сологуб, В. В. Чумак, Г. М. Ярун. Київ : Довіра, 2001. 955 с.

79. Осадча Т. В. Вокальна культура майбутнього вчителя музики: теоретичний аспект. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 170. С. 102–106.

80. Павлов И. П. Об уме вообще, о русском уме в частности. Москва : АСТ, 2014. 320 с.

81. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Харків : ХДПІ, 1995. 104 с.

82. Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.

83. Пащенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2010. № 2. С. 112–118.

84. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

85. Педагогічна майстерність.
URL:<http://phys.ippo.kubg.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/12/Педмайстерність.pdf>

86. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.

87. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. Москва : Академический Проект Трикста, 2008. 400 с.

88. Работнов Л. Д. Искусство пения. Очерки и материалы по истории, теории, практике. Москва : Просвещение, 1968. 311 с.

89. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : Наука, 1957. 590 с.
90. Рудишин С. Педагогічна майстерність викладача вищої школи: психологічні особливості. *Нова педагогічна думка*. 2011. №2. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_2/rudish.pdf.
91. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. Посібник. Київ : Освіта, 2005. 360 с.
92. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.
93. Слостенін В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
94. Словник іншомовних слів (Новий словник іншомовних слів) : близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко та ін. Київ : АРІЙ, 2008. 672 с.
95. Станиславский К. С. Об искусстве театра : Избранное. Москва : ВТО, 1982. 510 с.
96. Станиславский К. С. Собрание сочинений. Москва, 1955. Т. 2. : Работа актера над ролью. 502 с.
97. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 192 с.
98. Стромов Ю. А. Путь актёра к творческому перевоплощению. Москва : Просвещение, 1975. 80 с.
99. Стукаленко З. М. Емоційний інтелект як показник сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 170. С. 175–179.

100. Сухомлинский В. А. О воспитании. 5-е изд. Москва : Политиздат, 1985. 270 с.
101. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : монография. Москва : Музгиз, 1947. 355 с.
102. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. 307 с.
103. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. Москва : АПН РСФСР, 1950. Т. 8. : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 776 с.
104. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Композитор СПб., 2008. 368 с.
105. Цзін Ся Методика розвитку співацького голосу студентів педагогічних університетів засобами візуального моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2019. 204 с.
106. Цзінхен Ген Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 181с.
107. Цзяньшу Ван Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.
108. Шпиллер Н. Заметки о формировании вокальной культуры. *Музыкальное исполнительство* : сб. ст. Москва : Музыка, 1973. Вып. 8. С. 201–206.
109. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : 14. Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. : матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». Київ : НПУ, 2007. Вип. 4. С. 13–17.

110. Щукина Г. И. Особенности и возможности учебной и внеучебной деятельности. *Проблемы совершенствования процесса обучения в школе*. Ленинград : ЛГПИ, 1972. С. 3–14.

111. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва : Музыка, 1974. 261 с.

112. Юсупова А. А. Формирование артистизма будущего учителя музыки средствами вокального искусства. *Педагогика. Серия : Гуманитарные науки*. 2019. №8. С. 123–127.

113. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 160 с.

114. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации : Избр. психол. тр. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998. 304 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дихальна гімнастика Є. Ільїна

Мета: усунення негативних емоцій перед публічним виступом.

Дихальні вправи із застосуванням паузи:

- 1) без паузи: звичайне дихання – вдих, видих;
- 2) пауза після вдиху: вдих, пауза (дві секунди), видих;
- 3) пауза після видиху: вдих, видих, пауза;
- 4) пауза після вдиху і видиху: вдих, пауза, видих, пауза;
- 5) піввдиху, пауза, піввдиху і видих;
- 6) вдих, піввидиху, пауза, піввидиху;
- 7) піввдиху, пауза, піввдиху, піввидиху, пауза, піввидиху.

Дихальні вправи для усунення небажаних емоційних станів:

чергувати (по чотири рази) дихання через ніс і рот за такою схемою:

вдих носом – видих носом;

вдих носом – видих ротом;

вдих ротом – видих ротом;

вдих ротом – видих носом.

Додаток Б

План художньо-виконавського аналізу вокального твору.

1. Назва твору; рік написання; автори.
2. Історичні дані, критичні дослідження.
3. Зміст, форма.
4. Аналіз поетичного тексту:
 - 1) зв'язування всіх незрозумілих слів, фраз;
 - 2) уточнення всіх позначень і ремарок авторів;
 - 3) виразне читання;
 - 4) визначення змісту твору, фабули, обставин (місця, часу, характеру героїв), сценічного завдання (що я роблю, для чого?).
5. Аналіз засобів музичної виразності:
 - 1) авторські вказівки;
 - 2) ладо-тональний план;
 - 3) мелодія;
 - 4) темп;
 - 5) ритм;
 - 6) динаміка.
6. Аналіз вокально-технічних труднощів;
7. Музична драматургія:
 - інтонації;
 - фразування;
 - кульмінації.
8. Функція твору.
9. Аналіз засобів сценічної виразності:
 - міміка;
 - жести;
 - мізансцени.
10. Побудовування загальної текстової та музичної драматургії

Додаток В

Дезидерій Задор

(1909 – 1983)



Додаток Г

ОЙ Я ЗНАЮ, ЩО ГРІХ МАЮ

Обробка Д. Задора

Швидко

Помірно, вільно
f ten.

1. Ой я зна-ю,
2. Ка- жуть лю-ди,

f non legato

f dim.

що гріх ма-ю, пек-ло вог-ня-но- є,
що суд бу-де, що бу-дуть су-ди- ти:

raddolcendo ten.

animando

щом да-ва-ла ці-лу-ва-ти лич-ко ру-мя-но- є,
ко- ли б мені при-су-ди-ти всіх хлопців люби-ти,

rit.

щом да_ва_ла ці_лу_ва_ти личко ру_мя_но_є. Гей,
ко_ли б мені при_су_ди_ли всіх хлопців люби_ти.

rit.

р а tempo

рі_ді, рі_ді, рі_ді, рі_ді, дай, рі_ді, рі_ді, дай.

a tempo

Швидко **Пожвавлено**

mf

3. По_лю_би_ла я Ми_ко_лу,

mf

acceler.

Йо_си_па, І_ва_на, Гриш_ку, Миш_ку ще й Ан_дрі_я,

acceler.

Фе-до-ра й Сте-па-на. Гриш-ку, Миш-ку ще й Ан-дрі-я,

Фе-до-ра й Степа-на. Гей, рі-ді, рі-ді, рі-ді, рі-ді, дай.

a tempo **Швидко**
рі-ді, рі-ді, дай.

a tempo

Спокійніше
dolce, amoroso

4. Ко-ли б ме-ні по-щас-ти-лось Ва-си-ля зло-

p

- ви - ти, я б не ста - ла

більше хлопцям го - ло - ву кру - ти - ти. я б не ста - ла більше хлопцям

acceler.

го - ло - ву кру - ти - ти. Гей, рі - ді, рі ді, рі ді, рі ді,

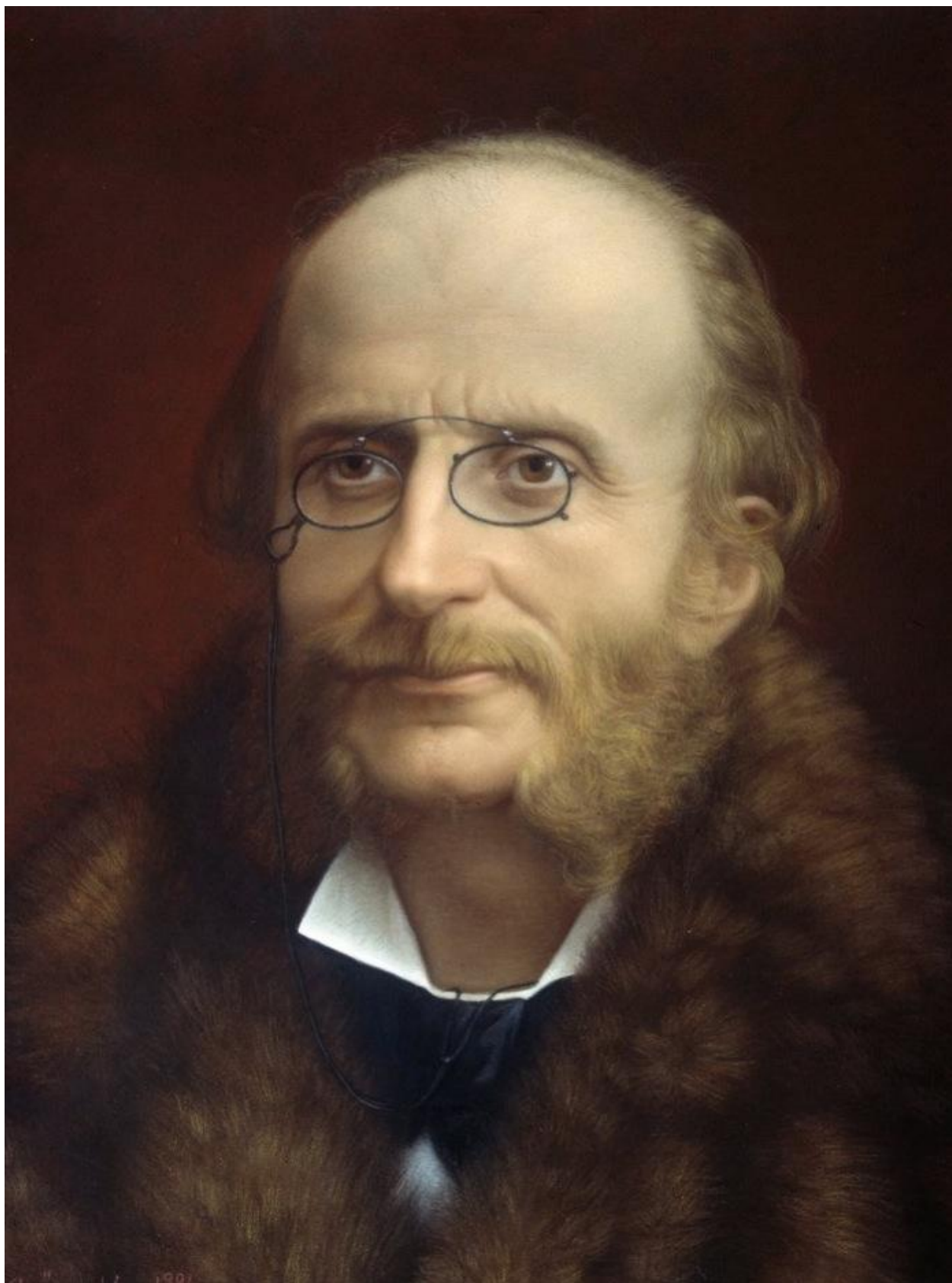
rit.

дай, рі - ді, рі ді, дай.

pp

V p grazioso

Додаток Д
Жак Оффенбах (1819 – 1880)



Додаток Е
Сцени з опери Ж. Оффенбаха «Казки Гофмана»





Додаток Ж

Баркарола Barcarolle

13

дуэт из оперы „СКАЗКИ ГОФМАНА“ duo de l'opéra „LES CONTES D'HOFFMANN“

Перевод Е.Геркена

Ж.ОФФЕНБАХ
(1819-1880)

Moderato
МЕЦЦО-СОПРАНО

Льёт жемчужный
Bel - le nuit, ô

свет луна, влагу ну смотрит звезды,
nuit d'a - mour, son - ris à nos i - vres - ses

ночь дышанье роз полна, мечтам любви верна.
nuit plus douce que le jour, ô, bel - le nuit d'a - mour!

14

СОПРАНО

Жизнь промчит - ся, как волна, вды - хай же э - тот воз - дух,
Le temps fuit et sans re-tour em - por - te nos len - dres - ses

и бокал свой пей до дна, - на миг нам жизнь да - на. Нам
loin de cet heu - reux sé-jour le temps fuit sans re - tour. Zé -

ночь шлёт да - ры, в мо-ре звёз-ды ро - ня - я, нам
- phirs em - bra - sés ver-sezvous ca - ves - ses, gé -
 нам ночь шлёт да ры, шлёт да ры:
gé - phirs em - bra - sés ver - sez - nous

16

звёз - ды, ночь ды.хань - ем роз пол.на, меч - там люб.ви вер.
 - vres - ses, nuit plus dou ce que le jour o bel - le nuit d'a -

- на. Ты в мо.резвёзды ро.
 - тойр. Ah! Souris à nos i -

О ла.зур.на.я ночь!
 o bel - le nuit d'a - тойр!

- ня ешь, ночь люб - ви, люб - ви мо
 vres ses, nuit d'a тойр! Ô nuit d'a

В мо.резвёзды ро - ня - ешь, о ночь люб - ви мо -
 souris à nos i vres ses. Ô bel - le nuit d'a -

pp

- ей. Ах! Ах! Ах! Ах!
- мой! Ах! Ах! Ах! Ах!

- ей. Ах! Ах!
- мой! Ах! Ах!

ppp

Ах! Ах! Ах!
Ах! Ах! Ах!

Ах! Ах! Ах! Ах!
Ах! Ах! Ах! Ах!

ppp dim.

Ах!
Ах!

ppp

Загора Альона Олександрівна

керівник: канд. пед. наук, доцент Косяк Людмила Іванівна

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація

Магістерське дослідження присвячено проблемі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито сутність поняття «вокально-сценічна майстерність» та його структурних компонентів; виявлено критерії та показники, що характеризують рівень сформованості цього феномену. Теоретично обґрунтовано й практичним шляхом доведено ефективність таких педагогічних умов як: стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення вокально-сценічної майстерності; засвоєння змісту вокально-сценічної майстерності студентів-музикантів із застосуванням інформаційних технологій; вироблення власного стилю вокально-сценічної майстерності у процесі індивідуального заняття з «Вокального класу»; урахування психологічних аспектів у процесі формування вокально-сценічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: формування, майстерність, умови, методи, прийоми, засоби, критерії, показники.

Ключові словосполучення: вокально-сценічні уміння й навички, методи і прийоми формування вокально-сценічних умінь і навичок, засоби сценічної виразності, вокально-сценічна культура, вокально-сценічна діяльність, вокально-сценічна майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва, структура вокально-сценічної майстерності, структурні компоненти, критерії та показники сформованості вокально-сценічної майстерності, педагогічні умови.