

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**КОСІНСЬКА НАТАЛІЯ ЛЕОНІДІВНА**

УДК 378.147:[792.05:159.954.3:008]–043.83:784

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**  
**У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

011 – Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки)  
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Н. Л. Косінська

Науковий керівник – **Олексюк Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук,  
професор

Київ 2021

## АНОТАЦІЯ

*Косінська Н.Л.* Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Науки про освіту (Освітні, педагогічні науки), галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

У дисертації представлено цілісне дослідження проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Розкрито теоретичні і методичні аспекти проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; проаналізовано педагогічні, психологічні та мистецтвознавчі праці вчених. У міждисциплінарному науковому дискурсі висвітлено генезу уявлень щодо понять «образ», «художній образ» «сценічний образ»: від зародження на основі народного мистецтва, церковних ритуалів, танцювальної культури до трактування з позиції драматургійного, художньо-естетичного, філософсько-сміслового контексту культури, мистецьких цінностей, художньо-естетичної вартості, впливу на розвиток особистості. Систематизовано проблематику наукових праць з теорії і практики мистецької освіти, педагогіки мистецтва, у яких сценічно-образна культура майбутніх учителя музичного мистецтва розглядається дискретно у контексті інформаційно-семіотичної концепції культури, герменевтичної теорії мистецтві, аксіокультурного розвитку особистості на основі ціннісного потенціалу мистецтва.

Обґрунтовано авторську дефініцію «сценічно-образна культура майбутніх учителів музичного мистецтва», яка розглядається як інтегративна структурована якість (складається з мотиваційно-емпатійного, когнітивно-пізнавального, творчодіяльнісного компонентів), що виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у

володінні акторськими, вокальними і герменевтичними уміннями та їх застосуванні у педагогічній діяльності.

На основі студіювання праць з проблем теорії і практики вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва, а також аналізу власного досвіду педагогічної роботи визначено такі особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: імпровізаційність, як здатність синтезовано виявляти сценічну, вокальну, інтерпретаційну майстерність; встановлення комунікативного зв'язку у контексті діалогової взаємодії у процесі освітньої комунікації; наявність міждисциплінарного контексту вокальної підготовки, що визначає взаємозв'язок різновидів мистецтва, теорії і практики різних наук, дисциплін; створення гедоністичного ефекту.

Охарактеризовано сутність методологічних підходів, які покладено в основу формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: культурологічного, аксіологічного, герменевтичного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного.

Визначено принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: *загальнодидактичні* (принцип зв'язку навчання з життям, науковості, цілісності, принцип індивідуального підходу, особистісного цілепокладання, систематичності навчання та принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання) і *специфічні* (принцип культурологізації та аксіологізації; принцип єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності; принцип рефлексивності; принцип активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів).

Визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-рефлексивний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблені критерії скорельовані з компонентами сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Обґрунтовано зміст та методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у ході формувального експерименту відповідно до визначених етапів. Метою методики є формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо розвитку власної сценічно-образної культури, свідомої позиції щодо важливості формування вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь; поглиблення знань щодо сценічно-образної культури, ознайомлення з можливостями аналізу художньо-образної структури музичних творів на основі міждисциплінарного аналізу; формування умінь, які характеризують ступінь володіння сценічно-образною культурою (вокальні, сценічні, інтерпретаційні).

На першому (*спонукально-мотиваційному*) етапі здійснювалося формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо розвитку власної сценічно-образної культури, мотивів і потреб формування сценічних, вокальних й інтерпретаційних умінь, ціннісні орієнтири щодо удосконалення цієї важливої якості. Основними формами і методами формування мотивації щодо формування сценічно-образної культури були: упровадження проблемних змістових модулів у програми з фахових дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Історія вокального мистецтва»; проведення віртуальних екскурсій на основі використання потенціалу мережевих ресурсів музейної педагогіки; перегляд театралізованих постановок, музичних фільмів, біографічних документальних стрічок; відвідування театрів; проведення майстер-класів; добір репертуару з метою посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; метод інтерпретації.

У ході реалізації другого (*інформаційного*) етапу методики формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки було акцентовано увагу на збагаченні знань про сценічну і вокальну майстерність, інтерпретацію музичного образу, формування знань про сценічно-образну культуру з позиції різних наук (культурології, театрознавства, герменевтики, педагогіки мистецтва тощо); розширення тезаурусу та визначення можливостей практичного застосування знань у педагогічній діяльності. З метою

активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва було використано спектр форм і методів: лекції-концерти, бінарні лекції, укладання тезаурусу, метод дискусії, ігрові методи, сценічно-виконавські вправи, створення сценарію ігор на уроках музики для учнів закладів загальної освіти.

Під час реалізації третього (*творчо-рефлексивного*) етапу акцентовано увагу на формуванні вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, розвитку вокальної техніки, художньої виразності, комунікативності, емпатійності, експресії тощо з метою впливу на почуття, інтелект учнів. З метою стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності студентів було залучено до роботи вокально-сценічної студії, у межах якої відбувалось упровадження технології драмогерменевтики. Актуалізовано методи і форми реалізації цієї технології з метою формування інтерпретаційних умінь, акторської майстерності, удосконалення вокальної техніки, а саме: тренінги з розвитку акторської майстерності, метод емоційної драматургії, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій, творчий проєкт та ін.

Зазначено, що ефективність реалізації експериментальної методики можлива тільки у відповідних педагогічних умовах, які обґрунтовано у дослідженні, а саме: посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; включення у процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки та педагогічних умов, які обґрунтовані в дослідженні.

Достовірність відмінностей характеристик порівняльних вибірок експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту перевірена за допомогою критерія Стьюдента.

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* розкрито сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої у процесі вокальної підготовки, як феномену, що виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними та герменевтичними вміннями; визначено компонентну структуру феномену (мотиваційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний) та його особливості (імпровізаційність, комунікативність, міждисциплінарність, створення гедоністичного ефекту); розроблено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-рефлексивний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості, теоретично обґрунтовано та розроблено методику формування сценічно-образної культури, яка має поетапний характер (спонукально-мотиваційний, інформаційний, творчо-рефлексивний) та передбачає оновлення змісту вокальних дисциплін, використання інтерактивних форм та методів; визначено педагогічні умови і принципи ефективної реалізації цього процесу (загальнодидактичні та специфічні) та методологічні підходи (культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно зорієнтований, компетентнісний); *удосконалено* зміст, форми та методи вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формування в них сценічно-образної культури.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в ефективній апробації авторської методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, що знайшло своє відображення в діяльності вокально-сценічної студії, яка була невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів; у

впровадженні змістових модулів у програми з фахових дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Історія вокального мистецтва».

Матеріали дисертації можуть бути використаними при укладанні програм спецкурсів, присвячених проблемам удосконалення сценічної, вокальної, педагогічної майстерності майбутніх учителів музичних дисциплін, у ході оновлення курсів підвищення кваліфікації вчителів-практиків в інститутах післядипломної педагогічної освіти, при розробленні навчальних програм, написанні навчальних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Ключові слова:** сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, художній образ, музичний образ, акторська майстерність, вокальна майстерність, інтерпретація, методика формування сценічно-образної культури.

#### ABSTRACT

*Kosinska N.L.* The methods of forming stage image culture of future music teachers during vocal training. - Qualifying scientific work (manuscript).

The dissertation is presented for the academic degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 – Education Sciences (Educational, Pedagogical Sciences), branch of knowledge 01 Education / Pedagogy. - Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

The dissertation presents a holistic study of the problem of the formation of stage image culture of future music teachers during vocal training.

The theoretical and methodological aspects of the problem of the formation of stage image culture of future music teachers are revealed; pedagogical, psychological and art history works of scientists are analyzed. The genesis of the concepts of "image", "artistic image" and "stage image" is developed in interdisciplinary scientific discourse: from the origin based on folk art, church rituals, dance culture to interpretation from the standpoint of dramaturgic, artistic, aesthetic, philosophical and semantic context of culture, art values, artistic and aesthetic worth, influence on the development of a personality. The problems of scientific works on the theory and practice of art education, art pedagogy, in which stage image culture of future music teachers is considered



discretely in the context of information-semiotic concept of culture, hermeneutic theory in art, axiocultural development of a personality based on the value potential of art, are systematized.

The author's definition of "stage image culture of future music teachers" is substantiated. It is considered as an integrative structural feature (consisting of motivational-empathic, cognitive, creative activity-based components), which aims at getting the meaning of musical images, using their value potential, understanding the problems of the theory and practice of stage and vocal interpretation of musical works, acquiring acting, vocal and hermeneutic skills and their application in teaching.

Based on the study of works on the theory and practice of vocal training of music teachers, as well as the analysis of our own experience of teaching, the following features of the formation of stage image culture of future music teachers during vocal training are identified: improvisation as an ability to synthesize stage, vocal , interpretation skills; establishing communicative connections in dialogic interaction in educational communication; the presence of an interdisciplinary context of vocal training, which determines the relationship between different types of art, theory and practice of different sciences, disciplines; creating a hedonistic effect.

The essence of methodological approaches, which are the basis for the formation of stage image culture of future music teachers during vocal training, is characterized: culturological, axiological, hermeneutic, personality-oriented, competency-based approaches.

The principles of the formation of stage image culture of future music teachers during vocal training are determined: *general didactic* (principle of the connection between learning and life, principle of scientific nature, principle of integrity, principle of an individual approach, principle of personal goal setting, principle of systematic learning and principle of combination of different forms, methods and means of teaching) and *specific* (principle of culturologization and axiologization; principle of joint development of vocal and acting skills; principle of reflexivity; principle of active participating in dialogical interaction between a teacher and students).



The criteria (motivational value-based, cognitive-informational, activity-based reflexive), indicators and levels (high, medium, low) of the formation of stage image culture of future music teachers are determined. The developed criteria are correlated with the components of stage image culture of future music teachers during vocal training.

The content and methods of forming stage image culture of future music teachers during vocal training are substantiated in the formative experiment in accordance with the defined stages. The purpose of the teaching methods is to develop motivation of future music teachers to foster their own stage image culture, to raise their awareness of the importance of acquiring vocal, stage acting, interpretation skills; to extend their knowledge of stage image culture, to get acquainted with the analysis of artistic figurative structure of musical works on the basis of interdisciplinary analysis; to develop skills that characterize the level of stage image culture (vocal , stage acting, interpretation skills).

At the first (*incentive-motivational*) stage, the motivation of future music teachers to develop their own stage culture, motives and needs for stage acting, vocal and interpretation skills, the value guidelines were developed. The main forms and methods of developing motivation for the formation of stage image culture were: the introduction of problematic content modules in the syllabi of the professional disciplines "Voice Training", "Vocal Class", "History of Vocal Art"; conducting virtual tours based on the potential of network resources of museum pedagogy; watching theatrical performances, musical films, biographical documentaries; visiting theatres; conducting masterclasses; choosing the repertoire in order to strengthen the humanistic function of the content of vocal training based on the realization of the value senses of musical art; the method of interpretation.

During the implementation of the second (*informational*) stage of the teaching methods of the formation of stage image culture of future music teachers during vocal training, the emphasis was on extending knowledge about stage acting and vocal skills, interpretation of a musical image, gaining knowledge about stage image culture from different sciences (culturology, theatre studies, hermeneutics, art pedagogy, etc.);

expanding the thesaurus and identifying opportunities for practical application of knowledge in teaching. In order to unlock the creative potential of a future music teacher a range of forms and methods were used: lecture concerts, binary lectures, making up thesaurus, a discussion-based method, game-based methods, stage performance exercises, creating games to use at music lessons for students of secondary schools.

The third (*creative-reflexive*) stage was focused on the formation of vocal, stage acting, interpretation skills, development of vocal techniques, artistic expression, communication, empathy, expression, etc. in order to influence feelings, intelligence of students. To encourage creative self-realization of future music teachers in sociocultural singing practice, students were involved in the work of the vocal stage studio, where the technology of drama hermeneutics was introduced. The methods and forms of exploiting this technology for the purpose of developing interpretation and acting skills, improving vocal techniques are actualized, namely: trainings on acting skills development, a method of emotional drama, masterclasses, modeling pedagogical situations, creative projects, etc.

It is stated that the effectiveness of implementation of the experimental method is only possible in the relevant pedagogical conditions, which are substantiated in the study, namely: strengthening the humanistic function of the content of vocal training based on implementation of the values of musical art; using interactive methods in vocal training in order to unlock the creative potential of future music teachers; encouraging creative self-realization of future music teachers in sociocultural singing practice.

The results of the formative experiment confirmed the effectiveness of the methods of forming stage image culture of future music teachers during vocal training and the pedagogical conditions, which are substantiated in the research.

The validity of differences in the characteristics of the comparative samples of the experimental and control groups at the formative stage of the experiment was checked using Student's *t*-test.

**The scientific novelty of the results of the research** is in *pioneering* in describing the essence of stage image culture of future music teachers, formed during

vocal training, as a phenomenon which aims at getting the meaning of musical images, using their value potential, understanding the problems of theory and practice of stage and vocal interpretation of musical works, acquiring acting, vocal and hermeneutic skills; defining the component structure of the phenomenon (motivational-empathic, cognitive, creative activity-based) and its features (improvisation, communicativeness, interdisciplinarity, creation of hedonistic effect); developing the criteria (motivational value-based, cognitive-informational, activity-based reflexive), indicators and levels (high, medium, low) of the formation, theoretically substantiating and developing the methods of forming stage image culture, which have a phased nature (incentive-motivational, informational, creative-reflexive) and involve updating the content of vocal disciplines, the use of interactive forms and methods; determining pedagogical conditions and principles of effective implementation of this process (general didactic and specific) and methodological approaches (culturological, axiological, hermeneutic, personality-oriented, competency-based); *improving* the content, forms and methods of vocal training of future music teachers; *further development* of scientific principles of professional training of future music teachers, the formation of their stage image culture.

**The practical significance of the results** of the research is in the effective testing of the author's methods of forming stage music culture of future music teachers during vocal training, which is reflected in the work of the vocal stage studio, which was an integral part of professional training of future teachers; in the introduction of the content modules in the syllabi of the professional disciplines "Voice Training", "Vocal Class", "History of Vocal Art".

The dissertation materials can be used for compiling syllabi of special courses on the problems of improving stage, vocal, pedagogical skills of future teachers of music disciplines, updating courses of professional development for teachers in institutes of postgraduate pedagogical education, developing curricula, writing textbooks, guidelines on professional training of future music teachers.

**Key words:** stage image culture of a future music teacher during vocal training, artistic image, musical image, acting skills, vocal skills, interpretation, methods of forming stage image culture.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Публікації в наукових фахових виданнях України, що входять до категорії «Б»

1. Косінська, Н. Л. (2016). Формування музично-естетичного досвіду майбутнього учителя музичного мистецтва засобами інтеграції мистецтв. У О. І. Безлюдний (Голов. ред.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 14, 205-211.

2. Косінська, Н. Л. (2017). Методологічні основи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*, 16, 45-55.

3. Косінська, Н. Л. (2017). Теоретичні аспекти формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. У О. І. Безлюдний (Голов. ред.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16, 143-150.

4. Косінська, Н. Л. (2017). Зміст поняття «сценічно-образна культура» в контексті інтеграції мистецтв. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27). (Ч. 1., с. 68-73).

5. Косінська, Н. Л. (2017). Особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. У В. М. Лабунець (Гол. ред.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 23 (2-2017). (Ч. 2, с. 53-59).

6. Косінська, Н. Л. (2018). Структурні компоненти сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: збірник наукових праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк*, 3, 124-131.

7. Косінська, Н. Л. (2018). Критерії та показники сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. У О. І. Безлюдний (Ред.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17, 204-214.

8. Косінська, Н. Л. (2018). Посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва як педагогічна умова формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У Г. П. Шевченко (Гол. ред.). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (86), 86-96.

9. Косінська, Н. Л. (2019). Включення інтерактивних методів у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна умова формування сценічно-образної культури. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 176, 241- 246.

**Публікації в періодичних наукових виданнях інших держав,  
які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або  
Європейського Союзу**

10. Kosinska, N. (2016). Methods of forming a future music art teachers musical and aesthetic expertise by means of the arts integration. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7, 197-203. ISSN 2218 – 8584.

11. Косінська, Н. Л. (2018). Formation of the scenically-shaped culture of future teachers of musical art: methodological benchmarks. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 9, 109-116. ISSN 2218 – 8584.

12. Kosinska. N. (2020). Analysis of the results of experimental research of stage culture formation of future teachers of music art in the vocal training process. *“EUREKA: Social and Humanities”*, 1, 56-62. ISSN 2504 – 5563.

**Публікація в закордонному виданні,  
проіндексована у базі даних Web of Science Core Collection**

13. Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N., Maievska, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (2), 244-252. ISSN 2147 – 0626.

### **Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження**

14. Косінська, Н. Л. (2016). Формування у студентів вокальних вмінь і навичок на заняттях з постановки голосу. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін: матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару з Міжнародною участю, Умань, травень 2016р.*, 31-36. Умань: ФОП Жовтий О.О.

15. Косінська, Н. Л. (2016). Значення дикції та артикуляції у вокальному мистецтві. У Г. І. Сотська (Голов. ред.). *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: матеріали XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької, Київ, 2-3 грудня 2015 р.*, 7 (11), 163-167. К.: Талком.

16. Kosinska, N. (2017). Structure of scenically-shaped culture of future teachers of the musical art in the process of vocal training. *International scientific-practical conference «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms». Conference Proceedings, September*, 81-84. Tbilisi: Baltija Publishing. ISBN 978-9934-571-01-5.

17. Косінська, Н. Л. (2017). Культурологічні засади формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Гуманітарні студії НАКККіМ: матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції, Київ, листопад*, 166-170. К.: НАКККіМ.

18. Косінська, Н. Л. (2017). Формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема. У Г. І. Сотська (Голов. ред.). *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: матеріали XIV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької, Київ, 1-2 грудня 2016 р.*, 8 (12), 116-122. К.: Талком.

19. Косінська, Н.Л. (2017). Сценічний образ як основа сценічно-образної культури. У В.С. Калабська (Ред.). *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін: Всеукраїнська науково-*



практична конференція з Міжнародною участю, 58-64. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві».

20. Косінська, Н. Л. (2018). Аксіокультурні основи розвитку сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*. Conference Proceedings, February, 66-70. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». ISBN 978-9934-571-79-4.

21. Косінська, Н. Л. (2018). Герменевтичні основи розвитку сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки. *Мистецька освіта в Європейському соціокультурному просторі ХХ століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Мукачєво, 20 квітня*, 113-116. Мукачєво: Вид-во МДУ.

22. Косінська, Н. Л. (2018). Історичний аспект становлення сценічного образу у змісті вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. У Г. І. Сотська, М. П. Вовк (Ред.). *Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: матеріали XV Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької, Київ, 6-7 грудня 2017 р.*, 1 (13), 137-142. К.: Талком.

23. Косінська, Н. Л. (2019). Педагогічні умови формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у дискурсі сучасної педагогічної теорії. У Г. І. Сотська, М.П.Вовк. (Ред.). *Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: матеріали XVI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької, Київ, 6-7 грудня 2018 р.*, 2 (14), 179-183. К.: Талком.

#### **Публікації в наукометричних виданнях, окрім Scopus та Web of Science**

24. Косінська, Н. Л. (2018). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Педагогічні науки*, 34, (Т. 2, с. 107-115).

25. Косінська, Н. Л. (2018). Принципи та підходи до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 3, 43-49.



26. Косінська, Н. Л. (2019). Стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності як педагогічна умова формування сценічно-образної культури. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 4, 90-97.

27. Косінська, Н. Л. (2017). Формування творчих навичок майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці*, 33. Харків: Технологічний центр.

28. Косінська, Н. Л. (2017). Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 10 (18), 4-8.

29. Kosinska, N. (2018). Formation of stage and imaginative culture of future music teachers: methodological guidelines. *The challenges of academia in the modern digital world. South Ukrainian National Pedagogical University named K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine*, 15-17.

30. Косінська, Н. Л. (2019). Методичні основи формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 6 (33), 20-25.

31. Косінська, Н. Л. (2019). Діагностика сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 14, 232-250.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| ВСТУП.....  | 19  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....  | 28  |
| 1.1. Формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема .....   | 28  |
| 1.2. Сутнісна характеристика та структура сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.....  | 49  |
| 1.3. Особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....   | 63  |
| Висновки до розділу 1.....  | 78  |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....  | 82  |
| 2.1. Наукові підходи та принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....                                   | 82  |
| 2.2. Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....  | 99  |
| 2.3. Педагогічні умови формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....   | 121 |
| Висновки до розділу 2.....  | 134 |
| РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 136 |
| 3.1. Критерії та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....  | 136 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2. Зміст та етапи методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки..... | 171 |
| 3.3. Результати методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.....     | 199 |
| Висновки до розділу 3.....  | 207 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....  | 211 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....   | 214 |
| ДОДАТКИ.....  | 245 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах реформування мистецько-педагогічної освіти актуалізується проблема розвитку спектру професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті сучасних тенденцій професійного зростання вчителя за індивідуальною освітньою траєкторією, його підготовки на засадах міждисциплінарності, полікультурності, національних традицій. Необхідність неперервного професійного розвитку майбутніх учителів музичного фаху пов'язана з потребою навчання учнів в умовах сучасного закладу середньої освіти з урахуванням суспільних вимог до особистості, яка має бути наділена високим рівнем естетичної культури, здатністю до сприйняття і збагачення мистецтва, творчого розвитку у культурно-мистецькому середовищі.

На важливості формування професійних компетентностей учителів мистецьких дисциплін, зокрема й учителів музичного мистецтва, акцентовано увагу у державних законодавчих і нормативно-правових документах (у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін.), в яких викладено провідні положення щодо реформування вищої педагогічної освіти, підготовки вчителів різного фаху, в тому числі й мистецьких дисциплін, в умовах трансформаційних і модернізаційних змін.

Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителів музичних дисциплін зумовлюють потребу суттєвого вдосконалення змісту, форм, методів, технологій, навчально-методичного забезпечення вивчення дисциплін вокального спрямування, що сприятиме збагаченню теоретичних знань, набуттю фахових компетентностей на основі міждисциплінарної взаємодії, використання синтезу мистецтв, актуалізації світового і національного мистецького досвіду. З-поміж ключових фахових компетентностей вчителя музичного мистецтва виокремлюється сценічно-образна культура, що дозволяє продемонструвати

рівень артистичної і вокальної майстерності, інтерпретаційних умінь, творчої самореалізації вчителя у професійній діяльності.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і освітній практиці наявні дослідження, в яких розкриваються такі проблеми: визначено методологічні і теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Гребенюк, Н. Гуральник, Г. Локарева, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач, В. Федоришин та ін.); окреслено сучасні тенденції розвитку мистецької освіти в зарубіжному дискурсі (В. Песх (Peschl W., Німеччина), Ч. Купісевич (Kupisiewicz Cz., Польща), А. Бялковський (Białkowski A., Польща), Дж. Курза (J. Kurcza, Польща), Б. Ватсинс (Wathins B., Англія), Р.-Д. Крамер (Kraemer R.-D., Німеччина), А. Бялковський, М. Пшиходзінська (Białkowski A., Przychodzińska M., Польща), В. Сачер (Sacher W., Польща), А. Йордан-Шуманська (Jordan-Szymańska A., Польща), Дж. Болтон (Bolton G., Англія); схарактеризовано зміст і структуру важливих професійних компетентностей, педагогічні умови і методичні основи їх формування (Т. Грінченко, Л. Василенко, К. Кабріль, А. Козир, Н. Мозгальова, Є. Проворова, Ю. Юцевич та ін.); розроблено й апробовано авторські методики формування вокальної, сценічно-виконавської, сценічної культури, вокально-сценічної майстерності, художньо-образного мислення, умінь художньо-педагогічної інтерпретації (Ван Лей, Вей Лімін, Ген Цзинхен, А. Мамікіна, Д. Погребняк, Т. Ткаченко, Г. Ткачук, Чжу Цзюньцяо та ін.) та ін. Однак у сучасній теорії і практиці педагогічної науки відсутні цілісні дослідження проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Вивчення наукових праць, аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема вчителів музичного мистецтва, сприяло виокремленню низки суперечностей між:

- сучасним станом фахової підготовки і зрослими вимогами суспільства до володіння фаховими компетентностями, що передбачає володіння знаннями і уміннями ретрансляції мистецького досвіду в умовах закладу освіти;

– потребою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання потенціалу театрального і вокального мистецтва у професійній діяльності та відсутністю методики формування сценічно-образної культури майбутнього фахівця;

– необхідністю опанування методами інтерпретаційного аналізу у процесі вокальної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва та дискретністю формування сценічної, вокальної й інтерпретаційної майстерності у декодуванні, сприйманні та інтерпретації музичних образів.

Актуальність проблеми дослідницького пошуку, потреба у подоланні визначених суперечностей, а також теоретична і практична необхідність їх вирішення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Методика формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри музикознавства та музичної освіти Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка «Розвиток духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті» (реєстраційний номер 0116U003993).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 11 від 24 листопада 2016 р.) та узгоджено рішенням Бюро Міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 11 від 22 грудня 2016 р.).

**Об'єкт дослідження** – вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах мистецької освіти.

**Предмет дослідження** – методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Відповідно до мети, об'єкта і предмета дослідницького пошуку визначено **завдання дослідження:**

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці мистецької освіти.
2. Розкрити зміст та структуру сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.
4. Теоретично обґрунтувати і розробити методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

**Методологічну основу дослідження** становлять: положення теорії наукового пізнання; ідеї культурологічного і аксіологічного підходів, що сприяє опануванню цінностей культури на засадах культуроцентризму й гуманістичних орієнтирів; положення герменевтичного підходу, що дозволяє збагачувати вокальні, сценічні, власне інтерпретаторські уміння, аналізуючи символи, образи творів з позиції мистецької вартості, цінності у творчому, етичному, естетичному розвитку особистості; положення особистісно орієнтованого підходу, що уможливорює врахування особистісного потенціалу кожної особистості, створення ефективних умов для кожного у процесі формування сценічно-образної культури у процесі вокальної підготовки; ідеї компетентнісного підходу, що визначають здатність до інтерпретації образів музичних творів, їх сценічного і вокального втілення та уможливають визначення сукупності методологічних підходів дослідження (культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно зорієнтований та компетентнісний).



**Теоретичну основу дослідження** становлять: провідні положення філософії мистецької і педагогічної освіти (О. Абдулліна, М. Бахтін, С. Гессен, І. Зязюн, М. Каган, О. Рудницька, В. Федоришин та ін.); психологічні засади професійного розвитку вчителя (І. Бех, Л. Виготський, С. Максименко, Ю. Цагареллі та ін.); сучасні педагогічні концепції мистецької, зокрема музичної освіти (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); методичні основи вокальної підготовки вчителів музики (Л. Василенко, Н. Гребенюк, Н. Гуральник, К. Кабріль, Г. Локарева, Р. Лоцман, Н. Овчаренко, Г. Стасько, Л. Тоцька та ін.), праці з проблем формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва (Ван Лей, Вей Лімін, Ген Цзинхен, Ю. Грищенко, Т. Грінченко, А. Кифенко, Л. Кондрацька, А. Мамікіна, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, О. Реброва, О. Попенко, Є. Проворова, Ю. Смаковський, Т. Ткаченко, О. Шимова, та ін.); праці з проблем театральної педагогіки і сценічної майстерності (С. Гмиріна, О. Комаровська, Л. Лимаренко, С. Соломаха та ін.); дослідження з питань герменевтичного аналізу музичного твору (В. Букатов, Д. Лісун, М. Ткач, О. Олексюк, В. Чермокіна та ін.)

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури з проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, аналіз навчальних програм, підручників, посібників, що дозволило здійснити оновлення змісту, добір форм і методів вокальної підготовки; систематизація теоретичних і експериментальних даних у ході констатувального і формувального етапів експериментальної роботи, порівняння, аналогія, систематизація філософських, культурологічних, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, вокально-методичних джерел – для обґрунтування авторської методики і педагогічних умов; моделювання – для здійснення критеріальної характеристики сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва за визначеними критеріями, показниками і рівнями; *емпіричні* – з метою проведення констатувального експерименту і застосування діагностичного інструментарію (анкетування, тестування різного типу, авторські й адаптовані методики) – для визначення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва; формувальний експеримент, що включає використання спектру методів на різних етапах (методи інтерпретації, моделювання педагогічних ситуацій, театралізації тощо); *математичної статистики* – для представлення динаміки ефективності експериментальної роботи й підтвердження достовірності результатів дослідження.

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше* розкрито сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої у процесі вокальної підготовки, як феномену, що виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними та герменевтичними вміннями; визначено компонентну структуру феномену (мотиваційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний) та його особливості (імпровізаційність, комунікативність, міждисциплінарність, створення гедоністичного ефекту); розроблено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-рефлексивний), показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості, теоретично обґрунтовано та розроблено методику формування сценічно-образної культури, яка має поетапний характер (спонукально-мотиваційний, інформаційний, творчо-рефлексивний) та передбачає оновлення змісту вокальних дисциплін, використання інтерактивних форм та методів; визначено педагогічні умови і принципи ефективної реалізації цього процесу (загальнодидактичні та специфічні) та методологічні підходи (культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно зорієнтований, компетентнісний); *удосконалено* зміст, форми та методи вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формування в них сценічно-образної культури.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в ефективній апробації авторської методики формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки,

що знайшло своє відображення в діяльності вокально-сценічної студії, яка була невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів; у впровадженні змістових модулів у програми з фахових дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Історія вокального мистецтва».

Матеріали дисертації можуть бути використаними у процесі укладання програм спецкурсів, присвячених проблемам удосконалення сценічної, вокальної, педагогічної майстерності майбутніх учителів музичних дисциплін, у ході оновлення курсів підвищення кваліфікації вчителів-практиків в інститутах післядипломної педагогічної освіти, при розробленні навчальних програм, написанні навчальних посібників, методичних рекомендацій з питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких закладів освіти: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (довідка № 309/24 від 14.02.2020 р.), Рівненський державний гуманітарний університет (довідка № 01-12-100 від 01.11.2019 р.), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (довідка № 37 від 23.12.2019 р.), Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/252 від 25.11.2019 р.), Мукачівський державний університет (довідка № 2405 від 29.11.2019 р.).

**Апробація отриманих результатів дослідження** здійснювалася у процесі виступів і обговорень на науково-методичних і науково-практичних заходах різного рівня: *міжнародних конференціях* – «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (2018, Kaunas, Lithuania), «The challenges of academia in the modern digital world» (2018, м. Одеса), *міжнародній науково-теоретичній конференції* «Гуманітарні студії НАКККіМ» (2017, м. Київ); *міжнародних науково-практичних конференціях* – «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (2017. Tbilisi, Georgia), «Мистецька освіта в Європейському соціокультурному просторі ХХ століття» (2018, м. Мукачево), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (2017, 2018, 2019, м. Київ), «Теоретико-методологічні аспекти

мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (2017, 2019, м. Умань), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (2016, 2019, м. Кропивницький), «Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя» (2019, м. Мелітополь), «Микола Леонтович і сучасна освіта та культура» (2017, м. Кам'янець-Подільський), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (2017, м. Київ), «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (2018, 2019, м. Умань), «Ференц Ліст і Україна» (2017, м. Кам'янець-Подільський), «Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів» (2016, м. Чернівці), «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в епоху культури» в рамках міжнародного проекту Пола Д. Шафера «Епоха культури» (2019, м. Київ), «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (2019, м. Київ); *міжнародних мистецько-педагогічних читаннях* пам'яті професора О.П. Рудницької (2016, 2017, 2018, 2019, м. Київ); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* – «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (2017, м. Умань), «Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці» (2017, м. Харків); *всеукраїнському науково-методичному семінарі* – «Естетичні+ засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (2016, м. Умань); *студентсько-учнівській науково-практичній конференції* – «Музичне мистецтво України: історія, реалії та перспективи розвитку» (2018, м. Бердичів).

**Публікації.** Отримані результати дисертаційної роботи висвітлено у 31 публікації автора, 30 з них одноосібні: 9 статей у наукових фахових виданнях України, 8 статей – у наукометричних виданнях, 1 стаття у наукометричному виданні Scopus, 5 - у зарубіжних виданнях, що входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу), 8 – у збірниках апробаційного характеру.

**Особистий внесок здобувача** у статті, написаній у співавторстві, полягає в обґрунтуванні комунікативної сутності художнього і сценічного образу у

музичному мистецтві [Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N. and Maievskia, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. Journal of History Culture and Art Research, 8(2), 244-252. DOI: 10.7596/taksad.v8i2.2019].

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 278 сторінки (основна частина 213 сторінок, додатки на 65 сторінках). Список використаних джерел містить 317 найменувань, зокрема, 32 - зарубіжні видання іноземними мовами, 52 - електронні джерела. Робота містить 11 таблиць, 6 рисунків у основному тексті роботи.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі схарактеризовано стан висвітлення проблеми формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у науковому дискурсі педагогіки, психології, мистецтвознавства тощо; розкрито сутність понять «образ», «художній образ», «сценічний образ», «вокальна підготовка тощо; визначено сутнісні характеристики та компонентну структуру сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки; з'ясовано особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

#### **1.1. Формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема.**

У контексті інноваційних процесів у педагогічній освіті висуваються нові вимоги до вчителя: сучасне суспільство потребує фахівців, які здатні виконувати професійні функції, наділені готовністю від початку професійної діяльності виявляти професіоналізм, компетентності у формуванні покоління з високим ступенем естетичної культури, ціннісних орієнтирів, етичних установок. З цією метою вчитель мистецьких дисциплін, насамперед учитель музичного мистецтва, має володіти спектром необхідних якостей, з-поміж яких вагоме значення має сценічно-образна культура.

Фах учителя музики – складний і багатоаспектний, що вимагає наявності спектру особистісних якостей, необхідних як для педагога, так і для музиканта, виконавця, вокаліста. Адже учитель музики – це творча, емоційна, креативна, артистична людина, яка має володіти професійно-педагогічним мисленням,

самоусвідомленням, загальнокультурними і професійними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, виявляти особистісно-професійну позицію.

Однією з важливих фахових компетентностей, якими має володіти майбутній учитель музичного мистецтва, є сценічно-образна культура, яка дозволяє фахівцеві опановувати сутність музичного твору як особливого феномену культури, розглядати його як синтез духовного, емоційного, естетичного досвіду людства, на основі інтерпретації його художньо-сміслового виміру вибудовувати сценічний образ і ретранслювати його у педагогічній, виконавській, вокальній діяльності.

У педагогічному дискурсі української і зарубіжної науки наявний спектр досліджень, які дозволяють цілісно проаналізувати сутність поняття «сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», виявити окреслити методологічні засади та особливості формування означеної якості у процесі вокальної підготовки. З-поміж досліджень виокремимо праці науковців, педагогів, у яких:

- розкривається сутність культури як історично зумовленого феномену людства (Е. Абдулліна [1], Ю. Борев [31], М. Каган [105], Г. Філіпчук [267] та ін.);
- виявлено специфіку культури як соціально-історично сформованого явища у контексті освітніх процесів (В. Андрущенко [6], В. Кремень [137], Л. Губерський [71], І. Зязюн [95] та ін.);
- обґрунтовано теоретико-методологічні засади мистецької освіти (А. Болгарський [26; 27], Л. Масол [168], О. Олексюк [196; 197], О. Отич [204; 205], Г. Падалка [207], О. Рудницька [229], О. Ростовський [225], О. Хижна [268], В. Шульгіна [279], О. Щолокова [281] та ін.);
- проаналізовано особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичних дисциплін (В. Антонюк [8; 9], Н. Гребенюк [65], А. Зданович [91], В. Смікал [241], Н. Овчаренко [190; 191], Ю. Юцевич [282] та ін.);
- визначено сутність формування професійних компетентностей вчителя музичного мистецтва (А. Козир [113], Л. Козирева [115], А. Плішка [212], Я. Семенген [212], В. Федоришин [265; 266] та ін.);



- досліджено специфіку формування різних видів професійної культури майбутнього вчителя музики (Ген Цзинхен [52; 53], Ван Лей [35], Ван Цзяньшу [36], О. Плеханова [212], Т. Ткаченко [258; 259] та ін.);
- схарактеризовано проблеми втілення сценічного образу у професійній (вокальній, педагогічній, виконавській) діяльності (С. Гмиріна [55], О. Лобач [153; 154], Є. Проворова [217; 218; 219] та ін.);
- узагальнено ретроспективу становлення сценічного образу у міждисциплінарному контексті (М. Зайцева [87], Д. Калістов [107], Л. Лимаренко [151; 152], Л. Мазель [160], О. Рудницька [227; 228; 229]);
- виявлено психологічні засади формування культури особистості вчителя у контексті визначення специфіки педагогічної діяльності (Л. Виготський [45; 46], О. Леонт'єв [149; 150], В. Сластьонін [239; 240] та ін.).

Аналіз праць науковців дозволив схарактеризувати специфіку висвітлення проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у педагогічних, психологічних і мистецтвознавчих працях.

У міждисциплінарному контексті означених праць висвітлено генезу уявлень щодо понять «образ», «художній образ» «сценічний образ». Вивчення основних джерел дозволило з'ясувати їх сутність та екстраполювати на визначення поняття «сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва». З цією метою узагальнено витoki сценічного образу, який синтезував елементи музичного, театрального і хореографічного мистецтв у різні історичні періоди.

Зародження сценічного образу пов'язано зі сценічним театральним мистецтвом, яке виникло на основі народного мистецтва і церковного дійства. За історичними джерелами з'ясовано, що особливий вплив на становлення підготовки вокалістів-професіоналів мав церковний спів. Зокрема з-поміж ізраїльського народу виокремлюються левіти, які служили у храмах, співали і грали на музичних інструментах [23, с. 445]. Відомі випадки, що не лише

священики, але й чоловіки могли грати на музичних інструментах, у богослужіннях могли брати участь й жінки [23, с. 74, 332].

У період Київської Русі вперше інтерес до театральних дійств було зафіксовано у 957 р., під час перебування княгині Ольги в Константинополі, про що свідчать зображення на фресках Софійського собору у Києві [253, с. 37].

Поява безпосереднього театального дійства у період Античності пов'язана з ігровими обрядами і театральними постановками. Аристотель під акторською грою розумів «правильне використання голосу для вираження різних емоцій, вважаючи це природним талантом, якому не можливо навчитися [28, с. 313]. У Стародавній Греції спектакль характеризувався музичною драматичністю, адже весь процес супроводжувався співом і танцями хору та підпорядковувався музичному ритму. Актори виступали сольо, а також співали разом з хором, який коментував драматичне дійство, що забезпечувало емоційне обрамлення твору.

В епоху Античності танець водночас з музикою виконував важливу роль у формуванні особистості, відповідно здійснювались спроби синтезувати ці різновиди мистецтва. Зокрема Фалет Критський [85, с. 22] був відомим реформатором музичного мистецтва, новатором віршування, хореографом, який навчав спартанські хори виконувати складені ним пісні під музику у поєднанні з танцем.

Виникнення танцю пов'язане з заняттями людини, з її діями, співіднесеними з її емоційними переживаннями та сприйняттям дійсності [181, с. 118-124]. Так, у Біблії зазначається, що танець використовувався під час богослужіння [24, с. 601]. Існують відомості, як танцював цар Давид [23, с. 333]. Учені акцентують увагу на тому, що значні події у житті людей передавались за допомогою рухів, через які відбувалось виявлення вдячності або прохання про благословення [86].

Танцювальні рухи, жести широко використовувалися під час театральних дійств у період Античності. Адже виконавець на сцені мав виразити свій душевний стан через посередництво жестів, рухів тіла, так як він був обмежений маскою, яка заважала йому виявляти емоції. Саме тому виконавець повинен був володіти атлетичною витривалістю, адже йому потрібно було під час гри рухатися,

танцювати на сцені до десяти годин, виконуючи при цьому декілька ролей [107, с.79]. В античних спектаклях використовувалися самостійні хореографічні постановки, що підпорядковувались ідейному задуму сценічного дійства, у процесі якого, крім акторів, хор також міг виконувати ритмічні рухи. Пізніше у професійному аспекті танець виокремився як окремий різновид мистецтва нарівні з музикою.

Д. Каллістов, досліджуючи специфіку античного театру, зауважив, що у Стародавньому Римі, зокрема у творах Плавта, спостерігалось домінування впливу музики над словесним вираженням: «Її роль була настільки значною, що п'єси Плавта набули подібних ознак з оперетами нашого часу. Діалоги постійно поєднуються з так званими кантиками-дуетами, тріо, окремими аріями, написаними іншими, ніж діалоги, сміхотворними розмірами» [107, с. 165]. Учений відзначив, що «театр залучав людей до мистецтва і був для них невичерпним джерелом глибинних переживань. Водночас він збагачував їх новими уявленнями й ідеями. Тим самим театр реалізовував головне своє історичне призначення – виховував народ» [107, с. 42].

З античного періоду сутність драматургії складала проблеми морального спрямування. Через театр норми моралі стають провідними у вихованні особистості. Герої, втілені в художніх образах творів, здійснюючи героїчні вчинки, повинні бути прикладом для наслідування, розкривати значущість і цінність дій, поведінки, мотивів. Зображення героїв у міфах і легендах, втілення героїчних образів у театральних дійствах з часів Античності сприяло визначенню цінностей краси й істини.

З цього приводу Аристотель зауважував, що «сутність мистецтва полягала у наслідуванні і його мета – задоволення естетичних потреб людей» [12]. Саме тому, вважав філософ, мистецтво потрібно сприймати безпосередньо і вірити йому; мистецтво повинно не копіювати, а осмислювати і перетворювати дійсність або хоча б зорове уявлення про неї, оптичний образ відомого явища чи природи» [188, с. 5].

Для романтизму було характерно втілення у художній діяльності безпосереднього ставлення до створення, накопичення і передавання духовних цінностей, які через сценічний образ виконували роль домінуючих орієнтирів, що спрямовують людину у світі, визначають її устремління, надії, дії. З-поміж цінностей романтизму визначено красу, яка дозволяє пізнавати світ і глибину людської душі. Заняття мистецтвом сприяє розвитку у людині найкращих творчих якостей, піднімають її над буденністю, формують духовно-моральні і культурні цінності.

В епоху реалізму спостерігається наближення мистецтва до правдивості, об'єктивності. Відповідно наближення художнього образу до реальності потребувало навіть зовнішньої подібності до явищ дійсності, що мало слугувати розкриттю внутрішньої сутності. На цей період припадає переломний етап у мистецтві на шляху пошуку і відображення істини. Зокрема у спогадах про Чарлі Чапліна йдеться: «Йому хотілося вірити, що у людському середовщі існують усталені моральні принципи. Можливо, це допомагало йому боротися за істину і справедливість» [144, с. 270]. Саме у період реалізму через мистецтво, художній і сценічний образ відбувалось наближення суспільства, особистості до соціальної зрілості, що сприяло підняттю їх на новий щабель гуманістичної, людиноцентристської філософії.

Поняття «образ» можна визначити як головний повз'язуючий фактор між реальним світом і світом мистецтва, виходячи з того, що, з одного боку, він втілює думки, почуття і переживання, які ґрунтуються на реальності, з іншого боку – використовує для досягнення цього різні засоби. Зв'язок реального світу і світу мистецтва через образ прослідковується на всіх історичних етапах культурного, мистецького поступу людства. Відповідно з позиції різних наук образ трактують у контексті цінностей, художньо-естетичної вартості, впливу на розвиток особистості, культури.

У довідникових джерелах поняття «образ» визначається, як: 1) у філософії: результат і ідеальна форма відображення предметів і явищ матеріального світу у свідомості людини; 2) вигляд, зображення; 3) живий наочний засіб про що-небудь;

4) у мистецтві: узагальнене художнє відображення дійсності, обрамлене у форму конкретного індивідуального явища; 5) у художньому творі: тип, характер; 6) порядок, спрямованість чого-небудь, спосіб [161, с. 435].

Поняття «образ» походить від латинського слова і означає імітацію. Синонімами до цього поняття є такі слова, як: схожість, копія, відтворення, дублікат та ін. [190, с. 530]. У психологічних довідникових джерелах образ розглядається як чуттєва форма психологічного явища, яка має просторову організацію і часову динаміку, може бути чуттєвим або раціональним [171]; як суб'єктивна картина світу або її складова, що включає в себе як окремого суб'єкта, так і їх сукупність, як одну людину, так і певну кількість людей, крім того, до цього поняття належить просторове оточення і часова послідовність подій [10, с. 279].

С. Гончаренко у педагогічному словнику поняття образу тлумачить як «форму і продукт суб'єктивного, ідеального відображення об'єктивної реальності у свідомості людини. Образи поділяють на чуттєві (відчуття, сприймання, уявлення) та уявні, що існують у вигляді понять, позбавлених чуттєвої наочності. Природа образу і загальні закони відтворення дійсності в образі вивчаються філософією... Своєрідністю відзначаються образи художні в мистецтві. Образ художній – специфічна форма відображення дійсності в мистецтві, основний продукт художньої творчості, який характеризується особливою здатністю естетичного впливу на людину. Образ художній є конкретно-чуттєвим втіленням певної мети художнього задуму» [58, с. 326].

У словнику з естетики художній образ характеризується як один із найважливіших понять естетики і мистецтвознавства, який слугує для визначення зв'язку між реальністю і мистецтвом і найбільш сконцентровано виражати специфіку мистецтва в цілому. Художній образ визначає форму і засіб відображення дійсності у мистецтві, особливістю якого є вираження абстрактної ідеї у чуттєвій формі. В енциклопедичних виданнях художній образ трактується як загальна категорія мистецької творчості; властива мистецтву форма відтворення,

трактування і опанування життя шляхом створення об'єктів, які впливають на особистість естетично [220, с. 418].

Сукупність художніх образів формує образну систему музичного твору. Завдання вчителя музичного мистецтва – через декодування, інтерпретацію розкрити авторський задум твору учнівській аудиторії, сформувані здатність учнів до творчого уявлення, розвинути у них етичні й естетичні оцінки творів мистецтва, музичне сприйняття, уяву. Художні образи забезпечують цілісність конкретного твору, формують його структуру, яка, на думку О. Рудницької, складає три рівні: 1) матеріальний, що є об'єктом безпосереднього чуттєвого сприйняття; 2) образно-смісловий, не репрезентований безпосередньо у матеріальній структурі художнього твору; 3) ідейно-художній, у якому реалізується світогляд творчого суб'єкта [227, с. 53]. Практичну реалізацію художнього образу, його смислового навантаження у педагогічній і виконавській діяльності майбутнього вчителя музики забезпечує втілення сценічного образу.

У «Театрально-драматичному словнику ХХ століття» за редакцією А.Г. Баканурського наведено визначення образу сценічного як результату відображення реальності в театральному мистецтві. У загальному сенсі образ сценічний – це сколок дійсності, який відбивається спектаклем у цілому; у специфічному – характер конкретної людини, відтворений на сцені. Образ сценічний у широкому розумінні (спектакль) реалізується режисером, у вузькому (роль) – актором. «Сценічний образ – це синтез емоції і форми, породженої творчою фантазією актора» (О. Таїров)» [16, с. 171].

Поняття «сценічний образ» в енциклопедії з театального мистецтва «у широкому значенні визначається як естетична категорія, особлива форма відображення дійсності засобами театального мистецтва. У вузькому значення під сценічним образом розуміють конкретний зміст певного явища дійсності, який відтворений драматургом, режисером, актором, художником, виведений ними характер, персонаж [167, с. 1145]. У сценічному образі поєднано об'єктивне і суб'єктивне. Об'єктивне включає в себе різні характери, дії, події самого життя, а також внутрішній стан людини, саме те, що існує незалежно від митця, а

суб'єктивне зосереджує в собі почуття, переживання, роздуми самого автора твору і його особливе бачення певних явищ, включаючи його ставлення до того, що відбувається [167, с. 1145]. Визначаючи відмінність між сценічним і художнім образами, В. Курбатов зауважує, що сценічний образ – більш конкретний, а художній образ – більш загальний для всіх видів мистецтва [143, с. 110]. Саме сценічний образ включає як загальний образ спектаклю, який ґрунтується на режисерському задумі і відтворений за допомогою виконавської майстерності, акторської гри, різних виражальних музичних засобів, так і образ, який відтворює сам актор.

Відповідно учитель музичних дисциплін має володіти елементами акторської майстерності, артистизму, усвідомлювати комунікативну природу музики, що забезпечує ефективність виконання ролі інтерпретатора у процесі розкодування, передачі смислової палітри художнього образу крізь призму сценічного образу.

Л. Мазель, обґрунтовуючи сутність поняття «образ», зауважив, що «специфіку мистецтва, яка відрізняє його від інших форм суспільної свідомості, наприклад, філософії, науки і т.д., втілює художній образ. Художній образ включає узагальнення (загальне відображення дійсності), яке відображається через конкретне, чуттєво сприйнятливие (те, що видно, чути або, як у літературі, безпосередньо представлене) явище [160, с. 9.]. Художній образ втілює, акумулює в собі почуття, настрої, відносини, душевний стан людини, яка створює цей образ або відтворює його. Це створює спорідненість поезії, образотворчого мистецтва, літератури, театру та ін. Л. Мазель відзначає, що «узагальнення життєвих явищ в художньому образі пов'язано з особливою концентрацією, загостренням типових рис, що і зумовлює яскравість, відображаючи характер образу. Засобом цієї концентрації слугує інтелект, чуття і майстерність митця, зокрема його творча уява, фантазія, що дозволяє творити у первинному значення цього слова, тобто, відображаючи дійсність, створювати дещо нове, яке раніше не існувало» [160, с. 9.]. У процесі формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва особливого значення набуває обдарованість особистості,



здатність до асоціативного мислення, музичного сприйняття, драматичного відтворення образів, артистизму, образного мислення.

На сучасному етапі у зв'язку з теоретико-методологічним обґрунтуванням положень герменевтичного підходу набуває поширення постнекласична методологія мистецької освіти. Відповідно до її філософських орієнтирів, на думку О. Олексюк, художньо-образні структури стають умовами розуміння творів мистецтва як способів конкретних актуалізацій буттєвого розуміння. Звідси впливає пат терн (розвинена матриця, що формує ядро культури) постнекласичної педагогіки – другоюдомінантність...» [197, с. 114].

Зауважимо, що в сучасних наукових джерелах наявна значна кількість дефініцій поняття «культура», зокрема у педагогічному і психологічному дискурсі, а також з позиції міждисциплінарних студій. Це поняття є предметом дослідження ряду наук: філософії, культурології, естетики, педагогіки, соціології, мистецтвознавства тощо.

Культуру як унікальне явище соціуму розглядають у своїх працях українські і зарубіжні науковці: Ю. Борев [31], І. Зязюн [96], М. Каган [105], Н. Крилова [140], Ю. Лотман [157, с. 3-17], Н. Миропольська [172], О. Олексюк [196], О. Рудницька [227], О. Щолокова [281] та ін.

З-поміж теорій, концепцій культури в освіті виокремлюється положення І. Зимньої, яка розглядає культуру у контексті кількох аспектів: культура особистості (культура взаємовідносин і культура саморегуляції), культура діяльності (культура інтелектуальної і професійної діяльності), культура соціальної взаємодії з іншими людьми (культура поведінки і спілкування) [94, с. 25-28.].

У контексті визначення сутності поняття «сценічно-образна культура вчителя музичного мистецтва» важливим є проектування культури у вимірах освітніх процесів. Адже культура у системі освіти ретранслюється на процес формування людини культури, культурної особистості, яка формується в результаті опанування змісту культури певного народу та культури інших етносів,

які «зберігають культурні традиції як форму колективного досвіду у взаємозв'язку з природою» [78].

Поняття «культура» у педагогічному дискурсі розглядається переважно як вища форма прояву освіченості і професійної компетентності. Поза культурою неможливе особистісне й професійне життя людини. Досвід культури (знання, почуття, рефлексивне світосприйняття, уміння тощо) передається людині з покоління в покоління – формується на основі вже створеної культури. Відповідно, на думку М. Габітова, якщо людина створює культуру, то і культура створює людину» [48, с. 24].

М. Каган розглядає феномен культури у контексті багатоаспектної життєдіяльності людини: «Культура є такою формою буття, яка перетворюється особистісною діяльністю» [105, с. 41]. При цьому вчений визначає наступні види діяльності: пізнання, перетворення, спілкування, ціннісна орієнтація. На думку вченого, в культурі особистості, у свідомості і поведінці перетворюється загальне (культура людства) та особливе (культура соціальних груп) [105, с. 48].

Сутність культури в контексті співвіднесення соціальних й особистісних аспектів обґрунтована у концепціях, теоріях представників філософії освіти і культурив (В. Біблера, М. Бахтіна, Ю. Лотмана та ін.).

У визначенні діалогічного підґрунтя культурних явищ В. Біблер керується розумінням культури як форми взаємодії різних культур. Науковець доводить, що «лише тоді, коли культура характеризується, розглядається через «спілкування» культур, через вихід цивілізації у формі культури на межі з іншою культурою, лише при такому визначенні є сенс говорити про діалог культур... Крім того, рання культура співіснує одночасно з наступною культурою (зокрема сучасною. – Н.К.)» [22].

Наскрізною є філософська ідея теоретика філософії освіти і культури про те, що у діалозі культур доцільно говорити про трактування текстів культури, явищ культури з позиції автора та інтерпретатора, уявного співрозмовника, комуніканта. Автор переконливо доводить, що «твір завжди адресовано людині. Сам твір і є питанням, яке звернене до людини, тут і зараз, відповідь якої мені потрібна

(особливо після фізичного відходу); разом з тим твір є відповіддю на можливі питання. І я (творець. – Н.К.) відповідальний всім своїм буттям, що відображено у творі» [22]. Таким чином, філософ визначає механізм взаємодії культур, зафіксованих у текстах, образах, смислах, через зв'язок поколінь. Трагування символічної сутності культури, передавання культурної спадщини в ретроспективі збагачує культуру смислами, «осучасненими» в певний проміжок часу.

М. Бахтін з позиції концепції діалогу культур обґрунтовує культуру творчу і культурозберігаючу функцію текстів, які, на його переконання, виступають як результат і як основа комунікації. Вчений зазначає, що «в будь-якій знаковій системі (іконографічній, матеріальній, діяльній) текст інтерпретується з позиції культурного діалогу, оскільки від базується на минулих текстах і стає основою для наступних» [208]. М. Бахтін аргументовано доводить філософську позицію щодо продукування текстів в культурному середовищі, співвідносячи зі світоглядними цінностями, адже автор текстів у процесі їх конструювання втілюють власний світогляд і світосприйняття, створюючи власну культурну картину». Йдеться про те, що текст є своєрідним механізмом, що ретранслює історичні події певних культур, міфо-символічні особливості певної епохи і певного етносу. Важливою є думка вченого щодо комунікативно-діалогічної сутності тексту в культурі, який, на думку В. Біблера, «живе» контекстами, адже «текст має смисл лише тоді, коли він зрозумілий іншим при дотриманні певних умов: внутрішньої логіки смислів тексту, його відповідності традиціям конкретної культури, виразності, ясності контекстів... Культурний діалог у просторі тексту ототожнено з герменевтичною інтерпретацією...» [208]. У філософській категорії герменевтичної інтерпретації текстів культури закладена ідея тлумачення образів – художніх, музичних тощо – з урахування контекстів: історичного, особистісного тощо.

Важливою з позиції філософії культури є ідея Ю. Лотмана щодо гетерогенності і гомеоморфізму розвитку культури і відповідно трактування текстів культури з урахуванням цієї дихотомії. Культурі властива гетерогенність, що передбачає наявність неоднорідних елементів у певній культурі (цим культури різних етносів вирізняються між собою), та гомеоморфізм, що виявляється в

одночасній подібності, схожості елементів культури (сюжет, ідея, образність тощо). Учений доводить, що будь-який текст культури варто осмислювати з позиції гетерогенності і гомеоморфізму, адже маємо справу «з незрозумілими текстами, відносно яких передбачається презумпція осмисленості» [157, с. 4]. З урахуванням такої специфіки продукування текстів в культурі виникає необхідність послідовної інтерпретації тексту. Ю. Лотман доводить, що будь-який комунікант (читач, слухач, глядач тощо) є інтерпретатором культурних текстів, він відповідно визначає контекст інтерпретування образів.

Таким чином, в основу дефінітивного аналізу сутності сценічно-образної культури покладено положення вчених щодо визначення культури як форми буття, що перетворюється у цінності у процесі діяльності особистості (М. Каган), розуміння культури як діалогу між автором та інтерпретатором, а також як форми взаємодії досвіду всіх поколінь на певному етапі розвитку суспільства (В. Біблер), трактування тексту як знакової системи вираження культури, як посередника-ретранслятора між культурами різних епох (М. Бахтін), ідея гетерогенності і гомеоморфізму явищ культури (Ю. Лотман).

Визначальним з позиції філософії освіти у контексті проблеми дослідження стало положення І. Зимньої щодо взаємозв'язку культури і компетентності [92]. Дослідниця узагальнила тлумачення культури, виокремила основні дефінітивні характеристики з-поміж інших тлумачень: розуміння світу, знання світу і себе в ньому; уміння творчого перетворення і творчість; готовність до подальшого розвитку. Відповідно вона акцентує увагу на зближенні компетентнісного і культурологічного підходів, адже кожна компетентність особистості виявляється в культурі. Суголосною є думка В. Іванчикової, що доповнює ідеї І. Зимньої з приводу ціннісного розвитку культури і компетентностей особистості та зауважує, що «мета культури – створення етичного, духовного середовища, ціль компетентності – адаптація до існування в соціумі... Культура ... виникає з унікальної людської здатності до саморозвитку і творення через творчість. Культура постає психологічною потенцією людини, що продукує позитивне

духовно-інформаційне поле, що має здатність до матеріалізації, візуалізації, вербалізації у формі ціннісних творів» [98].

Таким чином, кожна компетентність особистості виявляється через культуру, з-поміж дефінітивних характеристик якої ключовими є те, що культура з проєкцією на особистість презентує розуміння світу, себе у ньому, здатність до розвитку і саморозвитку.

Поняття «культура» з позиції багатьох психологічних досліджень визначається, як: груповий спосіб структурування світу за допомогою системи різноманітних символів або мови, яка опредмечує і впорядковує це структурування, аби уникнути хаосу заради виживання [141, с. 109]; як сукупність досягнень і високий рівень розвитку людства в суспільному виробництві, розумовому і духовному відношеннях; система духовних форм забезпечення життєдіяльності людини [252, с. 150]; як предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, породжується й утверджується людський сенс буття [44, с. 83] тощо. Таким чином, аналіз психологічних джерел дозволив з'ясувати, що сутнісні характеристики культури проєктуються на духовне освоєння світу, вироблення психологічних механізмів перетворення дійсності через діяльність крізь призму критеріїв красивого, істинного. Культура з точки зору психологічних теорії диференціюється на культуру мислення, культуру спілкування, культуру творчості тощо. У культурі виражається синтезовані форми світосприйняття особистості: через комунікацію, пізнання самої себе, через вияв культури почуттів, самоствердження, створення матеріальних і духовних цінностей.

Загалом більшість учених (соціологів, культурологів, педагогів, психологів тощо) визначають феномен культури як сукупність всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань. Інші в це поняття вкладають соціально унормований комплекс, який формує основу життєдіяльності особистості. Для багатьох культура є результатом діяльності людей і спосіб пристосування соціуму до природного середовища й економічних потреб.

Важливою у контексті визначення сутності культури з проєкцією на розвиток особистості через освіту є думка О. Рудницької, яка зауважила, що «культура – це все те, що відрізняє діяльність людей та її результати від тих природних явищ, які не зазнали змін при цій діяльності. У цілому вона інтегрується в єдиному контексті життя, тобто культура суспільства неминуче шукає виходу в культуру особистості» [227, с. 47].

У дискурсі теорії і практики мистецької освіти наявний спектр праць з проблем формування професійних компетентностей вчителя мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва. З-поміж спектру компетентностей дослідники особливу дослідницьку увагу приділили таким якостям, як: професійна культура (Т. Іванова [97], О. Попенко [216], О. Шимова [278], І. Шевченко [277] та ін.), педагогічна культура (І. Зязюн [96], О. Рудницька [227], Л. Хомич [269] та ін.), музична культура (О. Грубер [70], Р. Тельчаров [255] та ін.), художня культура (С. Давидова [75] та ін.), естетична культура (С. Коновець, Г. Сотська [245] та ін.), вокально-виконавська культура (Ван Цзяньшу [36] та ін.), вокально-педагогічна культура (Н. Овчаренко [190], О. Плеханова [211] та ін.), сценічна культура (Н. Голубєва [57], Ген Цзинхен [53] та ін.), вокально-сценічна культура (Т. Ткаченко [259], Д. Погребняк [215] та ін.), сценічно-виконавська культура (Л. Гайдай, О. Калюжна [49] та ін.), вокально-сценічна майстерність (Ван Лей [35] та ін.). Аналіз праць науковців, у яких здійснено теоретичні дослідження та представлено експериментальні методики, технології формування провідних професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволив визначити сутнісні характеристики та структуру сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки (підрозділ 1.2).

У педагогічних дослідженнях з теорії і практики мистецької освіти проблема формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджувалась у контексті виявлення специфіки впливу різновидів мистецтв, насамперед музичного, на розвиток майбутнього педагога, становлення його професіоналізму, окремих професійних якостей. Науковцями (О. Рудницька [229], В. Черкасов [272], О. Щолокова [281] та ін.), виявлено, що

багатоаспектність мистецтва надає людині можливість випробувати всю різноманітність видів суспільної практики у процесі мистецького втілення світу. В цьому прихована причина виникнення різних видів мистецтва (літератури, театру, образотворчого мистецтва, музики, хореографії і т.д.) у гармонійній системі художніх цінностей різних видів мистецтв виявляється мистецька культура суспільства [104, с. 264]. Мистецтво як феномен культури – явище соціальне. Соціальність мистецтва і його культурний смисл – це не лише відображення соціальних аспектів дійсності, але й характер соціальних механізмів його існування у суспільстві, характер його функціонування у мистецтві.

Відповідно у наукових джерелах обґрунтовується думка, що вчитель музичного мистецтва як вокаліст-інтерпретатор, ретранслятор культурних цінностей має володіти стійкими світоглядними установками, співвіднесеними з культурним досвідом людства і нації. Адже, на переконання О. Олексюк, «виходячи із розуміння світоглядної установки як важливого психологічного рівня реалізації регулятивних функцій образу світу, правомірно розглядати сутність цього механізму на основі контекстуальних відношень «музика – культура» [199, с. 67].

У цьому аспекті варто акцентувати увагу на актуальності *інформаційно-семіотичної концепції культури* О. Рудницької, теоретично обґрунтованою і збагаченою представниками сучасної мистецької освіти. Згідно з означеною концепцією «кожне явище культури є носієм особливого смислу, що зберігається і передається у вигляді знаків, які утворюють свого роду «матеріальну оболонку» смислу... Розуміння культури передбачає здатність не лише чуттєво сприймати зовнішню сторону предмета, й «розшифровувати» його внутрішню сутність, соціально значущу інформацію, виражену відповідними знаками» [228, с. 8].

У педагогічних працях доводиться, що знакове вираження культури, її смислове наповнення через мистецтво стає для особистості, зокрема педагога-музиканта, джерелом життєвого і професійного досвіду, засобом реалізації культурних норм, цінностей на рівні загальнолюдської і національної культури. З цього приводу О. Рудницька зазначає, що кожна етносоціальна спільнота



характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [228, с. 11]. Національні здобутки мистецтва акумулюють образи художньої картини етносу, виражені у мистецьких, зокрема музичних, творах, у процесі створення й інтерпретації яких учитель музичного мистецтва має реалізувати педагогічну майстерність, виконавську, сценічну культуру.

Відповідно професійна діяльність вчителя музики має гуртуватися на принципі культуровідповідності, який, на переконання О. Олексюк, «забезпечуючи збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти, передбачає орієнтацію на встановлення духовного взаємозв'язку між собою і своїм народом, переживання почуття своєї приналежності до національних традицій» [194, с. 28].

Через реалізацію принципу культуровідповідності, крізь призму культурних норм життя, культури людських цінностей у процесі декодування художньої образності, втілення її у сценічному образі відбувається формування майбутнього вчителя музичного мистецтва з високим рівнем сценічно-образної культури.

У цьому аспекті доцільно звернутися до праць науковців-педагогів, які порушують проблему аксіологічних засад підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва, зокрема щодо формування його сценічно-образної культури. Вчені (Ю. Грищенко [68], С. Горбенко [61], В. Смікал [242], О. Щолокова [281] та ін.), доводять, що мистецтво сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, естетичних смаків, зумовлює розвиток здібностей і формує потреби особистості щодо краси у житті. Естетична функція мистецтва створює можливості для набуття естетичних знань, мистецьких умінь, здатності до творчості і сприйняття мистецтва. Залучення особистості у мистецьке середовище детермінує самопізнання особистості, усвідомленість самооцінки. Адже людина орієнтується на загальнолюдські цінності, розуміючи їх пріоритетне значення, що є однією з форм усвідомлення досягнень культури людства. Саме мистецтво, на переконання

Ю. Борева, забезпечує соціалізацію особистості, формуючи її соціально-творчу активність [31, с. 480].

Саме тому постає проблема об'єктивної і суб'єктивної інтерпретації музичних творів як особливого художньо-естетичного відтворення дійсності, що акумулює цінності культури, цивілізації, поступу людства на різних історичних етапах. Більшість науковців-педагогів суголосні в тому, що у процесі інтерпретації музичного твору вчителем музичного мистецтва відбувається екстеріоризація особистісних цінностей, що є вагомим чинником професійної діяльності фахівця. Відповідно актуалізуються ідеї застосування прийомів практичної герменевтики, що сприяє творчій самореалізації, розвитку емоцій, волі, почуттів, інтуїції, натхнення емпатійності майбутнього фахівця.

З цього приводу дослідники відзначають, що, проходячи всі етапи сприйняття музичних творів, музичного матеріалу, учитель музичного мистецтва має усвідомити об'єктивність музичного тексту, виявити найбільш оптимальні засоби його практичного втілення у виконавському та вокальному аспекті, що сприяє відтворенню та ретрансляції його смислового потенціалу. Адже смисл, за визначенням Н. Овчаренко, є закодованою субстанцією у мистецьких (вокальних) творах, що має світоглядний вплив на формування особистості вчителя та на підвищення його рівня готовності до здійснення вокально-педагогічної діяльності [189, с. 34].

Відповідно науковці-педагоги стверджують, що важливо розвивати у майбутнього вчителя музичного мистецтва інтерпретаційні уміння, здатність здійснювати інтерпретаційний аналіз музичних творів, що передбачає, на думку О. Рудницької, «вміння суб'єкта аналізувати музичну мову, порівнювати твір з різними явищами художньої культури, застосовувати дані про соціально-історичний фон розвитку мистецтва й використовувати інші форми пізнання авторської думки» [227, с. 33]. Суголосною у цьому контексті є положення О. Ростовського, який зауважив, що виражені смисли закріплені в інтонаційній формі музики, їх сприймання спирається на семіотичну основу культури... Глибинні значення ... резонансно збуджуються художнім світом твору, виникають

при взаємодії ближчого змісту музики з історичним (культурним і життєвим) контекстом [226, с. 25]. Саме тому у процесі інтерпретації музичного твору учитель має оволодіти музичною мовою, опанувати сукупність художніх цінностей, застосувати комплекс професійних якостей, які зумовлюють вибір виражальних засобів, вокальної техніки, засобів драматургічної дії, що власне свідчить про рівень його сценічно-образної культури.

У зарубіжній теорії і практиці мистецької освіти проблема сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва вивчалася дотично, переважно у міждисциплінарному контексті з позиції виявлення сучасних тенденцій педагогічної освіти, особливостей змісту, форм, методів, технологій підготовки вчителя тощо. Аналіз проблематики простудійованих праць дозволяє їх диференціювати на окремі групи та виявити ступінь зацікавленості зарубіжних учених проблемами формування професійних якостей сучасного вчителя музичного мистецтва, його фахових компетентностей:

- праці, присвячені євроінтеграційним тенденціям розвитку музичної освіти (В. Песх (Peschl W., Німеччина), Ч. Купісевич (Kupisiewicz Cz., Польща), А. Бялковський (Białkowski A., Польща), Дж. Курза (J. Kurcza, Польща), Б. Ватсінс (Wathins B., Англія) та ін.;

- дослідження з теоретичних аспектів музичної освіти, підготовки вчителя музики (Р.-Д. Крамер (Kraemer R.-D., Німеччина), А. Бялковський, М. Пшиходзінська (Białkowski A., Przychodzińska M., Польща), В. Сачер (Sacher W., Польща), А. Йордан-Шуманська (Jordan-Szymańska A., Польща), Дж. Болтон (Bolton G., Англія) та ін.;

- праці з проблем методологічних орієнтирів розвитку музичної освіти (В. Горишовський (Goriszowski W., Польща), Е. Ліпська (Lipska E., Польща), Дж. Учула-Зроскі (Uchyla-Zroski J., Польща), М. Грушевич (Grusiewicz M., Польща), Е. Бонд (Bond E., Англія) та ін.;

- міждисциплінарні студії з проблем сутності музичної освіти, її удосконалення з урахуванням сучасних тенденцій музично-педагогічної освіти

(З. Лісса (Lissa Z., Польща), Д. Віршовські (Wierszyowski J., Польща), В. Янковський (Jankowski W., Польща), (Дж. Данн (Dunn J., Англія) та ін.;

- практико орієнтовані праці з проблем удосконалення змісту, форм, методів, технологій підготовки вчителя музичного мистецтва (Е. Кемп (E. Kemp, Польща), З. Буровська (Burowska Z., Польща), Е. Паркіта (Parkita E., Польща), П. Барон (Baron P., Польща), А. Валуга (A. Waluga, Польща), І. Ален (Allen I., Англія) та ін.

Незважаючи на достатньо широкий спектр досліджень з проблем розвитку музичної освіти, спрямованість освітян на дослідження питань збагачення і розвитку професійних компетентностей, проблема формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва системно не досліджувалась. Водночас у зарубіжному науковому дискурсі наявний спектр ідей щодо удосконалення змісту, процесуальної складової підготовки вчителя музики насамперед з урахуванням міждисциплінарного контексту опанування музичного мистецтва, залучення ресурсів гуманітарних, культурологічних, етико-естетичних дисциплін, педагогіки і психології, врахування сучасних тенденцій розвитку.

У контексті виявлення психологічних засад формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо звернутися до ідей психологів, які вивчали проблеми специфіки здійснення педагогічної діяльності. Важливою є ідея психологів, які розглядають психологічні механізми здійснення педагогічної діяльності. Так, на думку В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, на створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей у суспільстві» [209]. У цьому контексті доцільно зазначити, що володіння високим рівнем сценічно-образної культури дозволяє вчителю ретранслювати культурний досвід людства, втілений у міфо-символічному, стилістичному вимірах музичного твору, через посередництво акторської, вокальної й педагогічної майстерності, що становить підґрунтя цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Відповідно одним із психологічних чинників розвитку сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є спрямованість на творчий саморозвиток і розвиток, самореалізацію через педагогічну творчість. У цьому контексті основоположною є думка Л. Виготського, який вважає «важливим осмислення питань самореалізації людини як суб'єкта праці в контексті поняття «культура» і її культурного розвитку. Саме людський розвиток мислиться як «оволодіння собою», пов'язаний і з «соматичним розвитком», і з культурним досвідом, який набувається у взаємодії з людьми» [46].

Власне спрямованість майбутнього вчителя музики на виявлення сценічно-образної культури у педагогічній діяльності передбачає ретрансляцію гуманістичних цінностей, цінностей культури, музичного мистецтва, що зумовлює сходження особистості до вершин педагогічної творчості через вияв акторського і вокального таланту, інтерпретаційної і педагогічної майстерності.

Відповідно суголосною у вирішенні проблеми формування професійних якостей вчителя, зокрема сценічно-образної культури, є ідея О. Леонтьєва, щодо розвитку особистості через діяльність, яка повинна бути цілеспрямованою, підпорядкованою конкретним цілям саморозвитку і самовдосконалення. З цього приводу вчений зауважив: «Будь-яка предметна діяльність відповідає потребі, але завжди опремеченій у мотиві; її головними формуючими компонентами є цілі, і відповідно, дії, що їм відповідають, засоби і способи їх виконання, і, нарешті, ті психофізіологічні функції, що реалізують діяльність, визначають її природні передумови, обмежують її перебіг, часто перебудовуються в ній і навіть з неї утворюються» [149, с. 5-20.].

Саме ідея розвитку професійних якостей педагога через цілеспрямовану діяльність є рушійною у виокремленні типів педагогів у теорії Є. Климова, яку підтримав І. Зязюн у концепції психопедагогіки педагогічної діяльності. Вчені визначають такі типи педагогів, як:

Оптанти. Людина на етапі вибору професії.

Адепти. Людина, яка опановує професію в училищі, коледжі, вищому навчальному закладі.

Адаптант. Молодий спеціаліст, який опановує тонкощі своєї професії, само формує і саморозвиває свої професійні компетентності в перші роки своєї самостійної професійної праці (3-5 років після одержання диплому).

Майстер. Людина, яка виділяється своїми якостями й компетентностями, їх універсалізмом, широкою й глибокою орієнтацією у професійній сфері. Вона має свій індивідуальний, неповторний стиль діяльності й дії. Результативність і якість її праці стабільно висока. Вона має право вважати себе й прилюдно стверджувати про себе як не порівнюваного і незамінного працівника (при умові – 51% власного високого авторитету в оцінці учнів, батьків і колег-учителів).

Авторитет. Майстер своєї справи, широко відомий у колі своїх професійних колег і за його межами. Професійно-виробничі задачі він вирішує успішно за рахунок великого досвіду, уміє організувати працю, оточити себе помічниками.

Наставник. Авторитетний майстер своєї справи. Має однодумців, послідовників, учнів. Пропонує свій досвід молодим, слідкує за їх зростанням [111; 94, с. 11-18.].

Саме через діяльність важливо спрямувати майбутніх учителів музичного мистецтва на формування і реалізацію власного потенціалу у професії. Володіння високим рівнем сценічно-образної культури дозволить вчителю здійснити проектування власної індивідуальної траєкторії у професійному середовищі, що уможливить його зростання від оптанта до наставника – педагога-майстра.

## **1.2. Сутнісна характеристика та структура сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.**

Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителів музичних дисциплін зумовлюють потребу суттєвого вдосконалення змісту, форм, методів, технологій, навчально-методичного забезпечення вокальної підготовки, що спрямована на формування спектру професійних якостей: формування вокально-технічної основи звукоутворення; художньо-виконавських навичок та вмій; формування професійно-особистісних цінностей (Г.Кондратенко), вміння інтерпретувати

вокальний твір; уміння підбирати та працювати з художнім репертуаром (О. Боднар), здатність до емоційно-образного розкриття музичного змісту твору за допомогою вокальної техніки (Н. Гребенюк), опанування основними механізмами голосотворення тощо.

Системне і послідовне формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва може стати ключовою умовою формування інтегральної, загальних та інших фахових компетентностей відповідно до Стандарту вищої освіти (2019) та положень провідних науковців: здатність до застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства; знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності; сформованість світоглядних цінностей на основі потенціалу музичної культури; навички міжособистісної взаємодії; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність усвідомлювати цінності суспільства; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності; здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва; здатність усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою музичного мистецтва; здатність розуміти основні шляхи інтерпретації художнього образу. здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків тощо.

Теоретичні засади проблеми формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки ґрунтуються насамперед на визначенні сутнісних характеристики і структури означеної якості. Екстраполюючи проблеми формування професійних якостей, компетентностей майбутній учителів музичного мистецтва в сучасній мистецько-педагогічній освіті, зазначимо, що на сучасному етапі у контексті реформаційних змін актуалізуються проблеми підготовки вчителів мистецьких дисциплін, які мають володіти високим рівнем професійної культури.



Науковці, педагоги практики розглядають різні види культури майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті формування професіоналізму, професійних якостей, які необхідні їм для майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з ретрансляцією музичного досвіду у педагогічній роботі.

У сучасній педагогічній думці науковці обґрунтовують сутність професійної культури учителя як: високий рівень професіоналізму, досягнутий через філософське осмислення та саморефлексію професії, інтеграційна якість особистості педагога-професіонала, умова та передумова результативної педагогічної діяльності, складне особистісне новоутворення, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію [216, с. 44-49]; як спосіб реалізації професійної діяльності в єдності трьох показників: єдності цілей, засобів і результатів; як засвоєння особистістю професійних знань та навичок, які становлять педагогічний світогляд; як здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; як сукупність соціально-значущих якостей (інтелігентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість) [97]; як здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні професійних обов'язків [269]; як складова його загальної культури, складне утворення у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних, професійно-значущих здібностей, розумових, психологічних, фізичних якостей, мотиваційної сфери, яка забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності [60].

Дослідники доводять, що професійна культура учителя детермінується спектром факторів, з-поміж яких визначається стійка мотивація до професійної діяльності, здатність до творчості у професії, усвідомлення цінності професійного розвитку. На переконання О. Шимової, вчитель музичного мистецтва поєднує в собі функції педагога та музиканта, і є транслятором як педагогічної, так і

мистецької культури суспільства»... Тому професійну культуру варто розглядати «в єдності музичного та педагогічного компонентів, в якому відображаються професійні та особистісні якості учителя музичного мистецтва, ядро якого становлять ціннісні якості особистості, що реалізуються у творчому характері професійній діяльності особистості педагога-музиканта» [278].

Більшість науковців акцентують увагу на тому, що професійна культура особистості вчителя визначається сукупністю фахових знань, сформованістю фахових і особистісних якостей, розвиненістю духовного потенціалу, інтелектуальних, емоційних, естетичних, творчих здатностей, зумовлюється світоглядними установками, світоглядними орієнтирами, цінностями, життєвими прагненнями, з-поміж яких чільне місце відведено любові до фаху, повазі до особистості учня.

Розглянемо основні різновиди професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі студіювання праць з проблем теорії і практики підготовки сучасного вчителя музики.

О. Рудницька слушно вважає однією з важливих якостей майбутнього вчителя музики педагогічну культуру, яку розглядає «як складне і різнобічне поняття, що передбачає високий рівень інтелектуального і емоційного розвитку вчителя, наявність у нього певної програми самовдосконалення, вимоги до поведінки, норм взаємин з учнями, батька, колегами тощо [227, с. 42]. На думку вченої, педагогічну культуру формує сукупність якостей особистості учителя, що проєктуються у комплексі умінь і реалізуються через професійну діяльність і професійні відносини у педагогічному середовищі.

Г. Петрова виокремлює такий різновид професійної культури, як естетична культура. Науковець доводить, що основними складовими естетичної культури учителя мистецьких дисциплін є: 1) естетична свідомість, яка включає естетичне сприйняття, естетичний смак, естетичні потреби, інтереси, естетичне почуття, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення; 2) художньо-естетична діяльність, яка включає естетичний аспект всіх видів діяльності, виконавську діяльність, творчу діяльність зі створення творів мистецтва та інших естетичних

цінностей. Дослідниця робить слушний висновок, що естетична культура виявляється у певній сукупності знань у галузі естетики, різних видів мистецтва, педагогічних засад естетичного виховання і самовиховання; умінь і навичок, що проявляються у естетичній діяльності, в естетичному ставленні людини до діяльності та мистецтва [280, с. 7-8].

Досліджуючи особливості формування художньої культури майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, С. Давидова визначає, що художня культура особистості – це певний рівень опанування і засвоєння нею цінностей художньої спадщини людства, рівень художньої компетентності, ступінь її творчої активності, самостійності, ініціативи у процесі власного творення художніх цінностей [75, с. 145].

Художня культура розглядається вченими як багатофункціональне явище: у мистецькому контексті – як досвід людства щодо створення мистецьких творів відповідно до стилістичного напрямку, у соціологічному контексті – як соціального надбання, що передається з покоління в покоління у системі «батьки – діти – спільноти»; у педагогічному контексті – як якість особистості, здатної розуміти, примножувати і розвивати художньо-естетичні цінності культури. Останній контекст суголосний до проблеми професійного розвитку вчителя, зокрема його художньої культури. З цього приводу І. Бех, В. Радул визначають зміст художньої культури майбутнього учителя як усвідомлення соціальної відповідальності, що реалізується у професійній, громадській і культурно-естетичній діяльності на основі суспільно значущої мети і мотивів розвитку особистості; як усвідомлення моральної відповідальності за отримання і передачу професійних, моральних і загальнокультурних цінностей в їх єдності; як потреба у виробленні особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу; як постійне прагнення до морального, духовно-культурного і соціального розвитку; як уміння спілкуватись з людьми, будувати взаємостосунки з колективом на принципах взаємовідповідальності; як здатність здійснювати самостійність як важливий принцип реалізації творчого потенціалу особистості [21, с. 13]. Учитель музичного мистецтва, який володіє високим рівнем художньої культури,

демонструє здатність до художньо-образної інтерпретації й ретрансляції мистецького досвіду, виявляє осмислення цінностей, здобутків різновидів мистецтва, зокрема музичного, та уміння ретранслювати мистецький досвід у педагогічній діяльності. Адже, на переконання Ж. Сироткіної, Л. Чоботар, «проявляється особистість педагога з його відношенням до змісту, характеру педагогічної діяльності, прагненням пізнати сутність педагогічних явищ завдяки духовності і мобілізувати свої морально-вольові зусилля для досягнення професійних цілей на уроках музичного мистецтва; для того, аби розвинути художню культуру необхідно сформувати естетичне ставлення до дійсності, творчої активності» [235].

Як різновид художньої культури багатьма вченими розглядається сутність музичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Р. Грубер вважає, що у понятті «музична культура» відображається різноаспектність прояву самої музики в її соціальному вимірі, а також сфера її впливу, тобто вся сфера музичної практики [70]. Р. Тельчарова у понятті «музична культура» виокремлює кілька аспектів: 1) зв'язок музичної культури з практичними цілями людської діяльності, з потребами людей; 2) музична культура як вияв світоглядної цілісності ставлення людини до буття; 3) музична культура як форма людського, культурного буття [255, с. 66]. Відповідно музична культура учителя музики є важливим різновидом професійної культури, професійна якість, яка передбачає здатність сприймати музичну спадщину крізь призму художньо-естетичного смислу музичних творів, спрямовувати педагогічну діяльність на ретрансляцію музичного досвіду на основі ціннісного сприйняття, здійснювати власну творчу роботу на основі досягнень музичного мистецтва.

Важливим для визначення різновидів професійної культури учителя майбутнього музики є поняття «вокально-виконавська культура», яке розглядається науковцями як інтегративна професійно-особистісна якість, що включає сукупність взаємопов'язаних загальнокультурних і професійних знань, вокально-виконавських умінь і навичок, визначає готовність учителя музики до здійснення успішної творчої професійної діяльності в освітньому закладі» [189, с.

69]. Сутність поняття вокально-виконавської культури характеризується як сукупність особистісних і професійних якостей, які передбачають здатність емоційно сприймати музику, усвідомлювати її художньо-образний зміст та виявляти вміння оцінювати її як естетичне явище, володіти вокальними прийомами у процесі вокально-виконавської діяльності, спрямованої на формування духовності, на емоційний та естетичний розвиток особистості учня.

Ван Цзяньшу обґрунтовує сутність вокально-виконавської культури майбутнього учителя музики як «здатність майбутнього учителя музики до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь та навичок» [37].

Один із ключових різновидів професійної культури майбутнього учителя музики – вокально-педагогічна культура, яка, на думку Н. Овчаренко, є «результатом опанування вокально-педагогічних знань, вмінь і навичок досягнення смислової інформації, досвіду, традиції вокального мистецтва, вокальної педагогіки та привласнення їх цінностей» [190, с. 31]. На ціннісному підґрунті вокально-педагогічної культури майбутнього учителя музичного мистецтва акцентують увагу науковці, розглядаючи її на засадах компетентнісного підходу – як різновид професійної компетентності. Зокрема О. Плеханова зазначає, що «вокально-педагогічна культура – це інтегративна якість, яка включає ціннісне ставлення до спадщини людства у сфері різних видів вокальної діяльності, компетентність у галузі вокальної педагогіки, рівень власної вокально-виконавської майстерності, а також творчої активності у вокально-педагогічній діяльності» [211, с. 9].

Комплекс особистісно і професійно значущих якостей, які необхідні учителю музичного мистецтва для ефективною музично-виконавської і педагогічної діяльності на творчих засадах та сприяють розкриттю художньо-образного змісту музичного твору, становить сутність сценічної культури. Н. Голубева розглядає поняття сценічної культури як особистісну якість виконавця, яка забезпечує реалізацію художнього смислу твору мистецтва у процесі його

виконання на сцені з метою вирішення завдання залучення до мистецтва масового слухача [57].

Більш широку дефініцію сценічної культури майбутнього учителя музики подано у працях Д. Погребняк, що визначає її у контексті врахування мистецьких, педагогічних вимірів реалізації музично-виконавської діяльності. Вчений вважає, що сценічна культура майбутнього учителя музики – складне і багатогранне явище, охоплює мистецьку ерудованість, сукупність фізичних, моральних і духовних якостей, знання та усвідомлення мистецьких традицій, наявність педагогічного досвіду, що забезпечує успішність транслявання змісту музичних творів до шкільної аудиторії у процесі концертної музично-виконавської діяльності [215, с. 85-86.]

Науковці в обґрунтуванні сутності сценічної культури майбутнього учителя музичного мистецтва відзначають його багатоаспектний характер, що реалізується у вияві естетичних, етичних, духовних якостей педагога у процесі музично-виконавської і педагогічної діяльності. Зокрема Ген Цзинхен розглядає сутність сценічної культури як «комплексну систему сформованих професійних компетенцій, здібностей та якостей, творчо-виконавської самореалізації в галузі музичного естрадного мистецтва, використання його художньо-естетичного потенціалу [52].

Ознаками сценічної культури вченими визначено такі: сценічна культура виконує функцію специфічного проектування загальної культури у сферу музично-педагогічної діяльності; є показником музично-педагогічної практики учителя; визначає рівень творчої концертно-виконавської діяльності учителя музичного мистецтва; обумовлюється музично-індивідуальними, творчими, психолого-фізіологічними та віковими характеристиками, наявністю музичного досвіду особистості [52, с.8].

Як окрему важливу якість майбутнього учителя музики вчені визначають вокальну культуру, яку часто ототожнюють з вокальною майстерністю, вокальною технікою, вокальною манерою. Водночас нам імпонує дефініція, яка окреслює сутнісні характеристики вокальної культури як «здатності до втілення художньо-

образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок, які характеризуються точною інтонацією під час передачі вокальної мелодії; точною атакою звука, м'якою чи твердою відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньо-реберно-діафрагмального; кантиленою, артикуляцією; точністю передачі ритмічного малюнка, темпу, врахування під час виконання вказівок автора; вільним та природним звукоутворенням відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; правильним фразуванням; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звуку; відчуттям стилю виконуваного твору; художньо-виконавською культурою [43]. Відповідно майбутній педагог має володіти високим рівнем вокальної техніки, щоб передати смислову конотацію музичного образу слухачам, здатністю розкодування полісемантичності художньої палітри музичного твору, сценічною майстерністю відтворення смислових відтінків.

У педагогічному дискурсі науковцями розглядається поняття вокально-сценічної культури, яка синтезує у собі вокальну і сценічну культуру. Відповідно акцентується увага на нормах вибудовування, фонації, артикуляції, дикції, побудови фраз, емоційному навантаженні співу, а також на комунікативній природі музичного мистецтва, спрямованості на творчу реалізацію особистісних і професійних прагнень, залученні до загальнокультурних і національних цінностей, естетичного досвіду культури, на етико-естетичному ставленні до дійсності, до музичного мистецтва, доборі музичного супроводу, співвіднесенні художнього задуму і музичної форми. Відповідно, на думку Т. Ткаченко, «вокально-сценічна культура студентів мистецьких факультетів 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» [259, с.61]. Д. Погребняк трактує сценічно-виконавську культуру як одну з найважливіших складників культури, що зумовлено специфікою музично-педагогічної діяльності



учителя, спрямованої на формування особистості, здатної в подальшому житті збагачувати культуру суспільства. [215, с.86.].

Узагальнюючи положення вчених щодо сутнісних характеристик сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва, Л. Гайдай, О. Калюжна визначають цю якість як результат апробації сукупності форм, методів, педагогічних прийомів, спрямованих на її розвиток у процесі практичної діяльності (вокально-технічні вправи, репетиційний процес, концертна діяльність) [51, с. 160].

Деякі дослідники виокремлюють поняття вокально-сценічної майстерності майбутнього учителя музики, що зумовлено педагогічною спрямованістю фаху, необхідністю вияву власне акторських і педагогічних здатностей у педагогічній діяльності. Ван Лей зауважує, що «вокально-сценічна майстерність учителя музики» розглядається як складова фахової майстерності учителя музики й виражає здатність до виразної інтерпретації музичних творів та донесення їхнього художньо-образного змісту до учнівської аудиторії [35, с. 7, 10].

Науковці, які досліджували проблеми акторської майстерності учителя, виявлення сценічного образу майбутніми педагогами у майбутній професійній діяльності, акцентують увагу на тому, що «створення художнього образу-ролі – тривалий і відповідальний процес пошуку актором характеру персонажа. Характером прийнято називати сукупність напрямів почуттів, волі, розуму, тобто певної форми душевної динаміки, властивої людині. Безперечно, характер – поняття психологічне. А «образ» – це категорія естетична. Тож закономірно, що «роль» можна вважати характером-образом» [151]. Саме образ-характер і становить сутність сценічного образу.

Створення сценічного образу майбутнім учителем музичного мистецтва вимагає розвинених акторських здібностей, мисленнєвої діяльності на основі асоціативних зв'язків, володіння сукупністю засобами вокальної техніки, міміки, жестів. На переконання С. Гмиріної, «створення яскравого образу 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 співака – сценічний костюм, зачіска, аксесуари; рух по сцені – специфічна хода і постава, міміка, жести, уклін тощо)» [55].

Авторський задум музичного твору на основі його художньої системи може розкрити лише той вокаліст-інтерпретатор, педагог-актор, який здійснює інтерпретаційний аналіз образів та продумує модель сценічного образу, яка забезпечує смислове навантаження образної палітри. Саме тому, – вважає С. Гмиріна, – важливого значення набувають такі особливості особистості, як: індивідуальні психологічні особливості (темперамент, експресивність та емоційність, розвинена творча уява і фантазія, інтуїція, сугестивність тощо); особистісні якості співака (комунікативність, емпатійність, артистичність тощо); здібності (музичні, акторські, художньо-творчі); природні й набуті вокальні дані (тембр голосу, рухливість голосу, широкий співацький діапазон, природне резонування, виразна дикція та артикуляція) [55].

У контексті обґрунтування дефініції поняття «сценічно-образна культура майбутніх учителів музичного мистецтва» важливо з'ясувати його структурні складові – компоненти. На основі положень науковців обґрунтуємо їх сутність. До компонентів структури сценічної культури, на думку Ген Цзихена, належать: *мотиваційний*, який виражає інтерес виконавців та захопленість їх естрадним співом, націленість на пізнання національних пісенних традицій та співацьке самовдосконалення; *когнітивний*, що містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння сценічною культурою, вміння адекватно оцінити набутий естрадно-виконавський досвід; *творчий*, який виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання естрадних творів, вміння донести створений образ до глядацької аудиторії [52].

Провідними компонентами структури вокально-сценічної культури, на переконання Т. Ткаченко, є *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, уміння донести створений образ до слухацької аудиторії [259, с.67-68].

У структурі вокально-сценічної майстерності студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів Ван Лей виокремлює кілька компонентів, зауважуючи, що означена якість залежить від сформованості відповідних спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, фахових умінь та розвитку творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі цілеспрямованого фахового самовдосконалення (*мотиваційно-регулятивний компонент*); у розвитку готовності майбутніх учителів музики до ефективного навчально-виконавського спілкування (*комунікативно-поведінковий компонент*); в умінні досконало відтворювати вокально-сценічний образ та у прагненні студентів до творчого самовираження у вибраній царині діяльності (*креативно-продуктивний компонент*); у фаховій самореалізації майбутніх учителів музики у вокально-сценічній діяльності та яскравому прояві артистизму виконання вокальних творів (*сценічно-діяльнісний компонент*) [35, с. 10].

Чжу Цзюньцяо визначає такі основні структурні компоненти вокальної культури: *мотиваційно-ціннісний компонент* – сформованість мотивації до художньо-естетичного спілкування з музичним мистецтвом; націленість на усвідомлення пісенних традицій вітчизняної та світової вокальних шкіл та співацьке самовдосконалення; наявність розуміння цінності вокального мистецтва та прагнення досягнення професійної майстерності; *когнітивний компонент* – цілісність естетичних, вокально-педагогічних і мистецько-професійних знань, розвиненість художньо-естетичного кругозору, широку ерудованість у музично-освітній галузі, значний обсяг знань з науково-теоретичних понять; знання естетичних, психолого-педагогічних закономірностей впливу мистецтва на художньо-естетичний розвиток особистості та здатність інтегрувати здобуті знання у практичній педагогічній і виконавській діяльності; *творчо-виконавський*

*компонент* – здатність до самостійного втілення художньо-образного змісту вокальних творів, емоційно-чуттєве уявне спілкування з мистецтвом як засобу збагачення свого внутрішнього світу та практично реалізується у процесі музично-виконавської, зокрема колективно-творчої, концертно-виконавської діяльності, з художнім твором і слухацькою аудиторією; уміння технічно досконало й емоційно своєрідно, творчо неповторно виконувати вокальний твір на основі знань технологій і методик вокального навчання [274, с. 57-58].

О. Андрейко вважає, що структура виконавської культури скрипаля охоплює: *мотиваційно-орієнтаційний компонент*, що передбачає наявність особистісно-значущих мотивів щодо досягнення досконалості у виконавській діяльності; *пізнавально-рефлексивний*, який визначає способи інтелектуально-емоційного осягнення процесу і результату виконавської діяльності скрипаля, усвідомлення та диференціації його персональних диспозицій щодо виконуваної музики, їх впливу на перебіг фахової діяльності та індивідуальний стиль виконавського інтерпретування; *аксіологічно-програмувальний*, що виявляє здатність скрипаля до моделювання виконавської діяльності на ґрунті оцінювання суспільно-значущих художніх цінностей, а також власних музично-інтерпретаційних можливостей і домінантних особистісних вартостей; *креативно-регулятивний* компонент, який характеризує здатність скрипаля до досягнення свободи у інтерпретаційній творчості через вільне володіння механізмами трансформації художньо-технічних умінь; *експресивно-комунікативний* компонент, що репрезентує спроможність скрипаля до музично-артистичного спілкування зі слухацькою аудиторією, його здатність донести до слухачів зміст музичного твору засобами скрипкової техніки, зберегти творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності [4].

На основі положень науковців вважаємо, що структуру сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва складають такі компоненти:

– *мотиваційно-емпатійний*: наявність стійкої мотивації до декодування смислової наповненості художніх образів музичного твору, інтересу до трактування його образної системи з урахуванням авторського задуму; наявність спонукальних мотивів до вдосконалення інтерпретаційних, вокальних умінь щодо

реалізації художнього образу через сценічний, до розвитку артистизму, комунікативності, емпатії, творчої активності; спрямованість на виявлення емпатійності у декодуванні та сценічному вираженні образів музичного твору;

– когнітивно-пізнавальний: наявність знань щодо теорії і практики формування сценічно-образної культури, усвідомлене сприймання інформації у напрямі розуміння сутності художнього і сценічного образів, володіння досвідом виявлення сценічно-образної культури; постійне пізнання художньої образності музики та шляхів її втілення у сценічних образах;

– творчо-діяльнісний: здатність до вираження сценічно-образної культури у професійній (виконавській, вокальній, педагогічній) діяльності, уміння відтворити художній образ, створений автором, шляхом реалізації сценічного образу перед учнівською аудиторією; активність у реалізації сценічно-образної культури у педагогічній діяльності.

Сутнісними характеристиками сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначено наявність мотивації до здійснення синтезованої акторської, вокальної й інтерпретаційної діяльності, наявність знань з теорії і практики сценічної й педагогічної майстерності, володіння вміннями декодування та сценічного й вокального інтерпретування музичних образів. Структуру сценічно-образної культури становлять три компоненти: мотиваційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний.

Сценічно-образна культура майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у спрямованості на інтерпретацію художніх образів через сценічний образ на основі досвіду загальнолюдської і національної культури, власного життєвого і професійного досвіду, ціннісних орієнтирів, у володінні інтерпретаційними вміннями, вокальною й акторською майстерністю, педагогічним талантом у декодуванні образної системи музичного твору.

Отже, можемо обґрунтувати власну дефініцію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої у процесі вокальної підготовки, як інтегративної структурованої якості (складається з мотиваційно-емпатійного, когнітивно-пізнавального, творчо-діяльнісного компонентів), що

виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними і герменевтичними вміннями, їх використання у педагогічній діяльності.

### **1.3. Особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.**

Теоретичний аналіз проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва уможлиблює визначення особливостей формування означеної якості з проектуванням на специфіку організації вокальної підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти. Вивчення проблеми особливостей формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки варто спроектувати у контекст визначення та уточнення сутності таких базових понять, як: «вокальне мистецтво», «виконавство», «вокальна підготовка», «вокаліст-інтерпретатор».

У довідникових джерелах поняття «вокальне мистецтво» трактується як «виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співацького голосу ідейно-образний зміст музичного твору» [110, с.417]. Суголосним є визначення І. Трофінової, яка вважає, що вокальне мистецтво є творенням голосових образів, синтетичне утворення, у якому бере участь багато компонентів, крім музики і тексту, адже «голосовий образ має подвійну природу: у ньому поєднується музичне і літературне» [262]. Поняття «вокальне мистецтво» доцільно використовувати у контексті визначення особливостей формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, що уможлиблює спрямованість вокальної підготовки на опанування надбань музичної культури крізь призму вивчення, переосмислення, ретрансляції здобутків вокального мистецтва, сформованого у національному та міжнародному просторі. Відповідно майбутній педагог має володіти спектром умінь, зокрема вокальною технікою,



імпровізаційністю, артистичністю тощо, що дозволяє відтворити художньо-стилістичну цінність надбань вокального мистецтва в освітній практиці.

Більшість науковців суголосні в тому, що рівень вокального мистецтва залежить від специфіки мистецького відображення дійсності, відповідно пов'язане з онтологічними процесами формування світоглядних орієнтирів і розвитком особистості учителя. Відповідно виникає необхідність окреслення специфіки виконавства у контексті педагогічної діяльності.

Розглядаючи сутність поняття «виконавство» як багатоаспектної діяльності учителя музичного мистецтва, А. Сафіна зауважує, що воно залежить від рівня культури слухання музики; музичне виконавство і слухання музики пов'язані водночас з музичною діяльністю; власне музично-творча діяльність – створення нового, можлива лише на основі достатньо високої культури виконання і слухання музики [231, с. 19]. Відповідно взаємодія педагогічної і виконавської складових діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва забезпечує реалізацію освітньої виховної, просвітницької та інших функцій музичного мистецтва, є ключовою проблемою теорії і практики сучасної мистецької освіти.

О. Рудницька вважає, що виконавство – найактивніша форма спілкування з музикою, є ефективним засобом формування [227, с. 29]. М. Каган музичне виконавство розглядає повноцінним видом художньої творчості паралельно з діяльністю композитора і драматурга. Учений пов'язує цей процес з творчою активністю, індивідуальними особливостями, можливостями передавання цінності музичного твору через розкодування його образів. Зокрема він зауважує, що «можливість розшифровки одного і того ж нотного запису надає роботі виконавця творчого характеру; це й робить виконавство мистецтвом, що потребує не тільки знань і вмінь, але насамперед художнього обдарування, інтуїції, таланту» [106, с. 45]. Саме через виконавство реалізується здатність учителя музичного мистецтва до передавання художніх смислів на ціннісній основі, з урахуванням власного життєвого досвіду, професійного таланту, що є виявом сформованості сценічно-образної культури. У процесі виконавства виникає необхідність декодування смислової палітри твору, адже звичайний «нотний



авторський запис – це особливим чином закодована система художніх смислів і значень, яка вимагає творчого підходу і спеціальних навичок розшифрування відповідно до традицій, завдань часу та рівня розвитку музичної культури» [47, с. 69].

Найчастіше виконавство розглядається як специфічний, концептуальний, знаковий процес, який впливає на розвиток самосвідомості особистості, характеризує сутність творчої взаємодії композитора, виконавця і слухача, в результаті якої вокальний твір набуває реальної художньо-естетичної цінності.

Виконавські уміння майбутнього учителя музики розвиваються насамперед у процесі ефективно організованої вокальної підготовки. Л. Василенко вважає, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – це «процес, спрямований на максимальний розвиток у них здатності до глибокого розуміння музичних образів та втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі» [40, с. 9].

Н. Гребенюк визначає навчання вокалу як засвоєння низки понять, в яких відображаються і закріплюються об'єктивні відношення взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів вокальної та загальної педагогіки, основ вокальної методики і вокального виконавства, а також їх зумовленість всією системою навчання» [65, с. 55].

Вокальне навчання музиці, на переконання Ю. Юцевич, «створює широкі можливості для спільної навчально-виховної діяльності викладача і студента, сприятливі передумови для здійснення вокально-технічного розвитку в єдності з художнім, для більш повного врахування індивідуальних особливостей розвитку кожного учня». На переконання вченого, вокальна підготовка полягає у виконанні низки поставлених завдань: знати механізми та природу звукоутворення, закономірності формування співацького голосу, практично керувати процесом співу, розуміти сутність різних фонаційних явищ, вміти створити художньо-музичний образ тощо [282, с.137].

Г. Стасько визначає вокальну підготовку майбутнього учителя музики як основу вдосконалення його педагогічної майстерності, а саме: вокально-

виконавських якостей, знань, умінь і навичок методичного забезпечення майбутньої професійної роботи [248]. При цьому автор надає особливого значення вокальним методам у поєднанні з індивідуальною формою навчання. Спів, голосоутворення, голос і будова голосового апарату, сценічна та акторська майстерність – основа вокально-сценічної культури студентів факультетів мистецтв, оскільки це той засіб, яким майбутній учитель постійно користується в освітньому процесі.

Л. Тоцька, характеризуючи специфіку вокальної підготовки, ототожнює її з підготовленістю майбутнього спеціаліста різних рівнів кваліфікації в галузі вокального мистецтва до концертно-педагогічної діяльності [261].

Узагальнюючи сутнісні характеристики вокальної підготовки, Р. Лоцман акцентує увагу на тому, що «вокальна підготовка майбутнього вчителя передбачає поєднання практичних занять з постановки голосу з вивченням теорії та самостійним підбором творів для роботи з учнями», тому під час вивчення і опанування навчального матеріалу майбутній педагог має виявляти самоаналіз і самооцінку власних можливостей, вміти знайти необхідні вокалізи для дітей [159].

Окремі науковці вважають, що поняття «вокальна підготовка» не відображає специфіки формування у майбутніх учителів музичного мистецтва сукупності вокально-педагогічних компетентностей, тому пропонують власні дефініції. Зокрема Н. Овчаренко обґрунтувала сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності» акцентуючи увагу на тому, що в ньому інтегровано представлено творчо-виконавський, психолого-педагогічний, мотиваційно-смысловий, семіотично-герменевтичний, аксіологічно-культурологічний, організаційно-просвітницький, самовдосконалювальний компоненти. Науковець зауважує, що це поняття передбачає навчальний процес, спрямований на забезпечення готовності студентів до майбутньої професії, що передбачає опанування ними знаннями, уміннями, навичками та особистісними якостями, що складають цілісну систему вокально-педагогічних компетенцій» [190, с. 57].

З-поміж особливостей вокальної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва в умовах закладу вищої педагогічної освіти у результаті аналізу наукових праць з проблем музично-педагогічної освіти можемо виокремити такі:

– різноплановість, що включає вокальну, мовну, вокально-педагогічну та інші види діяльності [56];

– метою вокального навчання студентів є побудова єдиного художнього образу за допомогою засобів музичної, вокальної та словесної виразності; результат вокальної підготовки майбутнього співака проявляється в емоційно-образному розкритті музичного змісту твору [66];

– навчання співу розглядається як процес опанування основними механізмами голосотворення: акустичними (дзвінкість, гучність, вібрато, обертоновий та формантний склад звука, імпеданс тощо); фізіологічними (дихання, артикуляція, рухливість голосу, нервово-язовий комплекс співацької моторики тощо); психолого-педагогічними (емоційність сприйняття і відтворення музичного образу в співі, усвідомлене керування голосоведенням, методи розвитку голосової функції у дітей і дорослих) [72, с. 51-52.];

– підготовка компетентних педагогів-музикантів залежить від ступеня використання комплексу мистецтв в інтегративному поєднанні навчальних дисциплін, який об'єднує різні художні явища і формує цілісне уявлення про художню культуру людства [280];

– основними формами засвоєння вокальних навичок є лекція, бесіди, відвідування занять педагогів вокалу, концертів співаків, ансамблів, хорів, репетицій із наступним обговоренням репертуару; методи (вербальне пояснення, показ та імітація, аналогії свідоме навчання вокалу, обговорення прийомів вокалу, використання наукового підходу до формування вокальних навичок, складання анотацій до методичних посібників, спостереження за розвитком голосу учнів / студентів; економна витрата повітря у співі, спів на помірній динаміці, спів falsetto та ін.) [142, с. 166]. Незважаючи на достатньо аргументовані положення вчених щодо специфіки вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зауважимо, що для формування сценічно-образної культури майбутнього учителя

музики необхідно використовувати спектр форм і методів, традиційних та інтерактивних, здійснювати структурування змісту дисциплін вокального спрямування з акцентом на інтерпретацію художньої образності за допомогою вокальної техніки, акторської і педагогічної майстерності, а також активізувати навчання з формування інтерпретаційних, акторських, вокальних умінь на міждисциплінарній основі.

Майбутній учитель музичного мистецтва, у якого сформована сценічно-образна культура, виступає інтерпретатором, насамперед вокалістом-інтерпретатором, що, на думку О. Олексюк, ґрунтується на «герменевтичній ідеї реалізації інтерпретатором власного інтелектуального, емоційного, духовного досвіду у процесі інтерпретації музичного твору» [199, с. 14]. Учитель як вокаліст-інтерпретатор вирізняється власним виконавським стилем, педагогічною майстерністю, ступенем музичної обдарованості, виконавським трактуванням, що зумовлене прочитанням, розумінням образів музичного твору. Відповідно, на переконання Н. Гребенюк, вокаліст-виконавець – це «митець-інтерпретатор, здатний творчо усвідомлювати авторський текст, реалізовувати його в міру свого обдарування», адже «він не просто перетворює нотні знаки на звуки голосу, а надає їм художньої значущості» [65, с. 56].

Учитель музичного мистецтва як вокаліст-інтерпретатор у процесі викладання музичних дисциплін має бути готовим до вокально-виконавської діяльності. Особливості вокально-виконавської діяльності зумовлені її педагогічною спрямованістю, яка, на думку Е. Абдуліна, полягає в зорієнтованості на дитячу аудиторію, прагненні захопити дітей музикою на основі власного музикування, залученні учнів до спільної виконавської діяльності, розвитку їхніх творчих здібностей, уяви, асоціативного мислення тощо [1, с. 162]. Педагогічний талант, мистецтво педагогічної майстерності виявляється в інтерпретуванні музичного твору, його образної палітри учителем-інтерпретатором, відповідно зумовлює готовність до вокально-виконавської діяльності. Особливостями означеної діяльності Н. Гребенюк слушно визначає: особливу мову вокально-виконавського мистецтва, що має свої закономірності

існування й розвитку; особливий спосіб узагальнення (загальний інтерпретаторський план твору, що будується через індивідуально-особистісне відчуття співака); використання «вокально-художньої» уяви, спочатку при формуванні вокально-технічних навичок, а потім і вокально-виконавських; якісне визначення форми твору у всіх виявах (це стосується і якості музичної форми, і якості подачі того чи іншого твору – концерту-лекції, спектаклю чи сольної програми)» [65, с. 55]. Більшість науковців вважають, що педагогічна спрямованість виконавської діяльності в освітньому середовищі передбачає готовність майбутнього фахівця до власне вокально-педагогічної діяльності.

Таким чином, проаналізувавши наукові дослідження з проблем теорії і практики підготовки учителів музичного мистецтва, а також опираючись на власний досвід педагогічної роботи, нами було визначено такі особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки:

1. Імпровізаційність як здатність синтезовано виявляти сценічну, вокальну, інтерпретаційну майстерність.

2. Встановлення комунікативного зв'язку у контексті діалогової взаємодії у процесі освітньої комунікації.

3. Наявність міждисциплінарного контексту вокальної підготовки, що визначає взаємозв'язок різновидів мистецтва, теорії і практики різних наук, дисциплін.

4. Створення гедоністичного ефекту у процесі вокальної підготовки.

Важливою особливістю формування сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва є імпровізаційність. Імпровізація – це явище універсальне, має місце у філософській, психолого-педагогічній та технічній науках, у різних сферах повсякденності, однак найкраще себе реалізує у мистецтві. Етимологія терміну «імпровізація» (від латин. *improvises* – непередбачуваний, *ex improvisis* – без підготовки) вказує на раптовість як головну ознаку процесу імпровізації. При цьому імпровізація в художньому виконавстві розглядається як «творчість з ходу», без попередньої підготовки [164, с. 3]. Імпровізаційність визначає здатність до

музичного виконавства, є виявом музичної культури педагога, передбачає усвідомлення змісту музичного твору, реалізацію специфічних музичних прийомів для його втілення, що зумовлює передавання і розкодування смислів художніх образів.

На переконання Н. Мозгальнової, на якість виконавської імпрровізації впливають особливості виконавського стилю, традиції та настанови виконавських шкіл, де відбувалося становлення особистості імпрровізатора, досвід сприйняття музики, отриманий ним за життя» [176, с. 58]. Ця особливість залежить від втілення композиторського задуму через посередництво образної системи твору, реалізується у процесі виконавської художньої творчості, зумовлена ступенем технічного володіння інструментом, розвитком інтуїції, життєвого досвіду, чуттєвістю музичного сприйняття.

І. Денисюк слушно зауважує, що «мистецтво музичної імпрровізації спрямоване на поліпшення й регулювання виконавського процесу, формування позитивних виконавських рис та якостей, а найголовніше – на розкриття творчого потенціалу музиканта. Тому в творчій діяльності педагога-музиканта оволодіння імпрровізацією є найвищою цінністю і професійним досягненням [77, с. 18].

Відповідно педагогічний процес пов'язаний з постійним творчим пошуком. При цьому творчий процес набуває двостороннього вияву: з одного боку, творчість учителя, з іншого – у результаті педагогічної дії відбувається стимулювання творчої діяльності учнів. Саме тому учитель має володіти *творчою активністю* – найбільш значущою якістю учителя музики, яка формується у процесі вокальної підготовки, виконавської діяльності, що, на думку Л. Арчажникової, «створює вагомні можливості для розкриття індивідуальних творчих особливостей, розвитку самостійності, активізації минулого естетичного досвіду, виявлення відповідних асоціативних зв'язків» [13, с. 25]. У цьому контексті учитель музичного мистецтва, володіючи високим рівнем сценічно-образної культури, є виконавцем-інтерпретатором, що вимагає від нього творчої активності, емоційно-естетичного сприйняття дійсності, цілісних світоглядних орієнтирів. Адже, на думку О. Олексюк, «оскільки інтерпретація музичного твору

є органічною іманентною сутністю музично-виконавської творчості, у сучасному її розумінні вона являє собою логічний природний ґрунт як діяльність і середовище для як найбільш успішного формування професійних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці» [199, с. 78].

Підґрунтям вияву сценічно-образної культури майбутнього учителя музики, що передує імпровізаційності, є *здатність до музичного сприймання*, що насамперед пов'язано з інтерпретацією музичних, художніх образів, трактування образної системи музичних творів на основі власного життєвого, професійного досвіду. О. Ростовський слушно вважає, що «чим більшу цінність має мистецтво, зокрема музика, для особистості, тим повніше актуалізується її естетичне ставлення до неї у процесі сприймання. Тому музичне сприймання супроводжується почуттям переживання цінності, воно цінніше за свою природою [226, с. 21]. Відповідно необхідність володіння високим рівнем сценічно-образної культури становить необхідну умову ціннісного музичного сприйняття, розкодування образів музичних творів, що ретранслюється у процесі професійної діяльності. Слушною у цьому контексті є думка О. Рудницької, яка вважає, що «у ході свідомого музичного сприйняття і перетворення звукового потоку в образі свідомості є лише першим щаблем, який необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації отриманої музичної інформації, осягнення смислової концепції твору, його художнього змісту» [227, с. 28]. Відповідно розкодування смислового навантаження музичних творів у процесі професійної діяльності вимагає від учителя музичного мистецтва володіння інтерпретаційними вміннями, світоглядними цінностями, спектром професійних і особистісних якостей, які сприяють глибокому декодуванню музичної образної палітри.

Другою особливістю формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є встановлення комунікативного зв'язку у контексті діалогової взаємодії у ході освітньої комунікації.

Комунікативна сутність діалогової взаємодії у процесі освітньої комунікації у сфері музичної освіти, зокрема підготовки сучасного учителя музичного



мистецтва, передбачає поєднання двох взаємозумовлених процесів: передавання музичного досвіду між суб'єктами освітнього процесу (діалогова взаємодія) та створення комунікативного зв'язку між музичним твором і його інтерпретатором – музикантом, виконавцем, вокалістом (комунікативна сутність мистецтва). Деякі дослідники пов'язують таку особливість у підготовці учителя музичного мистецтва з формуванням такої якості, як інформаційна культура, що розглядається «як важлива складова його професійно-педагогічної культури, оскільки це має особливе значення, тому що передача сукупного соціального досвіду від одного покоління до наступного можлива лише завдяки її закріпленню у знаковий формі, тобто через соціально значиму інформацію, яка певним чином регулює фахову діяльність» [271, с. 7]. Дослідник наголошує на специфіці художньої інформації, яка полягає в тому, що вона здійснює емоційний вплив, який не передається стандартними нормалізованими мовами, а представляє собою систему індивідуалізованих художніх образів, що осмислюється через такі основні поняття загальної теорії інформації, як і оригінальність, надмірність, вибір, упорядкованість, текст, код, знак тощо.

На комунікативній сутності музичного мистецтва та необхідності забезпечення діалогової взаємодії у підготовці учителя музичного мистецтва акцентують увагу вчені, які вивчали сутність феномену комунікації у дискурсі педагогічної теорії й освітній практиці підготовки учителя музичного мистецтва. Так, Ван Яцзюнь доводить, що поняття комунікації варто розглядати у міждисциплінарному контексті з акцентуванням уваги на соціальному й культурологічному аспектах. Учений розглядає комунікацію як процес взаємодії особистостей або складних соціокультурних систем стосовно передачі, сприйняття, обміну інформацією, в результаті яких виникають та усвідомлюються нові знання, культурні цінності, збагачується культурний досвід, формуються відповідні якості і компетентності [283]. Діалогова взаємодія у процесі комунікативного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу (викладачем і майбутнім учителем музичного мистецтва) зумовлена сутністю власне мистецького досвіду, який виступає провідним комунікативним засобом між ними.

Основоположними у цьому аспекті є ідеї М. Бубера [156], який саме спілкування номінував як «діалогічне життя», та М. Бахтіна [17], який трактував діалогічну сутність культурно-мистецьких явищ з урахуванням впливу на особистість. З цією позиції орієнтиром слугує думка Ван Яцзюнь, який відзначив, що структура діалогу найбільш моделюється музикою, спілкування з якою переростає в полілог, тобто у взаємодію співучасників єдиного процесу (композитор – герой – виконавець – слухач) [283].

Встановлення комунікативного зв'язку у контексті діалогової взаємодії у процесі освітньої комунікації передбачає набуття *здатності до артистизму* майбутнім учителем музичного мистецтва, що розглядається вченими як сукупність якостей, які необхідні учителю для реалізації професійних функцій, вияву педагогічної і виконавської майстерності, професійної культури. Адже учитель має володіти артистизмом, що ставить його на один щабель з актором. На думку Ю. Цагареллі, першорядне значення для майстерності актора мають такі якості, як: сценічне перевтілення, сценічне розуміння і сценічний рух [270, с. 151].

Артистизм учителя музики полягає у здатності передавати емоційно-естетичну, душевну енергетику учням через посередництво яскравого, творчого характеру виконання, передавання художнього образу крізь призму власного емоційного, інтелектуального, естетичного досвіду. Важливе значення має артистичний стиль виконання музики, через який, на переконання Е. Абдулліної, «діти заряджаються музикою, розвиваючи при цьому свою емоційність, яка набуває з року в рік завдяки прикладу вчителя більш естетичного характеру» [1, с. 188]. У цьому процесі особливе значення має виявлення артистизму у процесі втілення художнього образу, у якому синтезується ідейний задум, композиторський талант, художнє сприймання й образне обрамлення самого твору.

Професійно значущою якістю учителя музичного мистецтва у вияві сценічно-образної культури у професійній діяльності, що виражає його здатність до налагодження комунікативного взаємозв'язку, розуміння і співпереживання почуттям, думкам, очікуванням і прагненням співрозмовників до спілкування,

налагодження духовного контакту з людьми, душевність, сердечність, володіння способами вираження емоцій, вибір відповідних до ситуації тембру, інтонування, пауз тощо, є *емпатійність*. Здатність учителя музики до емпатії у процесі спілкування з музикою зумовлює її розвиток в учнів. Учитель музичного мистецтва у процесі виконання музики, інтерпретації художніх образів може розкрити слухачам найтонші почуття і художні смисли. Висока сценічно-образна культура учителя здатна викликати у дітей душевне переживання, дозволяє залучити їх до одвічних світоглядних цінностей добра і краси. Досліджуючи особливості музичного сприймання твору особистістю, О. Рудницька акцентує увагу на взаємозв'язку зі здатністю до емпатії, переживанням як єдино можливої основи спілкування з мистецькими творами, що передбачає: «перцептивне сприйняття музичних звучань, їх слухове розрізнення; аналіз виразно-сислового значення музичної мови, її розуміння; естетичну оцінку емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація» [227, с. 31].

У процесі формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва актуалізується проблема *комунікативності* майбутнього фахівця, що пов'язано з набуттям ціннісної свідомості, формуванням світовідчуття і світорозуміння, особистісних смислів, які розвиваються на основі переживань, рефлексії, емпатійності, що виявляється в інтерпретації і сприйнятті творів музичного мистецтва. М. Каган пояснює цю якість учителя на основі діалогової природи музики, виокремлюючи такі форми музичного діалогу: «Це взаємодія у процесі ансамблевого виконання (дует, тріо, квартет, концерт); творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця й співавтора-інтерпретатора, процес сприйняття музики реципієнтами» [103, с. 153-155]. Адже у процесі сприймання й інтерпретації образу беруть участь твір і слухач, досвід, закріплений у художньому світі твору, і досвід виконавця чи слухача. Таким чином, учитель музичного мистецтва через розвинену власну сценічно-образну культуру стає посередником у процесі інтерпретації художнього образу, що формує ціннісне уявлення учнів про світоглядні, мистецькі цінності.

Третьою особливістю формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є наявність міждисциплінарного контексту власне вокальної підготовки, що визначає взаємозв'язок різновидів мистецтва, теорії і практики різних наук, дисциплін. На думку М. Назаренко, міждисциплінарна інтеграція – процес, що забезпечує таку єдність цілей, функцій змістових і структурних елементів предметів, яка, будучи реалізованою у навчально-виховному процесі, сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, виробленню узагальнених умінь і, в кінцевому підсумку, – формуванню готовності до здійснення багатоаспектної професійної діяльності [184]. Відповідно у ході формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки доцільно структурувати зміст освіти на міждисциплінарній основі, залучаючи майбутніх фахівців на багатоаспектної діяльності: удосконалення акторської й сценічної майстерності через посередництво опанування театрального мистецтва, елементів режисерської діяльності), музичної і вокальної культури крізь призму удосконалення вокальної техніки, музичного смаку тощо, вивчення теорії герменевтики, літератури, мистецтва, культурології з метою формування власне інтерпретаційних умінь тощо.

Прикметно, що багато дослідників обґрунтовують необхідність забезпечення міждисциплінарності вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковці переконливо доводять, що «підготовка студентів має будуватися на принципах міждисциплінарної інтеграції, яка повинна спрямовуватися на взаємозв'язок теоретичної (загальнокультурної, психолого-педагогічної) та фахової методичної і практичної підготовки студентів; поєднання вузькоспеціальних та загальнопрофесійних знань, умінь і навичок; міждисциплінарну взаємодію та синтез видів мистецтв (музики й хореографії, музики й літератури, музики й образотворчого мистецтва); універсалізацію методів навчання, які застосовуватимуться на заняттях з вокалу; єдність всіх видів вокально-виконавської діяльності артиста-вокаліста» [170].

Міждисциплінарність у вокальній підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва повинна реалізовуватися у процесі структурування змісту, добору і використанні форм та методів, що ґрунтуються на можливостях взаємодії різних наук, дисциплін, різновидів мистецтв. На наше переконання, з-поміж найбільш доцільних й ефективних ресурсів вокальної підготовки вирізняється використання таких форм і методів, як: метод емоційної драматургії, творчий проект, сценічний етюд тощо, які в сукупності можуть реалізовуватися у процесі використання технології драмогерменевтики. Науковці розглядають драмогерменевтику, як: взаємозв'язок соціоігрових технологій навчання з педагогічною майстерністю учителя і з практичною герменевтикою (В. Букатов [32, с. 128-139]), як дієве розуміння, яке формується у процесі активного підходу до життя усіх учасників освітнього процесу, сприяє формуванню таких якостей педагога, як: висока мотивація успіху, діалогічна спрямованість особистості; артистизм і прагнення до постійного пошуку нового (В. Чермокіна [273, с. 14]); як спосіб тлумачення музичної драматургії твору мовою іншого виду мистецтва (Б. Астаф'єв [14, с. 130]).

Узагальнюючи думки зарубіжних і українських науковців, О. Олексюк доводить, що драмогерменевтика забезпечує відображення життєвих реалій за допомогою специфічних атрибутів художньої мови, сприяє застосуванню феномену драми в поєднанні з практичною герменевтикою та художньою творчістю з подальшим застосуванням зазначеного конгломерату у педагогічній площині. Саме тому драмогерменевтика має включати методи міжпредметних зв'язків, інтеграції стимулювання асоціативних процесів, створення аналогій між мистецтвом і життєвими реаліями [307, с.100-112]. Відповідно ця технологія, що реалізується через спектр міждисциплінарних форм і методів, спрямована на використання потенціалу драми в поєднанні з практичною герменевтикою у процесі різних видів діяльності (виконавської, педагогічної, режисерської тощо), що дозволяє використовувати цілеспрямовано ресурси різних видів мистецтва у процесі опанування їх художньої, ідейної, культурної цінності крізь призму впливу на особистість.

Четвертою особливістю формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки вважаємо створення гедоністичного ефекту у процесі вокальної підготовки. Ця особливість зумовлена самою сутністю мистецтва, його функціональною спрямованістю щодо впливу на особистість, зокрема на формування естетичних смаків, гуманістичних цінностей, «олюднення» за допомогою сприйняття, розуміння й інтерпретації різновидів мистецтва, на духовний розвиток. Через синтезоване поєднання художньої форми і змісту у сприйнятті мистецьких зразків відбувається «занурення» у мистецьке середовище, що слугує стимулом переосмислення ідейно-сислової і художньо-стилістичної палітри мистецького твору.

До проблеми гедоністичного впливу мистецтва на особистість зверталися вчені на всіх етапах поступу суспільства (Аристотель, Піфагор, Платон, З Фрейд, Л. Виготський, С. Аверинцев, Г.-Е. Лессінг та ін.). Сучасні дослідники у сфері мистецької освіти акцентують увагу на духовно-гедоністичному принципі функціонування мистецтва (Ю. Борев [31], Л. Василенко [40], О. Олексюк [194; 196] та ін.), що пов'язано з розвитком філософських ідей, які слугують підґрунтя розуміння аксіокультурного поступу соціуму загалом та духовно-естетичного розвитку особистості зокрема.

Л. Василенко, проєктуючи проблему гедоністичності музичного мистецтва саме на вокальну підготовку майбутнього учителя музики, зауважує, що «процес співу має приносити задоволення студенту і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання... Весь процес вокальної діяльності, сповнений інтересом, здивуванням, бажанням, натхненням, захопленням тощо, надає людині, котра співає, не тільки емоційного, а й особливого тілесного задоволення, яке проявляється у відчуттях злагодженої м'язової роботи, у здатності насолоджуватися звучанням власного голосу, у здібності корегувати співацьким процесом з огляду візуального та слухового аспекту, у можливості вільно проявляти усю свою емоційність, чуттєвість» [41].

У контексті створення гедоністичного ефекту з метою формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва вважаємо

доцільною думку Т. Турчин, яка відзначає: «Сутність гедоністичної функції мистецької освіти полягає в тому, щоб привернути увагу дітей до краси навколишньої дійсності, сформувати в них естетичне ставлення до людини та природи рідного краю, тобто примусити здивуватися і захотіти вивчати... Через мистецтво у дітей вибудовується ціннісна свідомість людини, вміння бачити її крізь призму образності, відчуття естетичної значущості світу, сформованості естетичних смаків» [263, с. 49]. Таким чином, використання гедоністичного потенціалу музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє формуванню сценічно-образної культури, адже гедоністичність музичного мистецтва у міждисциплінарному контексті дозволяє сформувати художній смак, естетичну культуру, здатність до рефлексивних оцінок образності, міфо-символіки творів мистецтва.

### **Висновки до розділу I**

Визначено специфіку висвітлення проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у педагогічних, психологічних і мистецтвознавчих працях. У міждисциплінарному науковому дискурсі висвітлено генезу уявлень щодо понять «образ», «художній образ» «сценічний образ»: від зародження на основі народного мистецтва, церковних ритуалів, танцювальної культури до трактування з позиції драматургійного, художньо-естетичного, філософсько-сміслового контексту культури, мистецьких цінностей, художньо-естетичної вартості, впливу на розвиток особистості.

Узагальнено сутність поняття «культура» у дискурсі педагогічних і психологічних праць, що уможливило визначення сутнісних характеристик поняття як вияву вищого рівня професіоналізму особистості, основи для професійного й особистісного становлення в культурному соціумі, як форми світосприйняття особистості: через комунікацію, пізнання самої себе, через вияв



культури почуттів, самоствердження, створення матеріальних і духовних цінностей.

Аналіз сутності понять «вокальне мистецтво», «вокаліст-інтерпретатор», «виконавство» уможливив з'ясувати специфіку вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з проєкцією на формування сценічно-образної культури цих фахівців: спрямованість на опанування надбань музичної культури крізь призму вивчення, переосмислення, ретрансляції здобутків вокального національного і світового мистецтва, на володіння вокальною технікою, імпровізаційністю, артистичністю тощо, що дозволяє відтворити художньо-стилістичну цінність надбань вокального мистецтва в освітній практиці; вивчення шляхів передавання цінності музичного твору, художніх смислів декодування символічної палітри твору тощо.

На основі аналізу праць науковців (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун та ін.) узагальнено, що майбутній учитель музичного мистецтва, у якого сформована сценічно-образна культура, виступає вокалістом-інтерпретатором, що ґрунтується на герменевтичній ідеї реалізації власного інтелектуального, емоційного, духовного досвіду світоглядних цінностей у процесі інтерпретації музичного твору, втілення у сценічному і вокальному трактуванні образу.

У теорії і методиці сучасної музичної освіти науковці (Ван Яцзюнь, Ван Лей, Д. Погребняк, Т. Ткаченко, Г. Ткачук, Чжу Цзюньцяо та ін.) акцентують увагу на формуванні якостей, суголосних зі сценічно-образною культурою, вокально-сценічної майстерності, художньо-образного мислення, умінь художньо-педагогічної інтерпретації тощо. Значна частина досліджень присвячена проблемі формування різних видів культури майбутнього учителя музичного мистецтва: професійної (О. Шилова), педагогічної (О. Рудницька), вокально-виконавської (Ван Цзяньшу), вокально-педагогічної (Н. Овчаренко), сценічної (Н. Голубєва, Ген Цзинхен), комунікативної (Ван Яцзюнь), сценічно-виконавської (Д. Погребняк), вокальної (Вей Лімін), вокально-сценічної (Т. Ткаченко) та ін.

В основу теоретико-методологічного обґрунтування поняття «сценічно-образна культура майбутніх учителів музичного мистецтва» покладено положення

філософії освіти, філософії культури, герменевтичної теорії інтерпретації образу, інформаційно-семіотичної концепції культури, компетентнісного підходу до інтеріоризації культури особистості тощо. Основоположними були положення вчених щодо визначення культури як форми буття, що перетворюється у цінності у процесі діяльності особистості (М. Каган), розуміння культури як діалогу між автором та інтерпретатором, а також як форми взаємодії досвіду всіх поколінь на певному етапі розвитку суспільства (В. Біблер), трактування тексту як знакової системи вираження культури, як посередника-ретранслятора між культурами різних епох (М. Бахтін), ідея гетерогенності і гомеоморфізму явищ культури (Ю. Лотман). Визначальною у контексті проблеми дослідження стало положення І. Зимньої щодо взаємозв'язку культури і компетентності, адже кожна компетентність особистості виявляється через культуру, з-поміж дефінітивних характеристик якої ключовими є те, що культура з проєкцією на особистість презентує розуміння світу, себе у ньому, здатність до розвитку і саморозвитку в процесі творчої діяльності.

Вивчення зарубіжних джерел з проблеми теорії і практики мистецької освіти уможливило з'ясувати, що проблема сценічно-образної культури учителів музичного мистецтва вивчалась у процесі дослідження євроінтеграційних тенденцій розвитку музичної освіти, теоретичних аспектів підготовки учителів музичного мистецтва, методологічних орієнтирів розвитку музичної освіти, міждисциплінарних студій з сучасних проблем підготовки учителів мистецьких дисциплін, практико орієнтованих засад удосконалення змісту, форм, методів, технологій підготовки учителів музичного мистецтва.

На основі визначених концептуальних ідей філософії освіти, положень теорії мистецької освіти, психології обґрунтовано авторську дефініцію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої у процесі вокальної підготовки, як інтегративної структурованої якості (складається з мотиваційно-емпатійного, когнітивно-пізнавального, творчо-діяльнісного компонентів), що виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і

практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними і герменевтичними вміннями, використання їх у педагогічній діяльності.

У результаті студіювання праць з проблем теорії і практики вокальної підготовки учителів музичного мистецтва, а також аналізу власного досвіду педагогічної роботи визначено такі особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: імпровізаційність, як здатність синтезовано виявляти сценічну, вокальну, інтерпретаційну майстерність; встановлення комунікативного зв'язку у контексті діалогової взаємодії у процесі освітньої комунікації; наявність міждисциплінарного контексту вокальної підготовки, що визначає взаємозв'язок різновидів мистецтва, теорії і практики різних наук, дисциплін; створення гедоністичного ефекту у процесі вокальної підготовки.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО- ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі визначено положення наукових підходів і принципи формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки; представлено методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки; обґрунтовано педагогічні умови формування сценічно-образної культури у процесі вокальної підготовки.

#### **2.1. Наукові підходи та принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.**

В умовах реформування сучасної мистецько-педагогічної освіти актуалізується проблема обґрунтування методологічних засад (провідних наукових підходів і принципів) формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичних дисциплін. Відповідно актуалізується проблема визначення методологічних орієнтирів формування важливих професійних якостей майбутній учителів музичного мистецтва, з-поміж яких виокремлюється сценічно-образна культура. Ця якість учителя музичного мистецтва дозволяє залучати учнів до мистецьких цінностей, музичного досвіду людства і окремого етносу на основі здатності інтерпретувати та сценічно представляти музичні образи, «розкодовувати» художньо-естетичну образність музичних творів у співвіднесенні з сучасною дійсністю, естетичними цінностями, етичною парадигмою світосприйняття окремої особистості та філософією суспільного буття сучасності. Саме тому має відбуватися трансформація змісту, методів, форм професійної підготовки учителя музичного мистецтва з урахуванням

методологічних орієнтирів вокальної підготовки, принципів формування сценічно-образної культури, упровадження авторських методик формування цієї якості майбутнього педагога-музиканта, який покликаний ретранслювати мистецько-культурні цінності в умовах закладу вищої освіти.

В основу наукового дослідження покладено методологічні підходи та дидактичні принципи, що становлять власне методологічні орієнтири формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

З-поміж провідних методологічних підходів, які визначають засади формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, доцільними є положення таких підходів, як: культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно орієнтований, компетентнісний.

*Культурологічний підхід* у контексті формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки зумовлює опанування досягнень культури, музичного мистецтва як синтетичний досвід людства, що передається та опановується у процесі навчання, включає в себе культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення, практичної конструктивної діяльності.

Сучасні дослідники (Л. Кондрацька [119], О. Щолокова [281], О. Шевнюк [275] та ін.) переконливо доводять, що упровадження положень культурологічного підходу дозволяє здійснювати структурування змісту професійної загалом і вокальної зокрема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням культуротворчого потенціалу різних видів мистецтв на синкретичній основі, використання ціннісно-сислового конотативного наповнення загальнокультурних і національних образів у музиці, відповідно сприяє розвитку культурологічного досвіду особистості учителя, його сприйняття себе як творця певного етапу культури.

Прихильники культурологічного підходу в педагогіці (М. Бахтін [17], С. Гессен [54], І. Зязюн [96], Б. Лотман [157] та ін.) переконливо доводять, що,

опановуючи культуротворчий потенціал музичного мистецтва, особистість вивчає специфіку культуротворчих процесів через різні види мистецтва, усвідомлює діалогічність як основний механізм взаємодії культур на різних етапах еволюційного розвитку цивілізації. Саме через досягнення взаємодії музичного мистецтва з іншими видами мистецтва, діалогічної взаємодії культур народів у світі відбувається сприйняття культурних цінностей в особистісному, національному і загальнолюдському вимірах.

Науковці акцентують увагу на тому, що ознайомлення, інтерпретація культурно-мистецького досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового відображення дійсності у мистецтві спрямоване на забезпечення формування різнобічно розвиненої особистості, яка підготовлена до збереження та розвитку матеріальної і духовної культури суспільства через професійну діяльність. Означений підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти на основі надбань культури і мистецтва з метою задоволення освітніх, духовних, культурних та життєвих потреб особистості, формування гуманного ставлення до іншої людини, що розвивається, становлення її індивідуальності та забезпечення можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Учитель музичного мистецтва має опановувати культурні надбання як цінності цивілізаційного розвитку, відповідно повинен опанувати культурні здобутки у процесі творчої, виконавської, інтерпретаційної, педагогічної діяльності, вивчаючи епістемологічний досвід культури і ретранслюючи його в освітній практиці.

У процесі вокальної підготовки майбутні учителі музичного мистецтва опановують цінності культури, естетико-етичне сприйняття мистецьких творів, у них формується людиноцентристські орієнтири майбутньої професійної діяльності, що передбачає застосування *аксіологічного підходу* до процесу формування сценічно-образної культури. Як вокаліст-інтерпретатор майбутній учитель музичного мистецтва має синтезувати в собі особистісну відповідальність за ретрансляцію культурно-мистецьких цінностей в освітньому процесі, за формування розуміння учнями мистецьких / псевдомистецьких явищ музичної

культури. Саме педагог-музикант через виконання, інтерпретацію музичного твору формує уявлення учнів про цінність музики, про акумульований у ній досвід людства і етносу, відповідно він має розвиватися у творчому і педагогічному напрямі, акцентуючи увагу на інтерпретаційних, вокальних уміннях, здатності до самовдосконалення.

У учителя музичного мистецтва має сформуватися особиста професійна установка на реалізацію саме музично-педагогічних цінностей у процесі професійної діяльності, серед них, на думку О. Олексюк [194], Є. Бондаревської [30, с. 37-42.] та ін., є світ музики як носій музичних істин і музичних цінностей, особистість учня як найвища цінність, а також особистісні смисли, індивідуальні здібності, життєвий досвід тощо.

Цінності культури, людського життя, виховання, навчання, професійної діяльності у майбутнього учителя музичного мистецтва формуються у процесі аксіологічно зорієнтованої професійної підготовки. З-поміж цінностей учителя науковці акцентують увагу на таких, як: гуманістична педагогічна позиція, особистісна відповідальність за учнів, розуміння сенсу педагогічного фаху, вибір професійних цінностей тощо. Водночас цінністю професійної діяльності майбутнього учителя музики має бути ціннісне ставлення до музичних творів як до феноменів культури, у яких акумульований досвід поколінь, виявляється усвідомлення ставлення особистості до професійної діяльності як чинника розвитку музичної культури загалом і особистісної й професійної культури зокрема. Ці якості дозволяють учителю розвиватись як успішна особистість, задовольняти потреби у творчій самореалізації, самовдосконалюватись у професії.

Розвитку найвагоміших якостей, що зумовлюють вияв високого рівня сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва, сприяє залучення майбутнього фахівця у сферу музичної образності, що акумулює ціннісне світосприйняття людства, етносу, окремого автора. Декодування образності творів музичного мистецтва пов'язане із застосуванням *герменевтичного підходу*, що потенційно передбачає розвиток емоційно-вольових якостей особистості, почуттєвих реакцій, інтуїтивного сприйняття, сценічних здібностей, акторської



майстерності, емпатії, естетичної культури. У процесі інтерпретації музичних образів збагачуються вокальні здібності, вокальна техніка, сценічні уміння, що в сукупності дозволяють інтерпретувати символи, образи творів з позиції мистецької вартості, цінності у духовному, творчому, етичному, естетичному поступі зростаючої особистості.

Світоглядні установки учителя музичного мистецтва мають реалізовуватися в особистісному ціннісному музичному судженні, що передбачає цілісне розуміння музичного твору, його інтерпретацію та представлення учнівській аудиторії, адже музичне судження виявляється «у композиторському висловленні, інтерпретаційному перевтіленні музичного твору, слухацькому відгуку чи музично-педагогічній моделі музичного твору, тісно пов'язане з художнім світовідношенням особистості» [199, с. 68].

Процес передавання культурного досвіду і декодування його через сприйняття різних видів мистецтв становить цілісність єдиного процесу колективного мислення. Насамперед через посередництво музичного мистецтва виконавець, вокаліст, учитель музичного мистецтва крізь призму вокальної мови, виконавства, педагогічної майстерності, різних видів професійної культури використовує педагогічний потенціал музики, що передусім акумульовано у художніх образах, художній мові, образності музичного твору. У результаті музичне мистецтво набуває концептуального вираження, що, на думку Ю. Сетдикової, пов'язано з тим, що художня мова володіє можливостями сугестивної дії, відповідно музичний твір набуває реальної, а не потенційної художньо-естетичної цінності [234, с. 11]. Таким чином, відбувається входження особистості в культуру через посередництво мистецтва, зокрема музичного.

На переконання О. Олексюк, «з герменевтичних позицій інтерпретування музичного твору – це не тільки інтелектуальний процес, але й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на загальнолюдські цінності і спрямована як назовні, так і всередину», адже «інтерпретація музичного твору постає як неперервне розуміння й саморозуміння, перманентне вдосконалення й самовдосконалення» [199, с. 16-17].

Герменевтичний підхід є доцільним у розкодуванні художніх образів за допомогою сценічних у процесі виявлення сценічно-образної культури учителем музичного мистецтва у професійній діяльності, тому що він слугує інструментом смислового наповнення музичних творів. Це у свою чергу дозволяє творчо ретранслювати мистецькі, загальнолюдські, національні цінності культури і мистецтва в освітньому процесі. Тому, на думку Н. Овчаренко, «на шляху до найвищого прояву розуміння смислів мистецтва майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно засвоїти основи семіотично-герменевтичного аналізу музичних творів [190, с. 34].

Саме тому у процесі інтерпретації у контексті формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва доцільно застосовувати положення О. Рудницької, яка вважає, що «будь-який текст (йдеться про твір мистецтва. – Н.К.) представляє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (смислової) структур, тобто у тексті сполучаються зовнішня та внутрішня семантика. Перша з них представлена елементами засобів художньої виразності. Друга містить головний смисл повідомлення, закодований цими засобами. Саме проникнення у внутрішню глибину семантику характеризує суть процесу розуміння мистецького твору і досягається через інтерпретацію його символічних значень» [229, с. 106]. У контексті декодування зовнішнього і внутрішнього плану музичного твору майбутній учитель музичного мистецтва має насамперед досягнути невідомі смисли художніх образів саме за допомогою елементів вокальної техніки і акторської техніки, відкрити в творі нові асоціативні смисли, адаптувати їх в умовах впливу на музичне сприйняття музики з боку дітей. Відповідно йдеться про необхідність художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, застосування при цьому сценічно-образної культури.

Науково обґрунтованою є позиція О. Олексюк, яка зазначає, що «в інтерпретаційному просторі діє система нормативно-регулятивних механізмів, які спрямовують творчу активність інтерпретатора на реалізацію своїх духовних і творчих сил: музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні

орієнтації та світоглядна настанова» [197, с. 121]. Ці механізми становлять підґрунтя здійснення художньо-педагогічної інтерпретації твору.

А. Мамикіна розглядає художньо-педагогічну інтерпретацію як «засвоєний майбутнім учителем музичного мистецтва спосіб успішного самостійного оволодіння пошуково-аналітичними, виконавськими, художньо-вербальними і педагогічними діями, який ґрунтується на набутих знаннях і навичках, зумовлює втілення образного змісту музичних творів і сприяє творчій самостійності» [165, с. 192-193.]. Саме тому володіння інтерпретаційними уміннями, здатністю застосовувати виконавську, вокальну, акторську майстерність у процесі декодування зовнішньої і внутрішньої форми музичного твору сприяє цілісному відтворенню образності музичного твору, реконструкції творчого задуму автора, збагачення смислів музичних образів авторськими конотативними інтерпретаціями.

Застосування *особистісно зорієнтованого підходу* до формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки пов'язане з необхідністю врахування унікальності кожної особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, передбачає опертя у навчанні на природність розвитку і саморозвитку здібностей та творчого потенціалу особистості, створення ефективних умов для кожного у процесі формування сценічно-образної культури у контексті вокальної підготовки. Проектуючи основні положення особистісно орієнтованого підходу на процес підготовки сучасного учителя, науковці (О. Бондаревська [30, с. 11-17], Г. Падалка [207], О. Олексюк [196], Є. Проворова [217, с. 49-56] та ін.) стверджують, що кожен студент – індивідуальність, неповторний суб'єкт культури, тому важливо сприяти його мистецькому розвитку, підкреслюючи його особистісну значущість, окреслюючи його індивідуальну траєкторію професійного становлення й особистісного зростання, формуючи у нього установку на саморозвиток, створюючи можливості для творчої самореалізації і розкриття потенціалу, орієнтуючи на вироблення мотивації до професійного розвитку у галузі.

На переконання Г. Падалки, особистісно орієнтований підхід у контексті підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін ґрунтується на трьох провідних позиціях: 1) спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості; 2) особистісне становлення не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду; 3) ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання [207, с. 72]. Дослідниця аргументовано стверджує, що опертя на ідеї особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутнього учителя мистецьких дисциплін, зокрема й учителя музичного мистецтва, передбачає створення можливостей, забезпечення умов для розкриття через мистецьке навчання, опанування сучасних мистецьких і педагогічних практик, «занурення» у міждисциплінарний простір опанування ресурсами різних видів мистецтв тощо.

Слушною є думка О. Олексюк, яка відзначає, що «впровадження особистісно орієнтованого підходу у мистецькій освіті можливо за умов: опори на результати індивідуальної діагностики; впровадження проєктувальних підходів; окреслення комунікативної стратегії [193, с. 75]. В особистісно орієнтованому підході, – вважає Р. Сладкопевець, – умовно можливо вирізнити дві взаємозумовлені сторони: орієнтованість педагога на особистісну модель побудови взаємодії зі студентами, побудова процесу навчання і виховання з максимальним використанням механізмів функціонування особистості музиканта, мотивації, цінностей, «Я-концепції», суб'єктного досвіду та ін. [238, с. 170-173]. Відповідно у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва викладач повинен бути зорієнтований на діалогічну взаємодію, мати виражену орієнтацію на врахування особистісного потенціалу особистості: здібностей, потреб, задатків, можливостей, спрямованості на майбутню професійну діяльність. Саме тому особистісно орієнтований підхід зумовлює структурування змісту навчання, добір форм і методів з метою формування сценічно-образної культури, опанування культурного, мистецького

досвіду, відібраного відповідно до цілей і процесуальних аспектів реалізації вокальної підготовки.

Застосування положень *компетентнісного підходу* до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, розроблення послідовної процесуальної організації формування цієї якості. У контексті обґрунтування методологічних засад означеної проблеми важливими є зарубіжні ідеї впровадження компетентнісного підходу. Насамперед відзначимо, що в зарубіжній теорії поняття «професійна компетентність» і «фахова компетентність» синонімічні. Так, М. Мулдер (M. Mulder) розглядає професійну / фахову компетентність як загальну, інтегративну та інтернаціоналізовану здатність забезпечити стабільне ефективне (гідне) виконання (включаючи вирішення проблем, реалізацію інновацій та створення трансформацій) у певній професійній галузі... Ця якість є частиною загальної компетенції; це цілісний кластер знань, умінь та навичок, який можна використовувати в реальних контекстах [305, с. 107-137]. Зарубіжні дослідники акцентують увагу на сутності фахових компетентностей з позиції виконання професійних ролей. Так Дж. Чіверс (G. Chivers), Дж. Чізем (G. Cheetham) характеризують професійну / фахову компетентність як інтегровану якість, що включає в себе функціональну, особистісну, пізнавальну, етичну та метакомпетентність [293].

Водночас в українській педагогічній науці й освітній практиці ці основні поняття переважно розрізняються. Загалом професійні компетентності учителя музики, на думку А. Плішка, Я. Семеген, класифікуються на дві групи: спеціальні (фахові: загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, музикознавча, лекторська, дослідницька) та загальні (соціальна, особистісна, індивідуальна) компетентності [212, с. 145-150]. Науковці, досліджуючи різні види професійних і фахових компетентностей учителя музичного мистецтва (К. Кабріль [101], А. Козир [113], С. Світайло [232] та ін.) доводять, що такий фахівець має бути наділений здатністю до сценічної, виконавської, образної

інтерпретації музичних творів, ретрансляції цього досвіду у процесі викладання музичних дисциплін.

Водночас серед українських науковців є вчені, які ототожнюють поняття «професійна компетентність» і «фахова компетентність» учителя музичного мистецтва. А. Растрігіна характеризує фахову (професійну) компетентність майбутніх учителів музики, синонімічно ототожнюючи два поняття як якість, що складається з інтегрованих і спеціальних фахових компетенцій, заглиблюючись, насамперед, у специфіку вокально-хорової діяльності музикантів-педагогів [222, с. 501-509]. М. Михаськова розглядає професійну (фахову) компетентність майбутнього учителя музики на основі загальнопедагогічного визначення як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва; як специфічну інтегральну здатність, що об'єднує в собі музичні та педагогічні складники й визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі [175]. Професійна компетентність учителя музики, на думку Л. Козиревої, – це характеристика учителя, в якій провідною якістю є практична готовність до професійної, музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і фахових умінь, засвоєння знань, сформованих здатностей і навичок [115, с. 9].

А. Козир, А. Федоришин, обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади розвитку професіоналізму учителя мистецьких дисциплін, визначають, що компетентність – це те, що породжує вміння, дії і включає такі аспекти: здатність до планування навчального процесу, здібність знаходити нестандартні рішення (реактивність) і самостійно набувати нові знання та вміння, прагнути до досягнення майстерності у професійній діяльності [114, с. 24].

Водночас у Стандарті вищої освіти у галузі знань 02 Культура і мистецтво, затвердженого у 2019 р., виокремлено фахові компетенції, серед яких визначено такі, які суголосні з сутністю сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: здатність демонструвати достатньо високий рівень виконавської майстерності; здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва; здатність розуміти основні шляхи інтерпретації художнього

образу; здатність використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків; здатність усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою музичного мистецтва; здатність свідомо поєднувати інновації з усталеними вітчизняними та світовими традиціями у виконавстві, музикознавстві та музичній педагогіці [246].

З позиції компетентнісного підходу сценічно-образна культура учителя музичного мистецтва є фаховою компетентністю, що виявляється у здатності до інтерпретації художніх образів музичних творів, їх сценічного втілення з метою ретрансляції музичного фонду культури у процесі викладання музики в умовах загальноосвітнього закладу, у позашкільній роботі. Адже здатність учителя до креативного відтворення образів, усвідомлення смислової конотації художньої палітри музичних творів, застосування елементів акторської майстерності, інтерпретаційних умінь свідчить про аксіологічну спрямованість професійної (педагогічної) діяльності учителя. Відповідно методика формування сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки має передбачати застосування спектру форм і методів, що спрямовані на формування інтерпретаційних умінь, комунікативності, розвиток акторських здібностей тощо.

Зазначимо, що методологічні засади формування сценічно-образної культури майбутнього учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки включають загальнодидактичні і специфічні принципи, що становлять методологічне підґрунтя авторської методики.

У довідникових виданнях поняття «принципи навчання» розглядається як «основні вихідні положення теорії навчання, що виходять з наукового розуміння суті виховання і навчання» [58]. С. Гончаренко слушно зауважує, що «необхідно орієнтуватися не на окремі принципи навчання, а на їхню систему, забезпечуючи науково обґрунтовану постановку цілей, відбір змісту, методів і засобів організації діяльності учнів і студентів, створення сприятливих умов і аналіз результатів навчального процесу» [59].



У науковій літературі наявний спектр дефініцій поняття «принципи», які доцільно спроектувати на процес формування сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. На думку Г. Падалки, принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання та органічно пов'язують цей процес з його елементами в єдине ціле [207]. М. Сидорова визначає такі принципи професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: гуманізація освітнього процесу; демократизація професійного навчання; випереджальний характер професійної освіти; безперервність професійного розвитку; індивідуальний підхід; наслідування мистецької традиції педагога; науковість і послідовність; програмування репертуару; комплексне вирішення музично-виховних завдань на основі науково-дослідницької та педагогічної діяльності [М. Сидорова]. Н. Гуральник, розглядаючи принципи як основні вимоги до діяльності та поведінки особистості, що є універсальним регулятором, зумовлено об'єктивними закономірностями і доволі не змінюються, вважає ключовими такі принципи підготовки учителя музики, як відповідність педагогічної діяльності уявленням про людину (людиновідповідність), культурі (культуровідповідність), нормам (нормовідповідність) [Гуральник Н.].

На нашу думку, *принципами, які визначають методологічні орієнтири формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, є: загальнодидактичні* (принцип зв'язку навчання з життям, науковості, цілісності, особистісного цілепокладання, систематичного і послідовного навчання, принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання) *та специфічні* (культурологізації та аксіологізації, єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності, рефлексивності щодо формування власної сценічно-образної культури, активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору).

Охарактеризуємо загальнодидактичні принципи формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

На переконання О. Олексюк, *принцип зв'язку навчання з життям* ґрунтується на положенні про те, що зрозуміти твори мистецтва – це означає насамперед зрозуміти його життєвий зміст, усвідомити, на якому життєвому ґрунті воно виникло» [193, с. 29]. Відповідно цей принцип передбачає, що формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва стимулює використання здобутих знань, умінь та навичок у вокальній і сценічній практиці. З цією метою в освітньому процесі повинні моделюватися ситуації, наближені до концертно-сценічної діяльності, коли необхідно виявляти високий рівень сценічно-образної культури. Цього можна досягнути шляхом посилення особистісного підходу, використання у процесі вокальної підготовки інноваційних методів і форм навчання, використання репертуару, який зумовлює використання художньо-сценічних засобів з метою інтерпретації і сценічного відтворення образів.

*Принцип науковості*, на переконання С. Гончаренка, опирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчального предмету...», «вимагає, щоб зміст навчання знайомив учнів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної галузі науки, в можливій мірі наближався до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку в подальшому» [61, с. 107]. У контексті формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музики цей принцип зумовлює ефективність екстраполяції наукових теорій, концепцій, знань, досвіду на процес формування означеної якості майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Принцип науковості дозволяє структурувати зміст вокальних дисциплін з урахуванням сучасних наукових положень, обґрунтованих українськими і зарубіжними науковцями у сфері мистецько-педагогічної освіти, спрямовує викладача на використання в організації освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва майстер-класів, проблемних ситуацій тощо шляхом

залучення їх до спостереження явищ та процесів, що вивчаються, пошуку додаткової наукової інформації з метою пошуку доказів та аргументів, сприяє розвитку здібностей до аналізу та інтерпретації художніх образів музичних творів.

*Принцип цілісності*, на думку Г. Падалки, «різнобічно охоплює навчальний процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, в організаційних засадах» [207, с. 149]. Цей принцип є ключовим в організації вокальної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва і зумовлює створення відповідного креативного середовища, що інтегрує навчальну, практичну, дослідницьку, виховну, концертно-сценічну складові, які в сукупності визначають напрями навчально-творчої діяльності майбутнього фахівця. Виокремлений принцип передбачає структурування змісту дисциплін на основі міжпредметних зв'язків, введення окремих змістовних модулів, добір відповідних методів і форм, застосування доцільних педагогічних умов, що зумовлюють формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

О. Олексюк слушно вважає, що «*принцип індивідуального підходу* в музичній педагогіці посідає перше місце, тому що він пов'язаний із завданням розвитку властивих для кожного учня рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність» [196, с. 30]. Цей принцип є одним із провідних у формуванні сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, особистісних якостей, потенціалу особистості як унікальної та самоцінної індивідуальності. Крізь призму означеного принципу реалізується особистісно орієнтований підхід до кожного майбутнього фахівця, що передбачає розвиток творчого потенціалу, розкриття і розвиток здібностей на основі використання індивідуальних завдань, майстер-класів тощо.

*Принцип особистісного цілепокладання*, – вважає С. Гончаренко, – передбачає усвідомлення цілей навчання як учнем (студентом), так і учителем (викладачем)... Індивідуальні цілі учнів (студентів) поступово займають все більше місця в системі їхньої освіти; будь-яка освітня ситуація або технологічний

етап навчання виступають приводом для первинного цілепокладання учня (студента), яке визначає характер і зміст його подальших дій» [59, с. 118]. У контексті формування сценічно-образної культури учителя музики цей принцип зумовлює врахування зв'язку прагнень, бажань, їх співвіднесення з реальними можливостями, індивідуальними здібностями майбутнього учителя музичного мистецтва. Застосування цього принципу передбачає розвиток професійно значущих якостей, які дозволяють виявляти високий рівень сценічно-образної культури: музичність, музичне сприймання, комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія, музична пам'ять, вокальна техніка, творча активність, артистизм, імпровізаційність, професійне мислення та ін.

*Принцип систематичності навчання*, – зауважує О. Олексюк, – «включає такі вимоги до навчання, як пов'язування незнайомого матеріалу зі знайомим; викладення від простого до складного з підведенням до необхідних узагальнень» [193, с. 25]. З урахуванням специфіки формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва цей принцип реалізується безпосередньо у процесі розвитку інтерпретаційних умінь, що детермінує удосконалення фахових умінь, які визначають рівень сценічно-образної культури. Відповідно виникає потреба застосування інтерактивних форм і методів, використання досвіду інтерпретації образів відомих музикантів, педагогів, акторів, що формує мотивацію до формування сценічно-образної культури.

Провідним загальнодидактичним принципом у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є *принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання*, що, на думку С. Гончаренка, передбачає ґрунтовне знання викладачем можливостей різних форм, методів і засобів, що дозволить забезпечити вибір найбільш раціональних їх поєднань у відповідних умовах» [59, с. 118]. Застосування цього принципу у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено необхідністю добору таких форм і методів, які дозволяють розкрити потенціал майбутнього учителя музичного мистецтва щодо вокального та сценічного інтерпретування та відтворення музичних образів, вияву смислового

контексту музичних творів, декодування художньо-виражальних засобів, що використовуються автором чи виконавцем.

Специфічні принципи, які необхідно враховувати у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, визначають особливості означеної якості фахівця, яка синтезує акторську майстерність, вокальні й інтерпретаційні уміння тощо, що дозволяє педагогу-музиканту декодувати та вокально-сценічно відтворити смислове навантаження музичних образів, представити студентам авторський задум, прослідкувати його художнє втілення у музичному та сценічному оформленні.

*Принцип культурологізації та аксіологізації*, на переконання Н. Овчаренко, «полягає в тому, що зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинні ґрунтуватися на культурологічних та аксіологічних засадах, базується на формуванні знань, умінь, навичок і здатності прищеплювати цінності вокальної культури в учнів» [190, с.113]. З позиції формування сценічно-образної культури учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки цей принцип визначає специфіку добору форм, методів і засобів, структурування змісту дисциплін вокальної підготовки, має здійснюватися з урахуванням мистецької вартості музичних творів, культурних норм життя, культури етнічної і загальнолюдської. У процесі декодування та вокально-сценічного відтворення художньої образності, втілення її у сценічному образі відбувається формування майбутнього учителя музичного мистецтва з високим рівнем сценічно-образної культури.

*Принцип єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності* передбачає одночасний розвиток вокальної техніки та здатності до сценічного відтворення музичних образів, що в синтезі демонструє рівень володіння сценічно-образною культурою майбутнього учителя музичного мистецтва. Адже, на думку Г. Локаревої і Л. Гринь, «формуючи вокально-технічні навички студента (діапазон голосу, його тембр, регістри, вміння використовувати резонатори вокального голосу, чистота інтонування нотного матеріалу, метро ритм, виконання технічних елементів співу), слід розвивати вміння використовувати засоби

виразності для розкриття художнього образу вокального твору (застосування динамічних відтінків, вокальних штрихів, стилістичних особливостей вокальних жанрів та композиторських шкіл, розкриття художнього образу засобами перевтілення тощо) [155].

*Принцип рефлексивності* щодо формування власної сценічно-образної культури ґрунтується на положенні Г. Падалки про те, що він спрямований «на спонукання учня (студента) у процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх (музичних) образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору» [207, с. 158]. У контексті формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музики цей принцип передбачає усвідомлення ним необхідності оволодіння означеною якістю з метою ефективної ретрансляції музичного досвіду у педагогічній діяльності. Відповідно викладач має застосовувати у процесі вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів спектр форм і методів, які мають стимулювати їх до саморозвитку і вдосконалення вокальної техніки, інтуїції, артистичності, інтерпретації образів музичних творів у вокальному і сценічному вияві.

*Принцип активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів* – майбутніх учителів музичного мистецтва – базується на положенні про те, що активність передбачає «подолання завдань високого рівня труднощів як стосовно вибору репертуару, так і виконання художніх і технічних вимог педагога» [196, с. 100]. Цей принцип передбачає формування вміння створювати нове, зорієнтованість на формування сценічно-образної культури на основі творчості, розвитку інтерпретаційних, сценічних умінь у процесі вокальної підготовки. Викладач має забезпечити діалогічну взаємодію, особистісне зростання майбутнього учителя музичного мистецтва з метою творчого формування необхідних професійно значущих якостей, а також створити творчо-естетичне середовище за допомогою інтерактивних форм і методів, які передбачають вияв потенційних можливостей щодо інтерпретації та сценічного відтворення



музичних образів, реалізації авторського «Я». Діалогічна взаємодія викладача і студента уможлиблюється в їхньому інтелектуально-духовному зв'язку, є основою творчої взаємодії, створює умови для розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва особистісних та професійних якостей, що можливо лише на основі суб'єктно-суб'єктних відносин, коли домінуючою є роль викладача, а позиція студента трансформується у рівнозначні стосунки людей, що співпрацюють; викладач не виховує, не вчить, а створює умови, стимулює устремління студентів до розвитку, самореалізації у вокальній, педагогічній діяльності, сприяє розвитку його сценічно-образної культури.

Таким чином, визначені методологічні підходи та загальнодидактичні і специфічні принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки слугують методологічним підґрунтям структурування змісту, добору форм, методів і засобів, які доцільно застосовувати у вокальній підготовці майбутнього фахівця, визначають провідні орієнтири формування вокальної техніки, інтерпретаційних умінь, акторської майстерності.

## **2.2. Методика формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки**

Володіння майбутнім учителем музичного мистецтва сценічно-образною культурою дозволяє залучати учнів до цінностей мистецтва, мистецького досвіду людства і окремого етносу на основі здатності інтерпретувати та сценічно представляти музичні образи, «розкодовувати» художньо-естетичну образність музичних творів у співвіднесенні з сучасною дійсністю, естетичними цінностями, етичною парадигмою світосприйняття окремої особистості та філософією суспільного буття сучасності. Адже у розробленому Стандарті вищої освіти у галузі знань 02 Культура і мистецтво, затвердженого у 2019 р., сценічно-образна культура є суголосною з визначеними фаховими компетентностями учителя, насамперед зі здатністю усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного



мистецтва; здатністю розуміти основні шляхи інтерпретації художнього образу; здатністю використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків [246].

Саме тому має відбуватися оновлення змісту, методів, форм підготовки учителя музичного мистецтва з урахуванням методологічних орієнтирів професійної, зокрема вокальної, підготовки, принципів формування сценічно-образної культури, упровадження авторської методики формування цієї якості майбутнього педагога-музиканта, який покликаний ретранслювати мистецько-культурні цінності в умовах загальноосвітнього закладу.

Володіння сценічно-образною культурою, яка є важливою фаховою компетентністю, дозволяє здійснювати світоглядний, естетичний, етичний, творчий розвиток дитини на основі інтерпретації художніх образів, їх вокального оформлення та сценічного вираження. Відповідно виникає необхідність у розробленні і впровадженні авторської методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

В сучасній педагогічній науці й освітній практиці науковці і педагоги оперують поняттями «методика» і «технологія». Відповідно виникає необхідність сутнісного аналізу означених понять, що дозволить обґрунтувати доцільність розроблення авторської методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

У довідникових виданнях поняття «технології навчання» розглядається, за визначенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який становить своїм завданням оптимізацію освіти [58]; продумана у всіх деталях спільна педагогічна діяльність з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов учнів та учителів (В. Монахов); технологія, що має включати відомості про методи і прийоми викладення, зміст, характеристику й послідовність пізнавальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їх пізнавальною діяльністю (В. Онищук); інтегративна

модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти (С. Бондар) [138].

Аналіз довідниково-енциклопедичних ресурсів дозволив виявити низку дефініцій поняття «методика», що диференціюється у таких категоріях, як: «методика навчання», «методика виховання», «методика навчального предмета» тощо. Зауважимо, що науковці розглядають методику як процес формування певної якості, визначаючи переважно це поняття: як сукупність технічних прийомів, пов'язаних з певним методом, охоплюючи окремі операції, їхню послідовність і взаємозв'язок [221]; як сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу, які забезпечують розв'язання поставлених завдань [58]; як організаційні форми навчання, які застосовуються в кожному навчальному предметі [50].

У результаті студіювання педагогічних праць, довідникових видань можемо визначити відмінності між методикою і технологією:

– методика представляє собою алгоритм застосування певних форм, методів і засобів з метою формування відповідних знань, умінь, навичок, а технологія – послідовний, деталізований процес формування певних якостей, компетентностей, що передбачає більш гарантоване досягнення мети і завдань навчання, що конкретизуються на кожному визначеному етапі;

– методика включає процедури формування знань, умінь і навичок у процесі вивчення окремих дисциплін, а технологія зумовлює керованість процесу формування якостей, компетентностей, що розгорнутий у часі, спроектований на реалізацію деталізованих етапів застосування комплексу методів, форм, оновлення змісту;

– методика переважно застосовується у процесі оновлення змісту, форм і методів базових, фахових дисциплін відповідно до затверджених навчальних планів підготовки фахівців, а технологія передбачає розроблення і впровадження авторських спецкурсів, спрямованих на формування відповідних якостей, компетентностей.

Можемо зробити висновок про доцільність використання поняття *методики до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки*, що представляє собою використання спектру форм і методів, збагачення змісту вокальної підготовки на основі визначених методологічних підходів, загальнодидактичних і специфічних принципів.

У результаті аналізу праць з проблем мистецької освіти, підготовки учителя музичного мистецтва, узагальнимо зміст, форми, методи і засоби, які доцільно застосовувати у процесі формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця.

Одним із завдань авторської методики є оновлення змісту вокальної підготовки з урахуванням специфіки формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Упровадження змістових модулів з метою оновлення змісту вокальної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва передбачає наповнення проблемним матеріалом з питань досвіду формування сценічно-образної культури майбутніх фахівців. У педагогічній теорії зміст освіти розглядається як «обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття освіти і певної кваліфікації, а також обумовлена потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва» [138, с. 321]. Упровадження змістових модулів з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає поглиблене ознайомлення з досвідом національного і світового вокального мистецтва з позиції вияву акторської майстерності, імпровізаційних умінь, вокальної техніки тощо.

Характеризуючи провідні форми підготовки учителя музики у закладах вищої освіти, Н. Овчаренко визначає, що основними формами є: лекційно-практичні та індивідуальні заняття; позааудиторні концерти; концерти-лекції, конкурси, фестивалі, майстер-класи, творчі зустрічі, тематичні вечори, вечори

відпочинку, свята, обряди, огляди художньої самодіяльності, походи до театрів, кінотеатрів, музеїв, на художні виставки, літературні вечори [190, с. 290]. Нам імпонує класифікація форм, узагальнена О. Олексюк, яка визначає критерії їх систематизації: 1) за кількість учнів (студентів) (індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні, масові); 2) за місцем навчання (шкільні (аудиторні – урок, робота в майстерні, лабораторії тощо) та позашкільні (позанавчальні) – екскурсії, домашня робота, тощо); 3) за часом навчання – урочні і позаурочні (факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори та ін.); 4) за дидактичною метою – теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція); комбінованого, або змішаного (урок-семінар, домашня робота, консультація)); практичного (практикуми) тощо; 5) за тривалістю навчання (класичний урок (заняття), спарені заняття, спарені скорочені заняття, заняття («без дзвінків»)) [196, с. 125].

Охарактеризувавши спектр методів підготовки учителя музики О. Рудницька визначає такі з них: наочні (показ тих чи інших прийомів художньої діяльності); словесні (доповнюють наочні й спрямовані на розв'язання закономірностей мистецтва); опорно-ілюстративні (служать орієнтиром самостійного пошуку власних художніх версій); евристичні (пов'язані з виробленням індивідуального стилю художньої діяльності) [229, с. 155]. Практико обґрунтованою є класифікація методів підготовки учителя музичного мистецтва О. Олексюк, яка визначає чотири критерії класифікації: 1) за джерелом знань (словесний, наочний, практичний, відеометод та ін.); 2) за призначенням (набуття знань, формування умінь і навичок, застосування знань, творча діяльність, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок); 3) за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий); 4) за дидактичними цілями (сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню та удосконаленню набутих знань) – такі методи виконують навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну та контрольну-коригувальну функції [193, с. 78].

З метою реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва нами було відібрано спектр форм і методів, які, на нашу думку, є більш доцільними й ефективними.

Проведення віртуальних екскурсій у процесі формування ціннісних орієнтацій, мотивації щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє активізувати мотивацію студентів щодо ознайомлення зі спадщиною відомих вокалістів, яких вирізняє талант акторської майстерності, вокального таланту, володіння художньо-естетичним смаком, сценічною образністю щодо відтворення ідеї музичного твору. Крім цього, одним із пріоритетів використання цієї форми виступає залучення сучасних мережевих ресурсів, засобів музейної педагогіки, оцифрованих за допомогою комп'ютерно-інформаційних технологій (віртуальний музей класичної музики у Львові, віртуальна екскурсія Андріївською церквою, віртуальні екскурсії українськими оперними театрами, віртуальна музично-біографічна екскурсія «Серце, віддане музиці: Платон Майборода» та ін.).

З метою формування мотивації щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, їх спрямованості на здійснення художньої, вокальної, сценічної інтерпретації музичних творів, що значно поглиблює ціннісні смисли, доцільно використовувати відповідний репертуар. Добір репертуару (народних пісень, авторських музичних творів українських і зарубіжних митців), що мають ціннісний потенціал формування мотивації щодо формування сценічно-образної культури, має відбуватися з урахуванням спектру вимог. Найбільш значущими з них, на думку І. Шевченко, є такі: художній рівень творів відносно музики і тексту; відповідність художньо-виконавським можливостям конкретного колективу (або конкретної особистості); сприйняття творів з огляду на вік учасників; зіставлення конкретного твору з іншими творами; виховні функції творів; вибір творів для повсякденної роботи і на перспективу, для концертного виступу (тематичного, до календарних свят, для звітного концерту) [277, с. 143-144]. На наше переконання, у процесі добору репертуару з метою формування сценічно-образної культури необхідно

враховувати саме ціннісно-сміслову наповненість музичних творів, можливість для реалізації їх етико-естетичного потенціалу під час вокального виконання і сценічної інтерпретації. Відібраний музичний матеріал повинен бути ефективним ресурсом для розвитку артистичності, умінь перекладатися під час вокального виконання музики різних стилів і жанрів, мати високий рівень ціннісно-сміслового усвідомлення тексту.

Вагомим ресурсом для формування ціннісно-мотиваційної спрямованості є відбір відеотеки – зразків виконання вокальних творів з урахуванням рівня акторської майстерності відомих особистостей або фрагментів майстер-класів, які демонструють учителі-практики на широкий загал через посередництво інтернет-ресурсів. Вибір цієї форми формування сценічно-образної культури зумовлений загальною тенденцією упровадження інформаційно-комунікативних технологій, мережових засобів, що зумовлено тенденцією комп'ютеризації навчання, зокрема процесу підготовки педагогічних кадрів. Так, Сяо Цзяцзюнь акцентує увагу на тому, що виникає «необхідність введення інформаційно-комунікаційних технологій у музичне навчання задля його перетворення на високохудожній і високотехнологічний процес», адже «нові програмні засоби, які гнучко поєднують педагогічний інструментарій традиційного навчання музики та можливості комп'ютерних технологій, дозволяють використовувати музичний комп'ютер як професійний інструмент майбутнього фахівця» [254]. Відповідно використання відеотеки у процесі формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музики значно активізує їхній творчий потенціал, дозволяє змодельовати педагогічні ситуації, спроектувати фрагменти уроків з музики з урахуванням елементів вокальної і акторської майстерності.

На етапі формування мотивації і спрямованості на формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ефективними формами пізнавальної діяльності є відвідування театрів з метою ознайомлення з досвідом вокального мистецтва сучасності. У цьому контексті слушною є думка С. Соломахи, яка вважає, що етико-естетичний потенціал театрів визначає розвиток особистісних і професійних якостей майбутніх учителів, необхідних у

педагогічній діяльності, що мають вироблятися «через призму практичних мистецько-педагогічних знань, умінь і навичок, як-от: а) уміння відволікатись від аудиторії конкретною дією («публічна самотність»); б) уміння діяти органічно і доцільно в плані сценічної імпровізації (сьогодні, зараз, тут); в) уміння фіксувати логіку й послідовність дій за умов збереження імпровізаційності в умовах, пов'язаних із повтореністю; г) уміння використовувати специфічні емоції, що є важливими і актуальними не тільки для актора, але й для учителя; д) уміння організовувати мистецьку діяльність аудиторії й направляти її в «потрібне річище»; е) знання і уміння в галузі художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва» [243, с. 7].

Особливо цінним для нашого дослідження є положення вченої про те, що «педагогічний потенціал театральних методів ... приховується у проживанні, переживанні і оцінці ними реальних або уявних ігрових ситуацій «тут і зараз» у процесі послідовної зміни ролей, активній дії і взаємодії, досвіді подолання конфліктів і комунікативних ситуацій, які потребують рефлексії, стану, що переживається, осмислення свого відношення до ситуації» [243, с. 7].

Відповідно на етапі розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтирів у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є потреба у використанні методу інтерпретації, що доцільно застосовувати у процесі аналізу художньо-стильового, змістового плану музичних творів. О. Горбенко процес інтерпретації тлумачить як «розуміння змістової сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні; індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмету трактування», адже «художня інтерпретація передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності і є невід'ємним структурним компонентом досвіду, зокрема виконавського вміння, що зумовлюють здатність належно виконувати дії» [62, с. 56-58]. У процесі застосування методу інтерпретації з метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно



передбачати поетапність декодування художньо-образного наповнення твору, основних прийомів звуковибудовування, художньої природи музичного матеріалу, що проявляється «у вмінні дотримуватися балансу у співвідношенні художніх і технічних завдань; ефективному подоланні технічних труднощів; концентрації уваги на звучанні і свободі виконавського апарату; здійсненні слухового самоконтролю» [209, с. 116].

Інтерпретаційний процес передбачає застосування асоціативного мислення, застосування рефлексивних оцінок, прийомів герменевтичного аналізу, елементів сценічної майстерності і виразної вокальної техніки адже учитель музичного мистецтва має володіти вмінням конструювати музичний твір, ретранслювати його ідейну спрямованість у процесі педагогічної дії на учня, відповідно доповнювати, збагачувати його зміст своєю творчою уявою, фантазією, асоціаціями. Саме тому, на думку вчених, у процесі інтерпретації «суттєвого значення набувають «міжхудожні» асоціації, які породжуються структурою музичного твору і сприяють розширенню меж образних уявлень виконавця. Це дозволяє у процесі художньої інтерпретації (на етапі первинного проектування художнього образу) використовувати художні аналогії (порівнювати, співставляти або доповнювати певний художній іншими художніми образами інших мистецтв)... Художньо-інтерпретаційний процес передбачає високу міру творчої самостійності, неповторності предметно-асоціативного змісту суб'єктивного образу сприймання, нестереотипного розв'язання творчих завдань...» [62, с. 56-58]. Відповідно предметно-асоціативний зміст музичного твору доцільно «розкодовувати» за допомогою вокальної техніки і акторської майстерності. Високий рівень інтерпретації забезпечує знання фактологічних відомостей про життя і діяльність автора твору, особливостей історичного періоду, в який він жив і творив, інформацію про різних виконавців твору, зіставлення елементів виконання за допомогою відеозаписів тощо.

З-поміж інтерактивних методів навчання у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно застосовувати метод лекції-концерту, яка з метою формування сценічно-образної культури дозволяє

продемонструвати в дії вокальну й акторську майстерність, спроектувати можливості використання театралізованих елементів під час викладу теоретичного матеріалу, інформаційний матеріал подати більш емоційно, експресивно, що створює ефект запам'ятовування, конструктивної діалогічної взаємодії. На переконання Л. Гаркуші, О. Економової, «кожна лекція-концерт – це «зустріч-діалог», у якому один ціннісний світ людської особистості розвивається назустріч іншому, взаємодоповнюючи та збагачуючи один одного. Отже, студент має можливість на практиці перевірити результативність діалогової стратегії педагогічної взаємодії, що поступово стає пріоритетною у вітчизняній системі освітніх технологій» [50, с. 50-51]. Ця форма проведення занять з вокальних дисциплін особливо доцільна у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що дозволяє представити досвід застосування артистизму, вокальної майстерності, елементів сценічної інтерпретації музичних образів, що можливо ретранслювати, індивідуально осмисливши на особистісному рівні, у процесі педагогічної роботи, під час організації виховних заходів, їх музичного супроводу, театрального супроводження тощо. З метою вивчення досвіду запропоновано тематику лекції-концерту з фрагментами викладу лекційного (теоретичного) матеріалу та зразками виконання вокальних творів з урахуванням сценічної майстерності, полісемантичності музичних образів (1. «Сценічні образи у творчості зарубіжних і українських виконавців» (Е. Карузо, М. Ланца, П. Домінго, Л. Паваротті, М. Каллас, С. Крушельницька, Б. Гмиря, Є. Мірошниченко та ін.); 2. Творча спадщина видатних українських композиторів у розвитку сценічної майстерності (на прикладі творів М. Лисенка, П. Майбороди, О. Білаша, В. Івасюка) та ін.).

Інтерактивною формою поєднання викладу теоретичного і практико орієнтованого матеріалу під час вивчення дисциплін з вокальної підготовки є бінарні лекції (лекції-дуети), що «передбачають викладення матеріалу у вигляді діалогу двох педагогів», при цьому «студент перетворюється на активного глядача «лекційного шоу». Ця форма заняття є однією з найскладніших за підготовкою та проведенням, адже потребує розробки сценарію, вміння працювати у парі,

імпровізувати, «тримати удар» [206]. Ефективність бінарної лекції у процесі формування сценічно-образної культури уможлиблюється за умови структурування матеріалу на основі проблемного змісту (теорії герменевтичного аналізу, сценічної майстерності тощо) та безпосереднього діалогічного спілкування двох фахівців з однієї проблеми, яка розглядається ними на основі міжпредметних зв'язків. Особливий когнітивний та емоційний вплив бінарної лекції на майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється за умови використання викладачами елементів «мозкової атаки», методу асоціацій, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Особливий інтерес викликають бінарні лекції, які проводяться двома фахівцями, наприклад, філологом і музикантом, з проблеми літературознавчої і музичної інтерпретації літературних творів, зокрема драматичних. З-поміж репертуарних творів, які доцільно розглядати з позиції літературознавчого і музичного «декодування», є такі, як: опера «Наталка Полтавка» (І. Котляревський, М. Лисенко); опера «Енеїда» (І. Котляревський, М. Лисенко); опера «Запорожець за Дунаєм» І. Гулак-Артемівський; опера «Тарас Бульба», «Різдвяна ніч» (за сюжетом М. Гоголя, лібрето М. Старицького, муз. М. Лисенка); опера «Лісова пісня» (за мотивами Лесі Українки, муз. В. Кирейка).

В теперішній час, в умовах пандемії, ця форма дуже актуальна, так як в процесі дистанційного навчання, під час проведення бінарних лекцій, за допомогою мережевих ресурсів, є можливість проводити презентації, подавати навчальний матеріал в форматі відео, проводити опитування та тестування за допомогою програми Power Point. Багато педагогічних функцій, які пов'язані з виконанням рутинних операцій (нетворчих) бере на себе техніка і тим самим звільняє розум (інтелект) для творчої діяльності. Одна із суттєвих вимог до сучасних учнів – це вміння кваліфіковано застосовувати комп'ютерну техніку для вирішення завдань, що виникають під час навчання, тому проведення бінарних занять із застосуванням техніки дозволяє ознайомити дітей з інформаційними технологіями та надати знання із спеціального предмету.

Значно активізує процес формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки використання ігрових методів, що стимулює студентів до творчо-пошукової діяльності, сприяє збагаченню знань щодо інтерпретації образності музичних творів, самостійного пошуку інформативного, фактологічного матеріалу про історію створення певних вокальних творів, їх авторів, виконавців у різні періоди. Однією з ефективних ігрових форм є бліц-гра «Презентація твору» —модифікований варіант за О. Плохотнюк, яка визначила завдання проведення подібних заходів, як заохотити студентів до вивчення заданого музичного твору, тому у процесі цієї гри студентам запропоновано використовувати в практичній формі набуті знання щодо добору та використання педагогічного репертуару, діагностики особистості студента та прогнозування перебігу роботи над музичним твором, тренування навичок якісного педагогічного показу творів [213, с. 119.]. З метою активізації когнітивного ресурсу майбутніх учителів музичного мистецтва з питань вокальної і сценічної інтерпретації музичних творів доцільно використовувати репертуар, який запропоновано для уроків музики у загальноосвітніх школах, що дозволить майбутнім фахівцям осягнути полісемантичність образів музичних творів, ретранслювати їх ціннісні смисли у процесі діалогічної взаємодії з дітьми у майбутній педагогічній діяльності.

Ефективним методом формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є сценічно-виконавські вправи, що спрямовані на збагачення знань з теорії сценічної, акторської і вокальної майстерності, ознайомлення з прийомами вокальної і театральної інтерпретації образів музичних творів. Цей метод дозволяє формувати інтерпретаційні уміння, є певною підготовкою до роботи у вокально-сценічній студії на етапі творчої самореалізації, тобто формування власне практичних умінь, виконання дуетних творів у межах творчих проєктів тощо. У цьому контексті слушною є думка Р. Валькевича, що зазначає: «Виконавськими вправами може служити музичний, поетичний твір, його частина, який використовується як певна драматургічна і психологічна проблема, ситуація, де розглядаються і

загострюються виконавські проблеми. Будь-яке сценічне тлумачення передусім, повинно бути внутрішньо логічно і послідовно обґрунтованим. Для того, щоб активізувати монолог героя твору, його слід перетворити на діалог, тому що розум завжди сперечається із серцем(почуттям) і студенту потрібно вміти розподілити і показати цих партнерів у виконавстві» [34, с. 35-36]. Відповідно з метою збагачення знань щодо теорії сценічно-виконавської майстерності, акторської і вокальної інтерпретації музичних творів у процесі виконання сценічно-виконавських вправ доцільно запропонувати аналіз відомих творів у виконанні різних співаків на основі зіставлення вокальної техніки, артистизму, вербальних і невербальних засобів виразності, художньої стилістики, імпровізаційності тощо. У результаті аналізу мають враховуватися позитивні і негативні аспекти вокального і сценічного виконання та на основі їх урахування необхідно продемонструвати власну версію твору. Наприклад, таким матеріалом для аналізу можуть слугувати твори: «Стоїть гора високая», муз. народна, сл. Л. Глібова (Є. Мірошніченко, Квітка Цісєк, А. Солов'яненко); «Місяць на небі» український романс (Р. Кириченко і Д. Гнатюк, Т. Повалій, А. Солов'яненко) та ін.

Ефективною формою формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є семінари-дискусії, на яким поповнюються знання з проблеми теорії сценічної і вокальної майстерності, водночас активізується творчий потенціал студентів, розвивається здатність до артистичності, імпровізаційності, креативності, формується комунікативна культура, доказовість власної позиції. На переконання С. Авксентієвої, «дискусійні методи навчання допомагають студентам-музикантам ефективно усвідомлювати й засвоювати навчальний матеріал тому, що вони беруть активну участь в обговоренні питання, що обов'язково змушує їх зайняти власну позицію щодо обговорюваної проблеми, а значить, краще запам'ятати необхідні знання. Дискусійні методи допомагають студентам не тільки відстоювати власну точку зору, а й у ході дискусії знайти правильну відповідь або рішення. Такі методи сприяють вмінню аргументовано викладати власні думки, доводити свою точку зору, логічно будувати відповідь» [3]. У межах проведення

семінарських занять з дисциплін вокальної підготовки доцільно проводити дискусії з проблем сценічної майстерності, акторства у педагогічній професії, імпровізаційності під час викладання музики в шкільній практиці, специфіки використання різних вокальних технік в освітньому процесі, стилістичного вокального виконавства тощо. Зокрема активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, збагаченню їх когнітивного досвіду з проблем сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів сприятиме проведення дискусій на теми: «Фольклорна основа національного вокального мистецтва: традиційне виконання чи імпровізаційна «неофольклорна» стилістика?», «Доцільність використання досвіду українських вокальних шкіл в сучасній освітній практиці».

Важливою формою збагачення знань з теорії і практики сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва є укладання тезаурусу на основі опрацювання наукової і навчально-методичної літератури з мистецької педагогіки, музичної освіти, вивчення досвіду вокальних шкіл України і зарубіжжя. Укладання тезаурусу доцільно здійснювати у результаті опанування дисциплін вокальної підготовки, під час лекційних, семінарських занять, індивідуальних консультацій, а найважливіше – у процесі самостійної пошукової роботи, опрацювання періодичних, монографічних, довідниково-енциклопедичних видань тощо. У лексикографічних джерелах акцентується увага на тому, що «тезаурус (від грец. – скарб) – сукупність понять з певної галузі науки, нагромаджених людиною чи колективом. Тезаурус відображає обсяг і якість інформації, якою володіє наука про предмет свого дослідження... У вузькому значенні тезаурус – словник, що відображає смислові зв'язки між словами певної мови, сукупність термінів, які належать до однієї чи кількох галузей знань, зі встановленими між термінами, зв'язками [33]. Майбутні фахівці мають враховувати той факт, що у тезаурусі певної науки, зокрема у педагогіці, її окремих напрямках, локальних проблемах, відбуваються постійні зміни, які виявляються в уточненні і поглибленні змісту окремих понять, вилученні застарілих і уведенні нових понять, пов'язаних з відкриттям нових властивостей і



явищ» [251]. Новими поняттями поповнюється теорія і практика вокальної і сценічної майстерності, що має враховуватися майбутніми учителями музичного мистецтва у процесі укладання відповідного тезаурусу. Викладачі можуть значно активізувати творчо-пошукову роботу студентів щодо укладання тезаурусу шляхом проведення за результатами укладання вікторин, конкурсів знанців українського і зарубіжного виконавського і театрального мистецтва.

Ефективною формою формування сценічно-образної культури є вокально-сценічна студія, що покликана реалізувати технологію драмогерменевтики, залучення до діяльності якої сприятиме створенню умов для творчої самореалізації кожного студента, розвитку його за індивідуальною освітньою траєкторією на засадах ефективної діалогічної взаємодії з викладачем, а також дозволить змоделювати соціокультурну діяльність, метою якої є збереження і примноження національних традицій вокальної і сценічної майстерності.

Однією з ефективних форм роботи студії є тренінг з акторської майстерності. Л. Лимаренко доводить, що «на сьогодні театральною педагогікою розроблено систему тренінгів, що розвивають пам'ять, увагу, уяву, сценічну свободу й віру, асоціативне мислення, здатність до дії та інші елементи творчості. Тому в основу професійної підготовки не лише майбутніх акторів, але й учителів покладено систему К. Станіславського, адже вона надає нам методологію підготовки й реалізації творчого результату. Ретельно вивчаючи природу сценічної дії, автор систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити дію цілеспрямованою і продуктивною в обставинах життя ролі. До творчих елементів належать: увага до об'єкта; органи сприйняття (зір, слух, дотик, нюх, тощо); пам'ять на відчуття і створення на її основі образних бачень; уява та фантазія; здатність до взаємодії; віра та наївність; відчуття перспективи дії і думки; відчуття ритму; привабливість і витримка; м'язова свобода та пластичність; володіння голосом та правильною вимовою; відчуття фрази; уміння діяти словом [152].

У сучасній мистецькій освіті, зокрема у підготовці учителів музичного мистецтва, доцільно використовувати елементи театральної педагогіки, які закріплені насамперед у теорії театрального режисера і педагога



К. Станіславського, який, «досліджуючи елементи творчості, спирається на природні, психологічні закономірності взаємодії людини з навколишнім її світом. Такий універсальний підхід К. Станіславського дозволяє нам говорити про те, що перераховані вище елементи слід використовувати у процесі педагогічної дії в обставинах уроку» [247].

У процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у межах вокально-сценічної студії доцільно проводити тренінги з акторської майстерності, спрямовані на розвиток музичного сприймання, візуальної дії, образної пам'яті, імпровізаційності, прийомів сценічної інтерпретації образів музичних творів. На переконання Л. Лимаренко, тренінги з акторської майстерності вибудовуються з метою пізнання природи творчості, її рушійних механізмів, бажання навчитися бути у творчому стані щодо навколишнього світу», тому «перш ніж навчати учнів творчості, викладачеві необхідно зрозуміти й відчути той стан, де приховані власні ресурси, знайти спосіб відкриття й поступового поповнення їх, уміння побачити свої творчі результати» [152].

Результативною формою роботи вокально-сценічної студії у ході реалізації технології драмогерменевтики є сценічні етюди, що сприяють відпрацюванню імпровізаційних, акторських умінь, вияву креативності, створенню творчої атмосфери на засадах діалогічності, пошуку ціннісно-сміслового наповнення творів. У теорії сучасної театральної педагогіки поняття «етюд» визначено як вправу, покликану розвивати й вдосконалювати акторську техніку, що складається з різних сценічних дій (навіть простої фізичної дії), імпровізованих чи заздалегідь розроблених викладачем або студентом [2]. Представники театральної педагогіки доводять, що робота над створенням сценічного етюдю включає такі етапи, як: розповідь про задум, чіткий виклад у письмовій формі ідеї, теми та конфлікту; написання сценарію з викладенням подій і мети вчинків дійових осіб (композиція); створення постановочного рішення, організація сценічного простору (створення певної атмосфери з використанням театральних компонентів); затвердження

сценарію і постановчого задуму на заняттях-репетиціях; постановка (сценічне втілення) з однокласниками [152; 214].

Науковці акцентують увагу на тому, що створення сценічного етюду вимагає насамперед використання методу театралізації, що передбачає здатність до акторської імпровізаційності, використання спектру позамовних засобів (мімічні рухи, жестикуляція, пластика), врахування специфіки поєднання музичних засобів, словесного вираження, акустичних ефектів і стильового виконавського обрамлення, просторове знаходження акторів-виконавців тощо. С. Іригіна зауважує, що «театральність в музичному мистецтві може проявлятися по-різному: в драматургічному розвитку, в музично-тембровій персоніфікації, а також зовнішнім чином – як рух виконавців по сцені, візуалізація музичного образу... Активний діалог різних мистецтв може вважатися повноцінним тільки в тому випадку, якщо в ньому будуть задіяні всі аспекти театралізації: ідейний, змістовний, виразний, ілюстративний, а також враховані зовнішні фактори (акустика, костюми, сценічне оформлення), що впливають на якість контакту «сцена – зал» [100, с. 68.].

Для створення сценічних етюдів майбутнім учителям музичного мистецтва варто запропонувати музичні твори, які потребують добору акторів-однокласників, учасників вокально-сценічної студії, імпровізаційних умінь, інтерпретаторської здатності щодо декодування образно-сміслового контексту творів (Д. Боньковський укр. нар. пісня «Гандзя», М. Кропивницький укр. романс «Соловейко», К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», М. Лисенко укр. романс «Садок вишневий коло хати», В. Івасюк «Балада про мальви» та ін.). Студенти виступають у ролі режисерів, реалізують власний творчий задум на основі інтерпретації музичних творів, що розвиває їхню творчу уяву, художній смак, акторські задатки, педагогічну техніку, вербальні і невербальні комунікативні засоби передавання сутності музичних образів.

У результаті створення сценічних етюдів у майбутніх учителів музичного мистецтва формується здатність до створення так званих педагогічних етюдів – форми моделювання педагогічних ситуацій, що вимагає вияву акторської

майстерності, сценічних умінь з метою подолання конфліктних ситуацій, створення неординарного навчального середовища, творчої атмосфери, пробудження інтересу до навчання. На переконання В. Мозгового, педагогічний етюд є формою режисури педагогічної дії, адже. «у такому контексті учитель не тільки самостійно опрацьовує основні етапи педагогічного етюду, а й реалізує його спільні з учнями у рамках будь-якого етапу уроку» [177, с. 95]. Набуття здатності створювати сценічні етюди уможливорює проектування педагогічних етюдів, тобто йдеться про моделювання педагогічних ситуацій.

У межах діяльності вокально-сценічної студії варто застосовувати метод моделювання педагогічних ситуацій, що стимулює студентів до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, готує майбутніх педагогів до співпраці з учнями на основі діалогічної взаємодії. Слушною є думка Ван Юе про те, що «доцільно програвати (моделювати) не всі компоненти уроків, а лише найбільш важливі, методично значущі їх частини, що дозволяє апробувати кілька способів і організаційних форм проведення уроків музики: виконання музичного твору цілком і фрагментарно, підготовка до слухання музики різних вікових категорій учнів, обговорення почутого з акцентом на художній зміст і використання композитором музично-виразних засобів, створення партитур гри на музичних інструментах [37, с. 204-205.].

З метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, її вияву у педагогічній роботі у процесі моделювання педагогічних ситуацій доцільно особливу увагу звернути на створення комфортної творчої атмосфери з метою подолання страху перед аудиторією, сценою, учнівським колективом. Майбутній фахівець має можливість у процесі відпрацювання навчальної ситуації навчитися долати психологічні бар'єри, негативний емоційний стан, нівельовувати почуття страху, хвилювання перед виходом на сцену. Т. Осадча переконливо доводить, що форма моделювання педагогічних ситуацій буде успішною, ефективною за певних умов: виконавець має усвідомити своє почуття страху (самостійно або за допомогою викладача); майбутній учитель музичного мистецтва повинен співати перед

дзеркалом(дивитися на своє обличчя), знаходити естетику у власному виконанні і отримувати задоволення; під час самостійної роботи студента над вокальним твором доцільно знаходити можливості для власного виступу перед «позитивно налаштованою аудиторією» (батьки, друзі, рідні); студенту слід використовувати словесні аутотренінги, дивлячись собі в очі перед дзеркалом («у мене найкрасивіший голос», «я співаю краще всіх»); виконавець повинен скласти уявну картину власного виступу з позитивним закінченням; під час виступу потрібно вибрати серед присутніх одну «позитивно налаштовану» людину і виконувати твір персонально для неї [203, с. 112-113.].

Роботу вокально-сценічної студії доцільно організовувати на основі використання технології драмогерменевтики, яка, за визначенням О. Олексюк, виявляється через інсценізацію, рольову гру та драму, характеризується активізацією творчих виконавських дій, що відображають різноманітні художні образи, їх зіставлення і взаємодію, через що формує бачення глибинних життєвих колізій, в основі яких – конфлікт, суперечності, що має наслідком перетворення буття [199]. Технологія драмогерменевтики передбачає використання ефективних форм і методів, що ґрунтуються на використанні потенціалу драми і безпосередньо положень герменевтики, відповідно вимагає застосування інтерпретаційних умінь, акторської майстерності, вокальної техніки. Серед найбільш доцільних методів і форм – творчий проект, метод емоційної драматургії, майстер-клас тощо.

За результатами участі у діяльності вокально-сценічної студії майбутні учителі музичного мистецтва мають представити творчі проекти, які передбачали підготовку дуетних композицій, презентацій до них, «занурення» в історію їх створення і виконання. На думку Т. Стратан-Артишкової, проекти варто готувати відповідно до вимог, тому передбачено «враховувати логічний виклад матеріалу, аналіз художніх явищ у всій їхній цілісності й контекстності відповідно до принципу історизму, розкриття «духу» епохи, творчого портрету і методу митця, зосередження уваги на конкретному творі, до змісту якого студенти самостійно добирають твори іншого виду мистецтва, здійснюють пошуки взаємозв'язків

мистецтв і в такий спосіб відбувається аналітико-синтетична діяльність свідомості, детальне заглиблення в суть твору, осмислення спільних ознак і формотворчих елементів, тонких нюансів, що в кінцевому підсумку сприяє розвитку емоційно-ціннісної, емоційно-компетентної сфер студентів [249, с. 310].

У межах роботи вокально-сценічної студії з метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва нами запропоновано творчі проекти на основі презентації, виконання та інтерпретації дуетних композицій. Учасники студії мають підготувати презентаційні матеріали, власну версію виконання дуетного твору на основі особистісної інтерпретації його ціннісно-сислового навантаження, виявляючи креативність, імпровізаційність, музичність, емпатійність тощо, а також залучаючи до сценічної і вокальної інтерпретації різні види мистецтва (образотворче, літературне тощо). Зокрема запропоновано такий дуетний репертуар для формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у межах вокально-сценічної студії: Дж. Верді опера «Травіата» – дует Віолетти і Альфреда; М. Лисенко опера «Наталка Полтавка» – дует Наталки і Петра; П. Чайковський опера «Євгеній Онегін» дует – Тетяни та Ольги; П. Чайковський – опера «Пікова дама» – дует Прилепи і Міловзора «Мій миленький дружок»; І. Поклад, Ю. Рибчинський «Скрипаль»; муз. В. Верменича, сл. М. Сингаївського «Чорнобривці»; П. Чайковський – дует Оксани і Вакули з опери «Черевички»; С. Гулак-Артемівський – дует Карася й Одарки з опери «Запорожець за Дунаєм» та ін.).

У процесі підготовки творчих проектів доцільно використовувати метод емоційної драматургії, що варто запропонувати майбутнім учителям музичного мистецтва з метою формування їхньої сценічно-образної культури, розвитку інтерпретаційних умінь, вокальної техніки, акторської майстерності. Емоційна складова уроку з музичного мистецтва або виховного заходу передбачає ретельне планування, створення експресивного супроводу, що зумовлює зацікавленість, захопленість учнівської аудиторії музичними творами, формує відчуття причетності до здобутків національного і світового музичного мистецтва. Саме тому, – зауважує О. Ремоційну драматургію Д. Кабалецький інтерпретував як

метод, за допомогою якого виконується режисура уроку, складається план до плану-конспекту – конспект сценарію виховного заходу. Залежно від підготовки кожного окремого учня й класу в цілому учитель готує різні сценарії уроку для кожного паралельного класу. Коли у процесі вокально-хорової роботи учні показують добрі результати, співають інтонаційно чисто, виразно, дотримуються потрібного звукоутворення і звуковедення, своєчасно реагують на зауваження учителя, не варто переривати цей вид роботи й переходити до наступного, який заплановано відповідно до плану-конспекту. Доцільно продовжити роботу над шкільною піснею або хоровим твором, а на наступному уроці більше уваги приділити імпровізації або слуханню музики» [225, с.336].

Використання методу емоційної драматургії передбачає створення творчої атмосфери зацікавленості, надає учням досвіду емоційно-естетичного переживання під час опанування музичного мистецтва, сприяє відчуттю причетності до збагачення і примноження культурно-мистецького досвіду. Учитель музичного мистецтва має володіти здатністю розставляти акценти уроку чи виховного заходу – емоційні, художньо-естетичні, ідейні, наповнювати заняття смисловими відтінками, залучати учнів до реалізації творчого задуму автора музичного твору чи драматичного дійства в цілому.

Л. Аристова слушно вважає, що, «плануючи художньо-педагогічну драматургію уроку музичного мистецтва, стратегія діяльності учителя змістовною і процесуальними сторонами спирається на наступні принципи педагогіки мистецтва: принцип емоційної оцінки, що спрямовує і організовує пошуково-творчу діяльність учнів через ставлення до свого переживання; принцип несподіванки, що організує зав'язку уроку і розумовий експеримент учнів; принцип концентрації художньої ідеї і принцип послідовного накопичення напруги, що визначають логіку розкриття морально-естетичного змісту твору і «підводять» сприйняття школярів до генеральної кульмінації; принцип «естетичного інсайту» і принцип загострення піднесених смислів музики, що покликані забезпечити «прорив» в морально-естетичні ідеали, «зашифровані» в художній ідеї музичного твору [11, с. 40-41]. У межах роботи вокально-сценічної

студії методи емоційної драматургії, моделювання педагогічних ситуацій доцільно відпрацьовувати під час написання фрагментів сценаріїв виховних заходів до традиційних народних свят, уроків з вивчення пісень відповідно до чинних навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів.

Ефективною формою діяльності вокально-сценічної студії є майстер-класи, що сприяє унаочненню дієвості й ефективності володіння сценічно-образною культурою учителем музичного мистецтва. Є. Проворова з-поміж вагомих ознак проведення майстер-класів виокремлює такі, як: створення умов для залучення студентів в активну діяльність; постановка проблемного завдання і вирішення його через «програвання» різних професійних ситуацій; надання можливості кожному учаснику обирати й оцінювати пропонований методичний матеріал; співпраця викладач-студент, співтворчість і спільний пошук; використання методу самостійного пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, загального оволодіння нотним текстом до усвідомлення художньої значущості та якісного відтворення кожної ноти; метод вибіркового опрацювання нотного тексту для визначення окремих уривків твору, метод «занурення», рефлексії» [218, с. 125, 127.].

З метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно проводити майстер-класи, які розкривають праксеологічні засади акторської майстерності, вокальної техніки у контексті інтерпретації образної системи, художньо-сміслового навантаження музичних творів. У процесі проведення майстер-класів важливо демонструвати інноваційні прийоми, вокальні техніки, практикуми, які дозволяють підвищити рівень сценічної культури, вокального професіоналізму. Можливе використання підбраного матеріалу відеотеки, за допомогою якого можливо представити презентації досвіду колег, учителів-практиків.

З-поміж основних **засобів** підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва Н. Овчаренко виокремлює такі: комбіновані засоби комунікації (поєднують вербальну і невербальну комунікації, одночасне використання голосового, мімічного і жестикуляційного показу); наочно-ілюстративні



(підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, нотні матеріали, комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, ілюстрації наочні, ілюстрації звукові, таблиці, карти, макети тощо); музично-технічні (інструмент (рояль, піаніно), DVD- та CD-програвачі, звукопідсилююча апаратура); інформаційні та технічні засоби навчання (комп'ютерне і програмне забезпечення) [190, с. 290]. З-поміж наявних засобів вокальної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва найбільш доцільними для реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є засоби вербальної і невербальної комунікації та музично-технічні засоби.

Таким чином, структурування змісту вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням специфіки формування їхньої сценічно-образної культури, визначені форми, методи і засоби підвищення рівня означеної якості дозволяють системно, послідовно удосконалювати знання, уміння (інтерпретаційні, акторські, вокальні), здійснювати рефлексивне оцінювання власної сценічно-образної культури.

### **2.3. Педагогічні умови формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.**

Відповідно до Стандарту вищої освіти у галузі знань 02 Культура і мистецтво, затвердженого у 2019 р., формування таких фахових компетентностей як здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва, розуміти основні шляхи інтерпретації художнього образу, використовувати широкий спектр міждисциплінарних зв'язків [246], є сутнісними характеристиками, узагальненими у такій якості як сценічно-образна культура. Водночас процес формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає обґрунтування і упровадження певних педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямованість і системність формування означеної якості у контексті реалізації авторської поетапної методики.

У довідникових виданнях поняття «умова» визначається у багатоаспектовому значенні: угода, договір, усна чи письмова домовленість; вимога, виконання якої забезпечує можливість здійснення договору; правила, встановлені в якійсь галузі діяльності для забезпечення нормальної роботи [283].

У педагогічній теорії під педагогічними умовами найчастіше розуміють: «обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна і навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок» [116, с.235.]; «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [166, с. 153-161]; «взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у психологічному процесі, що сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців» [108, с.99-105.].

Найбільш доцільною у контексті нашого дослідження є дефініція Г. Сотської, яка визначає педагогічні умови як «взаємопов'язані елементи цілісної системи, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню педагогічної мети і вирішенню завдань та охоплюють середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи й технології навчально-виховної взаємодії» [245, с. 248-249.].

У педагогічній практиці наявний значний досвід щодо обґрунтування педагогічних умов формування певних професійних якостей, компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва. Так, О. Горбенко обґрунтувала педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва: створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання; використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування у процесі формування художньо-виконавської компетентності майбутнього учителя музики; використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього учителя музики; забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності; поетапність

процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього учителя музики [61].

Вей Лімін обґрунтував та експериментально перевірів педагогічні умови формування вокальної культури майбутнього учителя музики: забезпечення гуманістичної спрямованості навчання майбутніх учителів музики; стимулювання інформаційної самостійності студентів; надання переваги творчим способам навчання музики; актуалізація навчального досвіду майбутніх учителів музики; створення мистецько-просвітницького середовища. [41].

Чжу Цзюньцяо для здійснення ефективного формування вокальної культури майбутнього учителя музики визначив такі педагогічні умови: організація в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців мистецтва творчого культурно-освітнього середовища; спонукання ініціативності студентів у власній вокальній діяльності; застосування варіативності форм і методів вокального навчання; активне вдосконалення виконавської майстерності майбутніх учителів мистецтва шляхом залучення їх до процесу колективної творчої концертно-виконавської діяльності [274].

Ван Цзяньшу у процесі розроблення і впровадження авторської методики формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки обґрунтував такі психолого-педагогічні умови: створення творчо-дидактичного супроводу дисциплін вокально-виконавського циклу; організації комфортного вокально-навчального середовища для реалізації креативного потенціалу майбутніх учителів музики та формування толерантних взаємовідносин всіх суб'єктів навчальної діяльності; дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя музики; інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської культури [36].

Г. Ткачук, розробивши методику формування художньо-образного мислення майбутніх педагогів-музикантів, визначила такі педагогічні умови її реалізації у

процесі вокального навчання: поєднання мотиваційного, когнітивного й творчого компонентів та їхній комплексний вплив на наочно-дієвий (слуховий), наочно-образний та словесно-логічний елементи занять (індивідуальних і групових); використання творчих завдань; формування слухових уявлень, звукових образів і розвиток необхідних фахових здібностей майбутніх співаків (здатність розподілу й переключення уваги, здібність мислити уявними образами тощо) відбувається у процесі художньо-образного мислення на початковому етапі навчання й найпродуктивніше – в ансамблевому музикуванні; вивчення творів сучасних українських і зарубіжних композиторів, на основі яких стане можливим систематичний розвиток виконавських навичок майбутніх співаків у руслі новітньої інтонаційної парадигми; самостійне вивчення солоспівів (програмні назви, графічні ілюстрації, епіграфи, виконавські зразки) [260].

Т. Грінченко запропоновано і перевірено педагогічні умови формування мистецького досвіду майбутнього учителя музики у процесі фахової підготовки: упровадження в навчальний процес герменевтичних методів спілкування з мистецтвом; застосування в процесі фахової мистецької підготовки інтегративного підходу; створення в навчальному закладі мистецько-освітнього середовища, що забезпечить максимальну реалізацію творчого потенціалу студентів [68].

Т. Ткаченко, обґрунтувавши теоретико-методологічні основи формування вокально-звукової культури майбутнього учителя музики у процесі професійної підготовки, визначила та експериментально перевірила такі педагогічні умови: забезпечення готовності суб'єктів педагогічного процесу до формування вокально-звукової культури майбутнього учителя музики; цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату процесу професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта [258].

Ю. Смаковський у процесі визначення теоретичних засад моделювання формування педагогічної культури майбутніх учителів музики засобами духовної культури виявив такі ефективні педагогічні умови, як: створення загальної позитивної мотивації до організації навчального діалогу з використанням

духовної музики; наявність нотних, аудіо- та відеоматеріалів з духовної музичної спадщини; впровадження спецкурсу «Формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики» та визначення його місця в структурі навчального плану факультетів мистецтв; використання міжпредметних зв'язків та виховання у студентів потреби самовдосконалення; наявність відповідного науково-методичного забезпечення для засвоєння духовної музики (комплект завдань, схеми, картки, довідкова література тощо); володіння викладачем методикою аналізу та виконання духовної музики, організацією та проведенням відповідних занять; здійснення контролю за опануванням студентами-музикантами духовної музики [241, с. 128-134].

Екстраполюючи теоретичні та практичні досягнення вчених щодо обґрунтування та апробації педагогічних умов формування певних професійних якостей, компетентностей майбутніх учителів музики, вважаємо, що найбільш доцільними та ефективними педагогічними умовами, які забезпечуватимуть реалізацію поетапної методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, є:

– Посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва.

– Включення в процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва (музичності, імпровізаційності, здатності до художньої інтерпретації, вокальної майстерності, артистизму, креативності).

– Стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності.

Характеризуючи *першу педагогічну умову* – посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва, варто визначити сутність процесу оновлення змісту, відбору форм і методів, особливостей добору репертуару з урахуванням ціннісно-сислової парадигми музичного мистецтва, що сприяє посиленню гуманістичної функції музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

У довідникових виданнях наявні дефініції «гуманізації освіти» як ключового пріоритету реформаційних змін освітнього процесу на різних рівнях, зокрема й у закладах вищої педагогічної освіти. У контексті нашого дослідження нам імponує визначення поняття «гуманізація освіти» як «центральної складової нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції», як вияв «поваги школи й педагогів до особистості дитини, довіри до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення» [138].

Ціннісно-сміслова домінанта майбутньої педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва формується під впливом гуманістичних цінностей, які закладені насамперед у художньо-смісловому вимірі музичних творів. Тому важливо на спонукально-мотиваційному етапі формування сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки добирати такий репертуар, зміст навчання загалом і форми і методи зокрема, які значно сприяли б формуванню вмотивованості інтерпретації ціннісних смислів музичних творів.

У сучасній підготовці учителів мистецьких дисциплін, зокрема учителя музичного мистецтва, зміст фахових дисциплін має структуруватися з урахуванням ціннісно-сміслового насичення музичних творів. Добір репертуару, відбір форм і методів вокальної підготовки має ґрунтуватися на гуманістично-ціннісній парадигмі творів музичного мистецтва, що у контексті формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музики актуалізує його творчі особистісні якості, мотивує до збагачення творчого задуму митців в інтерпретації символізму, художнього обрамлення твору. Адже, на переконання Т. Жигінас, «у сучасних умовах стратегічним напрямом формування учителя як професіонала виступає заохочення студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цілеспрямованого входження в систему цінностей як універсальних соціокультурних орієнтацій. Стратегія особистісного розвитку не зводиться до

вузькопрагматичного формування первинного досвіду професійно-педагогічної діяльності, вона направлена на перетворення внутрішніх механізмів, що визначають соціально-професійну активність і педагогічну спрямованість особистості учителя [82].

Майбутній учитель музичного мистецтва має бути спрямованим на ретрансляцію досвіду культури, насамперед музики, шляхом добору відповідного репертуару у професійній педагогічній діяльності, що уможливорює необхідність акторської і педагогічної майстерності, вокальної техніки, інтерпретаційних умінь. Відповідно слушно розглядати посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки учителя музичного мистецтва як потребу у реалізації пріоритетної функції професійного розвитку і саморозвитку фахівця, адже через усвідомлення ціннісних смислів музичного мистецтва він ретранслює цінності соціуму, культивує гідність, духовність учнів, визначає їх спрямованість на людинолюбство, емпатійність у подальшому житті. Йдеться насамперед про формування ціннісних орієнтацій учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки через сприйняття і розуміння ціннісних смислів музики. Адже, на думку О. Радула, «ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і обмежувальне значуще, істотне для даної людини від незначущого, несуттєвого. Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів» [5]. Ціннісні орієнтації майбутнього учителя музики, сформовані шляхом осмислення ціннісних смислів музичних творів, створюють підґрунтя успішної педагогічної діяльності на засадах емпатійності, рефлексивності, духовності світосприйняття.

На переконання Н. Ашихміної, «сенс художньо-педагогічної діяльності має двояку природу: з одного боку, смисл усвідомлюється як сутність художньо-педагогічних, творчих, музично-виконавських та інших явищ і є результатом професійного пізнання, з іншого – це результат смислотворчої активності майбутнього учителя. Така активність ... розуміється як інтегративний спосіб



пізнання і вивчення явищ та предметів з позиції їх цінності для майбутньої професії учителя музики, професійного розвитку й саморозвитку студентів. В контексті означеної позиції художньо-педагогічний процес у вищій школі є стимулюючим по відношенню до музичного навчання, в якому особливої значущості набуває ціннісно-сміслова домінанта, а також рефлексивне осягнення майбутніми фахівцями власної ціннісносміислової і мотиваційної сфери» [15].

З цього приводу М. Ткач слушно вважає, що цінності доцільно розглядати у контексті формування художнього світогляду майбутнього учителя музичного мистецтва як «універсалії педагогічної культури, що визначає ціннісно-сміслову траєкторію професійного світорозуміння учителя музичного мистецтва, уможливорює його самостійну здатність до творчого транспонування мистецьких знань у площину майбутньої професійної діяльності» [256].

Відповідно розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього учителя музичного мистецтва з позиції формування сценічно-образної культури насамперед визначається з урахуванням ступеня усвідомлення ціннісних смислів музики. У процесі сприйняття ціннісного потенціалу музики мають формуватися мотивація, спрямованість на їх розкодування, інтерпретацію з у контексті вияву сценічно-образної культури. Йдеться насамперед про доцільність застосування механізмів художнього спілкування з музичним мистецтвом, що, на переконання О. Рудницької, «охоплює рівні емоційно-сміслового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім «Я» особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення поставлених проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти» [229, с. 69].

На основі сприйняття взірців вокального і сценічного мистецтва у майбутніх учителів формуються критичне мислення, рефлексивні оцінки, адже вони сприймають і переосмислюють елементи театральної педагогіки, вокальної культури, які виявляють актори-вокалісти з позиції впливу на слухача і глядача, що можливо екстраполювати на свою власну професійну – педагогічну –

діяльність, де виявлення сценічно-образної культури часто потребує застосування прийомів педагогічної майстерності.

Відповідно основними формами і методами формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на стимулювально-мотиваційному етапі є: упровадження змістових модулів у програми з фахових дисциплін «Постановка голосу», «Вокальний клас», «Історія музичного мистецтва», добір відповідного репертуару, віртуальні екскурсії, відвідування театрів, майстер-класи, метод інтерпретації тощо.

*Другою педагогічною умовою* формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музики нами визначено включення у процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва (музичності, імпровізаційності, здатності до художньої інтерпретації, вокальної майстерності, артистизму, креативності).

На переконання С. Сисоєвої, П. Кравчук, творчий потенціал особистості «об'єднує різнобічні якості особистості та проявляється за допомогою творчої сили, яка визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей для перетворення і «виявляє» себе завдяки творчим здібностям», а «потенційні творчі можливості проявляються у діяльності при наявності певних причин і умов, при цьому результати творчості залежать не тільки від умов і зовнішнього замовлення, а й від ступеня розвиненості творчого потенціалу» [237, с. 68; 138]. На наше переконання, творчий потенціал майбутнього учителя музичного мистецтва необхідно активізувати з метою удосконалення необхідних професійно значущих якостей, які сприяють формуванню сценічно-образної культури. З-поміж найвагоміших якостей – музичність, імпровізаційність, здатність до художньої інтерпретації, вокальна майстерність, артистизм, креативність. Активізувати розвиток цих якостей можливо саме завдяки інтерактивному навчанню, що значно інтенсифікує процес формування сценічно-образної культури майбутніх учителів, дозволяє створити творче інтерактивне середовище у межах навчального закладу, подолати стереотипність пізнавального процесу, змінити вектор навчання з

традиційного на діяльнісно-розвивальний. З-поміж переваг інтерактивного навчання науковцями виокремлено такі, як: інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань; підвищують мотивацію, спонукають до пошукових активних дій; формують здатність мислити неординарно; надають досвід встановлення ціннісно-змістових відносин зі світом; є необхідною умовою становлення й удосконалення професійної компетентності; передбачає можливість комунікації, співробітництво у процесі пізнавальної і творчої діяльності [236, с. 38-39]. Науковці вважають, що інтерактивні методи навчання забезпечують ефективну діалогову взаємодію між викладачем і майбутнім педагогом, сприяють налагодженню конструктивного партнерства у процесі вокальної підготовки, активізують розвиток, удосконалення професійно значущих та особистісних якостей: музичності, креативності, артистичності, вокальної техніки тощо. Ефективність цих методів полягає насамперед у реалізації «принципу інтеракції – постійної взаємодії учнів (студентів) між собою, їх співпраці, спілкування, співробітництва», адже «учитель (викладач) у такій моделі навчання — лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії; у ході інтерактивного навчання учні (студенти) вчаться бути демократичними, вчаться спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення» [138].

З метою реалізації другої педагогічної умови доцільно застосовувати такі форми і методи, як: лекції-концерти, бінарні лекції, ігрові методи, укладання тезаурусу, семінар-дискусія, сценічно-виконавські вправи та ін.

*Третьою педагогічною умовою* формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності.

Творча самореалізація майбутнього учителя музичного мистецтва може відбуватися за умов залучення його до ефективної соціокультурної вокальної діяльності у межах вокально-сценічної студії. Звернемось насамперед до забезпечення умов творчої самореалізації майбутнього педагога у процесі навчання. Так, С. Дяченко слушно зауважує, що творчій самореалізації

майбутнього фахівця сприяють такі умови, як: організація творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; орієнтація на індивідуальний розвиток особистості; створення педагогічно комфортного освітнього професійно орієнтованого середовища; організації індивідуальної ситуації успіху тощо [80, с.169-176]. В. Стрельніков визначає такі умови творчої самореалізації майбутнього фахівця, як: наявність мотивації до навчання, забезпеченої добровільністю участі; спираючись на досвід, знання, вміння й навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення учасниками успіху; задоволення пізнавальних потреб і потреб самореалізації; повне занурення у процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і умінь; відсутність факторів ризику для здоров'я; зміна змісту навчання та позиції викладача [250, с. 16].

На наше переконання, з метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на творчо-рефлексивному етапі доцільно використовувати технологію драмогерменевтики у межах роботи вокально-сценічної студії. За аналогією з визначенням Н. Овчаренко, яка обґрунтувала доцільність та упроваджувала таку форму навчання майбутніх педагогів-музикантів, як вокальна студія [190, с. 318-319], вбачаємо основною метою вокально-сценічної студії – розвивати вокальні, інтерпретаційні й акторські вміння майбутніх учителів музичного мистецтва на основі залучення до соціокультурної діяльності, підготовки творчих проєктів, відпрацювання відповідних умінь. Тому до основних завдань вокально-сценічної студії віднесено: розвивати мотивацію до розвитку власної сценічно-образної культури; збагачувати знання з проблем теорії і практики акторської майстерності і вокальної техніки; формувати інтерпретаційні вміння на основі розвитку артистичності, імпровізаційності, музичного чуття, вокальних здібностей, креативності тощо; розвивати здатність до проєктування поетапності уроків музики в майбутній педагогічній діяльності з елементами театралізації, емоційної драматургії тощо.

Роботу студії доцільно організовувати на основі вокального класу одного викладача шляхом залучення студентів, яка мають відповідні вокальні й акторські

здібності. Заняття варто проводити двічі на тиждень, а також індивідуальні майстер-класи, етюди з метою підготовки творчих проєктів (не менше двох годин на тиждень). Н. Овчаренко пропонує «поєднувати індивідуальну форму навчання з груповою, наприклад: засвоєння методики семіотичного аналізу вокального твору опрацьовується групою студентів, створення власної інтерпретації – індивідуальна робота студента; опанування елементами артистичної майстерності опрацьовується групою студентів, сценічне втілення художнього образу вокального твору — індивідуальна робота майбутнього фахівця [190, с.318-319]. Основним фактором успішності роботи вокально-сценічної студії є професіоналізм викладача, його здатність створити творче комфортне навчальне середовище, забезпечувати ситуації творчого успіху, відчуття творчої реалізації у соціокультурній вокальній діяльності.

У межах роботи вокально-сценічної студії вважаємо найбільш доцільними використовувати такі форми і методи навчання, як тренінг з акторської майстерності, сценічні етюди, моделювання педагогічних ситуацій, майстер-класи, творчі проєкти. Ця педагогічна умова реалізується ефективно й інтенсивно за умови використання технології драмогерменевтики, що передбачає використання визначених міждисциплінарних форм і методів у межах вокально-сценічної студії. Адже, на переконання О. Олексюк, драмогерменевтика інтегрує прийоми організації колективно-групової роботи, драматургічних основ музичного мистецтва, яке синтезує або супроводжує будь-яку художньо-творчу діяльність, елементи театральної педагогіки та практичної герменевтики. Відповідно ця технологія формує бачення глибинних життєвих колізій, в основі яких – конфлікт, суперечності, що зрештою призводить до руху, змін та перетворення буття [307, с.100-112].

Отже, визначення педагогічних умов формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки дозволяє поетапно реалізувати методику формування означеної якості, сприяло активізації вокальної підготовки майбутніх фахівців, забезпечило теоретичні і процесуальні засади впровадження інтерактивних форм і методів у вокальну

підготовку, що значно інтенсифікує діалогову комунікацію в освітньому середовищі закладу вищої освіти, залучає ресурси формального і неформального навчання.

## Висновки до розділу II

У розділі визначено сутність методологічних підходів, які покладено в основу формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: культурологічного, аксіологічного, герменевтичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного.

Визначено принципи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: *загальнодидактичні*: зв'язку навчання з життям, науковості, цілісності, індивідуального підходу, особистісного цілепокладання, систематичності навчання та поєднання різних форм, методів і засобів навчання *і специфічні*: культурологізації та аксіологізації; єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності; рефлексивності; активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів.

Теоретично обґрунтовано і розроблено методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Метою методики є формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо необхідності розвитку власної сценічно-образної культури, свідомої позиції з приводу важливості формування вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь; поглиблення знань щодо сценічно-образної культури, ознайомлення з можливостями аналізу художньо-образної структури музичних творів на основі міждисциплінарного аналізу; формування умінь, які характеризують ступінь володіння сценічно-образною культурою (вокальними, сценічними, інтерпретаційними).

Загальна мета методики передбачає виконання таких завдань: формування спонукальних мотивів щодо формування сценічно-образної культури, здатності до вияву рефлексивних оцінок щодо рівня володіння і можливостей розвитку сценічно-образної культури; формування ціннісних установок щодо формування сценічно-образної культури шляхом залучення до різних форм і методів навчання підвищення рівня вокальних умінь; збагачення знань щодо особливостей сценічно-образної культури, з позиції різних наук (культурології, театрознавства,



герменевтики, педагогіки мистецтва тощо); розширення тезаурусу з проблеми сценічно-образної культури учителя та окреслення можливостей її практичного вияву у процесі педагогічної діяльності; формування сценічних та інтерпретаційних умінь, що дозволяє інтерпретувати, сценічно відтворювати образи творів, виявляючи акторську і виконавську майстерність; розвиток вокальної техніки, художньої виразності, комунікативності, емпатійності, експресії тощо з метою впливу на почуття, інтелект учнів; формування здатності до об'єктивного самоаналізу власного рівня сценічно-образної культури.

Формами впровадження методики є аудиторні та позааудиторні заняття (лекції, семінари, індивідуальна робота, екскурсії тощо). Визначено спектр методів формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки (упровадження змістових модулів, добір репертуару; віртуальні екскурсії, відбір відеотеки, бінарні лекції, концерти-лекції, ігрові методи, сценічно-виконавські вправи, семінари-дискусії, укладання глосарію, технологія драмогерменевтики, яка реалізується у межах вокально-сценічної студії шляхом виконання творчих проєктів; метод театралізації, тренінг з акторської майстерності, сценічні етюди, майстер-класи, моделювання занять з музичного мистецтва для учнів тощо).

Обґрунтовано педагогічні умови формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; включення в процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва (музичності, імпровізаційності, здатності до художньої інтерпретації, вокальної майстерності, артистизму, креативності); стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності) дозволяють значно активізувати процес вокальної підготовки майбутніх фахівців, створити креативне інноваційне середовище, у якому відбувається ефективна діалогова взаємодія студентів, продукуються творчі проєкти, збагачуються теорія і практика педагогіки мистецтва, мистецької освіти.

### **РОЗДІЛ 3**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У третьому розділі визначено критерії, показники і рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; представлено хід констатувального етапу експерименту щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Викладено зміст і методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у ході формувального експерименту. Узагальнено результати експериментальної роботи щодо апробації методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

### **3.1. Критерії та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.**

Теоретичне обґрунтування методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя образотворчого мистецтва у процесі вокальної підготовки, аналіз особливостей вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів закладів вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність визначення критеріїв, показників і рівнів означеної якості. Окреслення сутності цих категорій сприятиме проведенню ефективної діагностики на етапі констатувального експерименту, аналізу змін у динаміці сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ході формувального експерименту, характеристиці поетапності удосконалення цієї якості під час реалізації методики.

У педагогічних джерелах відсутнє однозначне трактування поняття «критерій». На переконання І. Зязюна, «критерії оцінювання є основою для класифікації і оцінки на основі виокремлення сукупності ознак показників. Критерії, показники та індикатори, за допомогою яких здійснюється оцінка стану та розвитку досліджуваного предмета, входять у критеріально-оцінювальний апарат [95, с. 42].

І. Когут зазначила, що «критерій (від греч. criterion) — це ознака, за якою оцінюється через відповідні показники досягнення певного результату функціонування або розвитку особистості. Критерієм є підстава для оцінки, визначення або класифікації» [112].

Студіювання педагогічних праць дозволило обґрунтувати доцільність визначення критеріїв сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, що сприяє виявленню динамічних змін в удосконаленні означеної якості у процесі вокальної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.

Сутність певного критерію визначається шляхом добору відповідних показників, що дозволяє багатоаспектно схарактеризувати певну якість особистості, динаміку її формування під впливом чинників, насамперед педагогічних умов.

Таким чином, у педагогічній інтерпретації показник визначається як характеристика критерію певної здатності, уміння, компетентності тощо, що відповідає певному компоненту у структурі професійної чи особистісної якості. Критерій становить цілісне поняття, а показник – часткове. Відповідно кожному критерію відповідає набір показників, що дозволяє об'єктивно визначити ступінь вияву певної якості за допомогою відібраного методичного інструментарію.

Зазначимо, що у контексті аналізу стану сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва важливо зазначити, що критерій дозволяє оцінювати рівень сформованості цієї якості на основі вираженості певних характеристик, що відповідає її структурі, що забезпечує об'єктивність та достовірність. Показники спрямовані на цілісне розкриття

кожного критерію і відображають співвіднесеність компонентів сценічно-образної культури з її критеріями, їх сутнісне вираження.

У педагогічних джерелах наявна значна кількість досліджень, у яких представлено аналіз критеріїв і показників сформованості професійних компетентностей, професійних якостей і здатностей майбутнього учителя музики.

Так, Н. Овчаренко обґрунтувала критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: *мотиваційний* – характеризує рівень сформованості мотивації майбутнього учителя музичного мистецтва до опанування вокально-педагогічними компетенціями у процесі професійної підготовки; сформованості професійних знань, умінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів у сфері вокально-хорового та вокального мистецтва; *емоційно-процесуальний* – характеризує рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього учителя до здійснення вокально-педагогічної діяльності, враховуючи здатність до емоційного сприймання вокального мистецтва; *семіотично-герменевтичний* – характеризує рівень сформованості знань майбутнього фахівця у сфері музичної семіотики, враховуючи її три виміри (семантику, синтактику, прагматику) та герменевтики, сформованості технологічних знань і вмінь здійснення семіотично-герменевтичного аналізу та донесення його результатів учням у практичній діяльності; *аксіологічно-культурологічний* – характеризує рівень сформованості вокально-педагогічної культури майбутнього учителя музичної культури; сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань і вмінь формування вокальної культури учнів; *творчо-виконавський* – характеризує рівень сформованості творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця у сфері вокального виконавства та сформованість його вокально-виконавських знань і вмінь; *психолого-педагогічний* – характеризує рівень сформованості особистісної здатності майбутнього учителя навчатися; сформованості професійних знань і вмінь навчати, виховувати, розвивати учнів з вокального мистецтва; *організаційно-просвітницький* – характеризує рівень сформованості особистісної здатності майбутнього учителя до організаторської та просвітницької вокально-педагогічної

діяльності; сформованості професійної здатності до формування організаторських та просвітницьких знань і вмінь учнів; *особистісно-розвивальний* – характеризує рівень сформованості особистісних рис та здатності майбутнього учителя для самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; сформованість професійних знань і вмінь здійснювати особистісний та вокальний розвиток учнів; сформованість ціннісного ставлення студентів до підвищення професійної майстерності з вокальної педагогіки протягом життя [191, с. 265].

Є. Проворова виокремила такі критерії сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, як: *міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю* (наявність методичної спрямованості (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації), прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями й навичками); *ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності* (сформованість праксеологічно-методологічних знань та методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання, володіння педагогічною рефлексією); *міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність* (розвиненість креативності, володіння музично-педагогічною імпровізацією та вміннями планувати музично-педагогічний результат, володіння праксеологічним аналізом методичних дій); *ступінь сформованості емоційно-вольової включеності у методичної діяльності* (наявність емпатії, сформованість наполегливості, емоційної стійкості та гнучкості); *ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності* (володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації та вміннями орієнтуватися в ситуації музично-педагогічної взаємодії, сформованість асертивності) [219, с. 23].

Л. Василевська-Скупа виокремила критерії сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва засобами вокально-хорової підготовки: *когнітивно-інформаційний* – відображає уявлення студентів-музикантів про власну комунікативну компетентність, особистий досвід спілкування, визначає рівень розвиненості категоріально-понятійного фонду

студентів; *перцептивно-гностичний* – визначається функціонуванням процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії, забезпечує побудову в їхній свідомості моделювання ситуацій спілкування в музично-педагогічній майбутній діяльності, розуміння комунікативних особливостей музичного мистецтва; *інтерактивний* – характеризує здатність майбутнього учителя музики налагоджувати продуктивні міжособистісні та ділові стосунки з вихованцями; *творчо-діяльнісний* – відображає міру розвиненості комунікативних умінь майбутнього учителя музики в процесі музичнотворчої діяльності, характеризує рівень його готовності до виконання культуротворчої місії [39, с. 62].

А. Козир виділяє *комунікативно-управлінський* критерій сформованості професійної майстерності майбутніх учителів музики з метою діагностики: ступеня «здатності до самостійного обґрунтованого вибору доцільних методів керівництва хоровими колективами»; міри «готовності студентів до вибору доцільних методів керівництва музичною діяльністю школярів; міру здатності до застосування сугестивних способів керівництва процесом творчої взаємодії з шкільними хоровими колективами [112, с. 22].

Критеріями ефективності системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету О. Матвеевою визначено: внутрішні критерії особистісних об'єктів – психологічний результат освіти (соціально-особистісна, загальнонаукова, інструментальна, професійна компетенції, що складають сформовану соціально-професійну компетентність випускника); внутрішні критерії процесуального об'єкта – функціональний результат (критерій якості наукової та навчальної інформації; засобів педагогічної комунікації; діяльності викладачів); зовнішні критерії особистісних об'єктів (самоосвіта випускника, задоволеність випускника та роботодавця отриманою освітою випускника) [169, с. 22].

З-поміж досліджень сформованості спектру професійних компетентностей, якостей майбутніх учителів музичного мистецтва важливими для нашого дослідження з проблеми формування дотичних до сценічно-образної культури

учителя музики якостей серед них праці, у яких розкриваються критерії і показники сформованості різновидів культури.

Критеріями сформованості вокально-звукової культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки Т. Ткаченко виокремлено: *мотиваційно-ціннісний* (дозволяє визначити рівні професійних мотивів); *змістово-процесуальний* (визначає рівень сформованості та характер засвоєння науково-теоретичних і практичних знань, що характеризують вокально-звукову культуру); *особистісно-рефлексивний* (вияв майбутнім учителем як носієм професійної культури «вокально-звукових» якостей в освітньому процесі (гуманістична спрямованість, артистизм, емпатія, загальна і музична обдарованість) [258, с. 212].

А. Зайцева, досліджуючи проблему формування художньо-комунікативної культури майбутніх учителів музики, керувалась такими критеріями: *мотиваційно-потребовим* (спрямований на визначення міри мотиваційної спрямованості майбутнього учителя музики на взаємодію з учнем); *пізнавально-компетентнісним* (визначає міру розвитку пізнавально-комунікативних компетенцій майбутнього учителя музики); *регулятивно-конативним (поведінковим)* (спрямовується на визначення міри здатності майбутнього учителя музики до регулювання власної поведінки у процесі художньо-комунікативної діяльності); *рефлексивно-оцінним* (пов'язаний з характеристикою міри здатності майбутнього учителя музики до усвідомлення власних художньокомунікативних якостей); *творчо-презентативним* (спрямовується на визначення міри здатності майбутнього учителя музики до самопрезентації у процесі взаємодії, поєднує в собі здатність до прояву артистизму) [87, с. 10].

У дослідженні Вей Ліміна критеріями сформованості вокальної культури майбутнього учителя музики було визначено: міру сформованості позитивного емоційно-мотиваційного ставлення до співацького навчання (показники: захопленість студентів вокально-виконавською діяльністю; бажання пізнавати закони вокальної майстерності; прагнення вивчати співацькі традиції різних народів; наполегливість у навчанні; спрямованість на педагогічну працю); ступінь сформованості фахових знань та вміння оперувати прийомами вокальної роботи



(мистецька ерудиція; знання культурних та вокальних, зокрема, національних традицій; розуміння спільних рис та відмінностей вокальних шкіл різних народів; знання основ вокального мистецтва (співацького дихання, звуковидобування, фразування) та методики вокального навчання школярів; розуміння методів вокально-виконавського відтворення художнього образу музичного твору); міра здатності студентів до варіативного опрацювання вокального матеріалу та створення яскравого художнього образу твору (сформованість вокальних умінь та навичок; здатність до створення виконавської інтерпретації вокального твору; уміння яскравого художнього виконання вокального твору перед учнівською аудиторією) [42].

У науковому дослідженні Ван Яцзюнь обґрунтовано критерії сформованості комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання, а саме: *інтенціонально-ціннісний* (виявлення рівня мистецької ерудованості); *емоційно-ідентифікаційний* (виявлення рівня комунікативності студентів) та *когнітивно-інтерпретаційний* (виявлення ступеню володіння студентів нормами комунікативної культури) [38, с. 182-188].

Критеріями сформованості вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки Чжу Цзюньцяо визначив: *міру сформованості ціннісно-естетичних орієнтирів* (передбачає стійке бажання набуття власної вокальної культури та розкриття її цінності для отримання загальної музично-мистецької ерудиції школярів); *міру емоційної вмотивованості* (передбачає сформованість стійкого інтересу до музичного мистецтва, емоційне відчуття художньо-естетичної цінності світових шедеврів вокального мистецтва); *міру інформаційної обізнаності* (передбачає цілісність естетичних, вокально-педагогічних і мистецько-професійних знань); *наявність музично-інтелектуального досвіду студентів* (передбачає широку ерудованість у музично-освітній галузі, значний обсяг знань з науково-теоретичних понять); *ступінь виконавської та комунікативної активності* (наявність педагогічного й вокального концертно-виконавського досвіду, уміння спілкуватись із аудиторією, у тому числі з учнівською, уміння демонструвати творчу діалогову взаємодію у

колективному виконавстві); *міру обізнаності та досвідченості у теорії й технології вокального навчання* (знання з теорії та історії вокальних методик, обізнаність з особливостей відомих світових вокальних шкіл) [274].

М. Демір, досліджуючи проблему формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, оцінювала їх за критеріями: ціннісним, самооцінним, змістово-процесуальним та суб'єктивним [76].

У дослідженні Лай Сяоцян критеріями сформованості культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки було визначено: *фахово-інтенціональний* (оцінює міру спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва на процес міжособистісної творчої взаємодії); *пізнавально-інформаційний* (визначає ступінь оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва вокально-професійними знаннями щодо особливостей культури міжособистісної творчої взаємодії); *досвідно-комунікативний* (який відзеркалює міру здатності майбутнього учителя музичного мистецтва до самопрезентації у процесі міжособистісної творчої взаємодії); *творчо-продуктивний* (що відбиває ступінь сформованості особистісних якостей та емоційних станів майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на вокально-виконавську творчість, відповідну до культури міжособистісної творчої взаємодії) [148, с. 127-128].

А. Михайлюк визначила критерії та показники сформованості виконавської культури майбутніх учителів музики, а саме: міра зацікавленості виконавською діяльністю (ступінь інтересу до виконавської діяльності, потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності тощо); ступінь опанування мистецькими знаннями й педагогічними компетенціями (обсяг музично-історичних та музично-теоретичних знань, міра поінформованості щодо музично-виконавського репертуару тощо); якість виконавського висловлювання (рівень розвитку музично-виконавських вмінь, ступінь володіння інтерпретаційно-аналітичними вміннями), здатність до художньо-творчої виконавської діяльності (наявність досвіду самостійної музично-пошукової діяльності, сформованість ціннісних орієнтацій у сфері музики, рівень розвитку творчих здібностей) [174].

На основі аналізу праць з проблеми формування різновидів компетентності, професійних якостей учителя музичного мистецтва, у яких розкриваються їх критерії і показники, можемо визначити критерії сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки. Керуючись положенням про доцільність відповідності критеріїв структурі сценічно-образної культури, нами з'ясовано, що мотиваційно-емпатійному компоненту відповідає мотиваційно-ціннісний критерій, когнітивно-пізнавальному компоненту – когнітивно-інформаційний критерій, творчо-діяльнісному компоненту – діяльнісно-рефлексивний критерій (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

| Критерії   | Показники   | Методики для визначення даних щодо показників критеріїв   |
|--|---|---|
| Мотиваційно-ціннісний (компонент – мотиваційно-емпатійний) | Потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки<br><br>Сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва<br><br>Ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки | 1. Авторська анкета з метою виявлення потреби у формуванні сценічно-образної культури<br><br>2. Адаптований опитувальник щодо самооцінки професійної компетентності Т. Стратан-Артишкової (Стратан-Артишкова Т.Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва [Текст]: монографія / Стратан-Артишкова Т.Б. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 446с).<br><br>3. Методика «Квадрат цінностей» (Мурзіна О.А. Дослідження професійних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <a href="http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/2132">http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/2132</a> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Когнітивно-інформаційний (компонент – когнітивно-пізнавальний)</p> | <p>Наявність знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва</p> <p>Міра володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки</p> <p>Сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі</p> | <p><b>1.</b> Бесіди, опитувальник(модифікований на основі тестових завдань, творчих вправ Г. Локаревої, Л. Лимаренко) Лимаренко Л.І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів [Текст] : монографія / Лідія Лимаренко ; Херсон. держ. ун-т. - Херсон : ХДУ, 2015. - 483 с.; Локарева Г.В., Гринь Л.О. Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія і практика: монографія / Г.В. Локарева, Л.О. Гринь. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 330 с..</p> <p><b>2.</b> Авторська методика незакінчених речень..</p> <p><b>3.</b> Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою (Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – С. 82-86. Режим доступу: <a href="http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf">http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf</a></p> |
| <p>Діяльнісно-рефлексивний (компонент – творчо-діяльнісний)</p>       | <p>Міра володіння вокальними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва</p> <p>Ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва</p> <p>Наявність інтерпретаційних</p>   | <p><b>1.</b> Вокальні вправи (сольний і дуетний твори) для виявлення міри володіння вокальними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва (Гребенюк Н.Є Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. – 269 с.).</p> <p><b>2.</b> Адаптовані опитувальники В. Мозгового, Ген Цінхена) [Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – С. 462-463.; Ген Цінхен «Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу» / дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 204 с. – С. 169-171.</p> <p><b>3.</b>Методикою герменевтичного аналізу музичного твору О. Олексюк</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | умінь майбутніх<br>учителів<br>музичного<br>мистецтва в<br>процесі вокальної<br>підготовки |  |
|--|--|--|

Мотиваційно-ціннісний критерій, який відповідає мотиваційно-емпатійному компоненту сценічно-образної культури, характеризує потребу майбутніх учителів музичного мистецтва у розвитку артистизму, комунікативності, емпатії, творчої активності, професійного саморозвитку у вокальній, сценічній, педагогічній діяльності. *Показниками* цього критерію визначено: потребу у формуванні сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Когнітивно-інформаційний критерій сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва відповідає когнітивно-пізнавальному компоненту означеної якості, що формується у процесі вокальної підготовки. Цей критерій визначає рівень наявності знань щодо специфіки сценічно-образної культури. *Показниками* цього критерію визначено: наявність знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; міру володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на міждисциплінарній основі.

Діяльнісно-рефлексивний критерій визначає сутність творчо-діяльнісного компоненту сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки. Цей критерій дозволяє виявити ступінь сформованості відповідних умінь (вокальних, сценічних, інтерпретаційних), що забезпечують декодування сценічного образу у майбутній професійній діяльності. До *показників* діяльнісно-рефлексивного критерію

відносимо: міру володіння вокальними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва; ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; наявність інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

На основі визначення критеріїв і показників сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно визначити рівні сформованості означеної якості. Відповідно логічно навести положення вчених щодо рівнів професійно важливих якостей майбутнього учителя музичного мистецтва, що може слугувати алгоритмом виокремлення рівнів сформованості сценічно-образної культури учителя музики.

Так, Вей Лімін визначив три рівні вокальної культури студентів, а саме: високий, середній та низький [42]. На основі обґрунтованих критеріїв Ван Яцзюнь виокремив три рівні сформованості комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий (ціннісно-умотивований), середній (діалогічно-вибірковий) та низький (спонтанно-стохастичний) [38, с. 196-198].

У сформованості культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки Лай Сяоцянь визначив три рівні: високий (творчий), задовільний (репродуктивний) і низький (інтуїтивний) [148, с. 130-131].

У результаті студіювання сучасних праць з проблеми формування професійно важливих якостей, компетентностей майбутнього учителя музичного мистецтва було визначено за доцільне виокремити три рівні сформованості сценічно-образної культури: високий, середній та низький рівні.

Відповідно до структури сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, визначених критеріїв і показників охарактеризуємо рівні сформованості цієї якості, що формується у результаті вокальної підготовки.

*Високий рівень* сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музики визначається такими характеристиками: володіння стійкою мотивацією щодо формування власної сценічно-образної культури; усвідомлення



потреби у розвитку вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, що забезпечують високий ступінь вираження символічно-сміслового навантаження образів музичних творів; чітко виражена здатність самооцінювання результатів власної вокальної, сценічної, педагогічної діяльності у напрямі інтерпретації образної системи творів; цілеспрямованість на розвиток власної акторської, педагогічної майстерності, вокальної техніки, голосоутворення, комунікативних, творчих умінь, що забезпечують розвиток професіоналізму, педагогічного хисту, артистизму, емпатійності у сприйманні і відтворенні образності творів; висока здатність до співвіднесення власних ціннісних орієнтацій з цінностями культури, спрямованість на їх передавання через інтерпретацію музичного твору, відтворення авторського задуму учнівській аудиторії; володіння ґрунтовними знаннями з теорії і практики формування сценічно-образної культури учителя музики, розуміння і спрямованість на збагачення теоретичними знаннями, використання досвіду науковців, музикантів-педагогів, акторів у розвитку власної сценічно-образної культури; володіння широким спектром понять (тезаурусом) з проблем сценічно-образної культури учителя музики, усвідомлення шляхів самовдосконалення і саморозвитку щодо розвитку цієї якості, насамперед на основі використання теорії і практики різних наукових напрямів на міждисциплінарній основі; здатність до рефлексивного оцінювання необхідності удосконалення власної сценічно-образної культури, вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь; прогностичність у пошуку форм, засобів і методів розвитку сценічно-образної культури у майбутній професійній діяльності.

*Середній рівень* сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначається такими характеристиками: володіння достатньо чіткою мотивацією щодо формування власної сценічно-образної культури; практично виражена потреба у розвитку вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, що забезпечують високий ступінь декодування символічного навантаження образів музичних творів; здатність до самооцінювання результатів власної вокальної, сценічної, педагогічної діяльності у напрямі інтерпретації образної системи творів; достатньо аргументована позиція



щодо розвитку власної акторської, педагогічної майстерності, вокальної техніки, голосоутворення, комунікативних, творчих умінь, що забезпечують розвиток професіоналізму, педагогічного хисту, артистизму, емпатійності у сприйманні і відтворенні образності творів; ґрунтовне володіння здатністю до співвіднесення власних ціннісних орієнтацій з цінностями культури, виявлення чіткої спрямованості на їх передавання через інтерпретацію музичного твору, відтворення авторського задуму учнівській аудиторії; володіння достатніми знаннями з теорії і практики формування сценічно-образної культури учителя музики, аргументована позиція щодо розуміння і спрямованості на збагачення теоретичними знаннями, використання досвіду науковців, музикантів-педагогів, акторів у розвитку власної сценічно-образної культури; достатнє володіння широким спектром понять (тезаурусом) з проблем сценічно-образної культури учителя музики, більш-менш усвідомлене розуміння щодо шляхів самовдосконалення і саморозвитку цієї якості, насамперед на основі використання теорії і практики різних наукових напрямів на міждисциплінарній основі; яскраво виражена здатність до рефлексивного оцінювання щодо удосконалення власної сценічно-образної культури, вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь; аргументоване бачення прогностичності у пошуку форм, засобів і методів розвитку сценічно-образної культури у майбутній професійній діяльності.

*Низький рівень* сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначається такими характеристиками: наявність неаргументованих мотивів щодо формування власної сценічно-образної культури; нечітко виражена потреба у розвитку вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, що забезпечують декодування символічно-сміслового навантаження образів музичних творів; недостатньо цілісне виявлення здатності до самооцінювання результатів власної вокальної, сценічної, педагогічної діяльності у напрямі інтерпретації образної системи творів; недостатньо послідовна позиція щодо розвитку власної акторської, педагогічної майстерності, педагогічної і вокальної техніки, голосоутворення, комунікативних, творчих умінь, що забезпечують розвиток професіоналізму, педагогічного хисту, артистизму,

емпатійності у сприйманні і відтворенні образності творів; неґрунтовне володіння здатністю до співвіднесення власних ціннісних орієнтацій з цінностями культури, виявлення чіткої спрямованості на їх передавання через інтерпретацію музичного твору, відтворення авторського задуму учнівській аудиторії; недостатньо системне володіння знаннями з теорії і практики формування сценічно-образної культури учителя музики, нечітка позиція щодо розуміння і спрямованості на збагачення теоретичними знаннями, використання досвіду науковців, музикантів-педагогів, акторів у розвитку власної сценічно-образної культури; фрагментарне володіння спектром понять (тезаурусом) з проблем сценічно-образної культури учителя музики, нечітке розуміння шляхів самовдосконалення і саморозвитку цієї якості, насамперед на основі використання теорії і практики різних наукових напрямів на міждисциплінарній основі; недостатньо виражена здатність до рефлексивного оцінювання необхідності удосконалення власної сценічно-образної культури, вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь; фрагментарне бачення прогностичності у пошуку форм, засобів і методів розвитку сценічно-образної культури у майбутній професійній діяльності.

Отже, визначені критерії, показники та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки дають підстави для організації констатувального етапу експериментальної роботи.

Було проведено констатувальний етап сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на базі таких закладів вищої освіти, як: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Рівненський державний гуманітарний університет, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та Мукачівський державний університет. Констатувальним експериментом було охоплено 350 студентів, формувальним – 108 осіб: 55 осіб – становили контрольну групу, 53 – експериментальну групу.

Метою констатувального етапу експерименту було:

1) розробити та адаптувати діагностичний інструментарій щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки;

2) здійснити аналіз навчальних програм дисциплін вокального спрямування щодо наявності модулів, тем, спрямованих безпосередньо чи опосередковано на формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки;

3) проаналізувати стан сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до критеріальної характеристики означеної якості.

Констатувальний експеримент включав два етапи. На першому етапі було проаналізовано навчальні плани і програми дисциплін, включених до циклу вокальної підготовки, а також було розроблено авторські методики та адаптовано методики, анкети, опитувальники інших дослідників з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Другий етап констатувального експерименту передбачав визначення початкового стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів, що було покладено в основу розподілу студентів на контрольну та експериментальну групи.

У ході реалізації першого завдання було проаналізовано зміст навчальних дисциплін вокального спрямування щодо виявлення змістових модулів і тем, які опосередковано чи безпосередньо стосувалися проблеми формування означеної якості.

За результатами аналізу навчальних програм дисциплін, які забезпечують вокальну підготовку студентів за спеціальністю «Музичне мистецтво» на бакалаврському освітньому рівні (дисципліни «Вокальний клас», «Постановка голосу») було виявлено, що проблемам формування сценічно-образної культури

майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти приділяється недостатня увага.

Зміст навчальних програм дисциплін вокальної підготовки підтверджує, що їх змістові модулі (розділи) переважно спрямовані на розвиток безпосередньо вокальних умінь, однак не акцентується увага за можливостях інтерпретації музичних образів за допомогою потенціалу вокальної техніки у поєднанні зі сценічною, акторською майстерністю. Так, у програмі з дисципліни «Вокальний клас» Київського університету імені Бориса Грінченка (розробники – Е. Макарова, В. Яковенко, О. Кацалап) на II курсі передбачено вивчення змістового модулю «Формування вокально-технічних навичок», де кілька тем пов'язані з удосконаленням вокально-технічних навичок під час роботи над вивченням вокальних творів; розвитком самоконтролю в процесі співу, контролю за інтонаційною точністю виконання, емоційним станом; відпрацюванням вміння створювати відповідний емоційний стан із метою акторсько-виразного виконання вокальних творів.

Викладачами Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка у програму «дисципліни «Постановка голосу» (розробники – О. Стахевич, О. Юрко) включено розділ «Формування вокально-виконавської майстерності», де вміщено тему, яка розглядає вокально-виконавський аспект співацької підготовки; особливості інтерпретації вокальних творів різних епох, стилів та жанрів; сучасні напрями вокальної інтерпретації; досягнення високого рівня художньо-виконавської майстерності (кантиленний спів, музична виразність, динаміка, штрихи, фразування, драматургія виконання і акторські здібності; розвинута образна та емоційно-почуттєва сфера, стильова та жанрова відповідність); методика формування цілісного музичного сприйняття (зміст і форма твору, драматургія інтерпретації); повнота виконавського тезаурусу; методи самоаналізу і самооцінки інтерпретаційної діяльності.

Програмою дисципліни «Постановка голосу», розробленою викладачами Київського університету імені Бориса Грінченка (розробники – Е. Макарова, В. Яковенко, О. Кацалап), на I курсі заплановано опанування змістового модулю

«Розвиток вокально-виконавської майстерності студента». Одна з тем спрямована на розвиток навичок стильової й жанрової інтерпретації вокальних творів. Метою теми визначено формування уміння використовувати знання про жанр, стиль, форму вокальних творів, розуміння значення тембрального забарвлення співацького голосу; розвиток виконавських здібностей під час роботи над вивченням українських народних пісень та творів сучасних українських авторів; осмислення літературного тексту у вокальному виконавстві.

Важливим позитивним аспектом структурування змісту дисциплін вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є спроби забезпечити послідовність опанування інтерпретаційних, вокальних і сценічних умінь. Про це свідчить зміст програми «Постановка голосу» (розробники – викладачі Київського університету імені Бориса Грінченка – Е. Макарова, В. Яковенко), де у межах змістового модулю «Розвиток вокально-виконавської майстерності студента» майбутні учителі вивчають тему «Розвиток навичок стильової і жанрової інтерпретації вокальних творів». Мета цієї теми – формування уміння використовувати знання про форму, характер, динаміку розвитку вокальних творів; розуміння значення тембрального забарвлення співацького голосу; розвиток виконавських здібностей під час роботи над виконанням українських народних пісень та творів сучасних українських авторів; поєднання літературного тексту зі співом.

Навчальною програмою дисципліни «Постановка голосу», розробленою викладачами Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (розробники – О. Гурець, Є. Проворова) на 4 курсі заплановано опанування змістового модулю «Закріплення вокально-технічних навичок, необхідних для кваліфікованої роботи майбутнього учителя музичного мистецтва», у рамках якого вивчається тема «Створення художнього образу вокального твору та відображення його емоційного змісту», у процесі якої у майбутніх учителів відбувається формування уявлень про специфіку музично-образного відображення світу, про художньо-образний зміст вокального твору, використання власного емоційно-естетичного досвіду для створення художнього образу вокального твору,

розвивається уміння створювати певний емоційний настрій для кращого відображення змісту музичного твору.

У результаті аналізу навчальних програм з дисциплін вокальної підготовки було виявлено, що необхідно розширювати можливості щодо синтезованого формування вокальних, інтерпретаційних, сценічних умінь, збагачення теоретичного матеріалу проблематикою з формування сценічно-образної культури, що значно сприятиме формуванню учителів музичного мистецтва як педагогів-майстрів, що поєднують мистецтво вокалу, артистизм та інтерпретаційні уміння.

На другому етапі констатувального експерименту було розроблено авторські методики та адаптовано методики, анкети, опитувальники інших дослідників з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв і показників означеної якості.

На наступному етапі було застосовано розроблений і адаптований діагностичний інструментарій щодо стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Узагальнимо результати застосування діагностичного інструментарію з метою аналізу стану сформованості цієї якості.

#### Мотиваційно-ціннісний критерій

З метою аналізу стану показника мотиваційно-ціннісного критерію *«потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки»* мотиваційно-ціннісного критерію сформованості цієї якості було розроблено анкету для виявлення потреби (додаток А). За цим показником майбутні учителі музичного мистецтва продемонстрували низький (70%), середній (24,57%) і високий (5,43%) рівня, що свідчить загалом про фрагментарну потребу у формуванні сценічно-образної культури у процесі вокальної підготовки, нестійке бажання професійно зростати, розвивати професійно значущі якості, які у майбутньому забезпечують успішність педагогічної роботи, зокрема щодо розвитку інтерпретаційних, акторських, вокальних умінь.

З метою аналізу показника мотиваційно-ціннісного критерію «сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» було застосовано опитувальник щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей майбутнього учителя музики, адаптований за тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової [249] (додаток Б). Згідно з опитувальником було запропоновано 16 питань-тверджень, які потрібно було погодитися чи заперечити, а також аргументувати власну позицію щодо погодження з твердженням чи формулювання аргументів з метою нівелювання наведеної думки. Питання-твердження мали провокативний характер і вимагали висловлення особистої думки з метою виявлення здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Узагальнюючи відповіді майбутніх учителів музичного мистецтва щодо спростування чи погодження з запропонованим питанням-твердженням, можемо систематизувати отримані дані і зазначити, що майбутні фахівці відповіли у певному відсотковому співвідношенні. Питання-твердження були розподілені на певні блоки, подані у довільному порядку, відповідно до самооцінювання професійних якостей, що визначають знання, уміння, здатності виявляти сценічно-образну культуру, сформовану у процесі вокальної підготовки.

Перший блок питань-тверджень стосувався теоретичних знань з проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва:

1. Професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва не обмежується вивченням теоретичного матеріалу фахових дисциплін. Важливими є сценічні й інтерпретаційні уміння (так – 53%, ні – 47%);

2. Систематично самостійно виконую творчі завдання з музично-теоретичних дисциплін (так – 41%, ні – 59%);

3. Готуюсь до занять з фахових дисциплін не систематично, переважно цим займаюсь перед академконцертами, заліками, екзаменами (так – 53%, ні – 47%).

З-поміж пояснень відповіді з метою спростування чи ствердження у цьому блоці переважали такі відповіді, як: «мені легко готуватися до теоретичних занять,



але до практичних занять майже не готуюсь», «не думаю, що для формування сценічно-образної культури потрібно постійно займатися, адже головне – це природні здібності», «акторські і вокальні здібності потрібно розвивати на основі зразків класичного музичного мистецтва» тощо.

Другий блок питань-тверджень дозволив з'ясувати рівень самооцінювання акторських, сценічних, інтерпретаційних, вокальних умінь з проєкцією на самоаналіз рівня сценічно-образної культури:

1. Мені подобається виступати на сцені, оприлюднювати музичні твори (зокрема вокальні), бути в центрі уваги, брати участь у концертній діяльності, бути учасником різних видовищних заходів (так – 61%, ні – 39%).

2. Із задоволенням беру участь у різних видах концертної, сценічної діяльності (так – 41%, ні – 59%).

5. Не виявляю ініціативи в організації і участі в концертах, мистецьких заходах, театральних постановках надаю перевагу виступам своїх однокурсників (так – 33%, ні – 66%).

6. Я із задоволенням виступаю перед аудиторією, однокурсниками, друзями, батьками (так – 53%, ні – 47%).

7. Мені подобається процес сценічного виступу, я відчуваю себе артистом (так – 35%, ні – 65%).

8. Із задоволенням виступаю на будь-якій сцені (так – 32%, ні – 68%).

Узагальнені пояснення відповіді свідчили про достатньо усвідомлене ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до формування власної сценічно-образної культури, до необхідності удосконалення інтерпретаційних умінь, сценічно майстерності, вокальної техніки, про що свідчать відповіді типу: «я розумію, що маю природні здібності, однак їх потрібно розвивати, щоб не зупинитися у розвитку», «вважаю, що майбутній учитель музики – це універсальна особистість, яка повинна поєднувати акторський талант і вокальну майстерність», «для майбутнього вчителя музики особливо важливо розвивати сценічні уміння, щоб за допомогою сценічних образів пояснювати ідейну основу музичного твору» тощо.

Третій блок питань-тверджень дозволив виявити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до самооцінювання власного рівня володіння сценічно-образною культурою з позиції прагнення до самоосвіти, самовдосконалення:

1. Систематично цікавлюся мистецтвом, відвідую філармонію, театр, художні виставки, знайомлюсь з новинками різних видів мистецтва (так – 35%, ні – 65%).

2. Під час індивідуальних занять з музично-виконавських дисциплін не виявляю самостійність та індивідуальність в інтерпретації художнього образу, завжди наслідую викладача, виконую його вимоги (так – 38%, ні – 62%).

3. Я багато працюю самостійно, цікавлюсь додатково літературою з мистецтва, систематично поглиблюю мистецькі знання (так – 42%, ні – 58%).

Аналізуючи самостійні пояснення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо цього блоку питань-тверджень, відзначимо достатній рівень усвідомленості необхідності працювати над собою у розвитку власної сценічно-образної культури, про що інформують відповіді типу: «я маю мету стати вчителем-професіоналом», «я хотів би бути цікавим дітям, тому маю розвивати свої вокальні, акторські таланти», «я прагну постійно працювати над собою, зокрема щодо розвитку сценічної культури, однак маю дефіцит часу» тощо.

Четвертий блок питань-тверджень дозволив з'ясувати рівень самооцінювання щодо спрямованості на майбутню професійну педагогічну діяльність та виявити ступінь важливості володіння сценічно-образною культурою з метою здійснення ефективної педагогічної роботи:

1. Моя майбутня професія учителя музичного мистецтва викликає в мене серйозні хвилювання тому, що я не вмю спілкуватись з дітьми (так – 31%, ні – 69%).

2. Мені подобається вокально і сценічно відтворювати художні образи (так – 38%, ні – 62%).

3. Мені подобається інтерпретувати музичні образи, додавати у них нові смислові відтінки під час вокального виконання, оприлюднювати, вивчати з іншими студентами, учнями (так – 27%, ні – 62%).

4. Майбутньому учителю музичного мистецтва не обов'язково володіти мистецтвом імпровізації, творчого вокального виконання, сценічною майстерністю (так – 17%, ні – 93%).

На основі аналізу самостійних відповідей-пояснень до цього блоку питань-тверджень можемо зробити висновок щодо рівня усвідомленості важливості володіння сценічно-образною культурою з проєкцією на майбутню педагогічну діяльність: більшість студентів володіють недостатньо цілісною позицією, бо не можуть спроектувати важливість цієї якості для учителя музики. Про це свідчать відповіді типу: «не думаю, що учителю музичного мистецтва варто часто імпровізувати, бо є уніфікована програма з музики для загальноосвітнього закладу», «вчитель музичного мистецтва – не артист, його основна мета – ознайомити учнів з творами української і зарубіжної музично культури», «бути актором і виконавцем вчителю важливо, однак він не може постійно перебувати на уроці ніби на сцені» тощо.

Загалом аналіз відповідей згідно з опитувальником щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей майбутнього учителя музики, адаптований за тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової з метою виявлення рівня показника мотиваційно-ціннісного критерію *«сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»* дозволив з'ясувати, що 71,71% майбутніх учителів виявили низький рівень, 25,71% – середній, 2,57% – високий.

З метою виявлення рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-ціннісним критерієм було використано методику О. Мурзіної «Квадрат цінностей» з метою аналізу показника *«ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»* [182] (Додаток В). У результаті використання адаптованої

методики було виявлено, що майбутні учителі музики переважно мають такі типи ціннісних орієнтирів, які пов'язані зі змістом праці (розумове напруження, аналітичність, моделювання ситуації, широкі контакти з людьми) (31%). Значна частина демонструвала цінності, які характеризують результат праці: успіх у житті; матеріальне благополуччя; стабільне майбутнє; спокійне життя; громадське визнання) (21%).

Достатньо вагома група респондентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – продемонструвала спрямованість на цінності, що означені як суспільно значущі (користь для людей; участь у перебудові суспільства; турбота про людей; значущість праці для суспільства) (33%). Незначна група респондентів має цінності, пов'язані зі статусними досягненнями (професія цінується серед людей; авторитет; популярність) (8%). Однак значна кількість опитаних (27%) засвідчила цінності, пов'язані з розвитком особистості (гармонійний розвиток; вдосконалення духовного світу; нові професійні вміння та навички; творчість; розвиток здібностей; збагачення світогляду); а також самоствердження у професійній діяльності (реалізація особистісних можливостей; нестандартність мислення).

Підсумкові результати опитування за адаптованою методикою О. Мурзіної за показником «ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки» підтвердили домінування низького рівня – 59,71%, середнього – 32% і високого – 8,29%.

Узагальнені результати діагностики сформованості мотиваційно-ціннісного критерію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Стан сформованості мотиваційно-ціннісного критерію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ( $n = 350$ ).

| Кр<br>ит<br>ері<br>й | Показники | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень |
|----------------------|-----------|-------------------|--------------------|-------------------|
|----------------------|-----------|-------------------|--------------------|-------------------|

|                       |   | Кількість осіб | Відсотки | Кількість осіб | Відсотки | Кількість осіб | Відсотки |
|-----------------------|---|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|
| Мотиваційно-ціннісний | 1. Потреба у формуванні сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки                                       | 19             | 5,43     | 86             | 24,57    | 245            | 70,00    |
|                       | 2. Сформованість здатності до само оцінювання власної сценічно-образної культури  | 9              | 2,57     | 90             | 25,71    | 251            | 71,71    |
|                       | 3. Ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки | 29             | 8,29     | 112            | 32,00    | 209            | 59,71    |
|                       | Всього у середньому   | 19             | 5,43     | 96             | 27,43    | 235            | 67,14    |

### Когнітивно-інформаційний критерій

У процесі визначення рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки за показником «наявність знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» було запропоновано виконання тестових завдань з метою виявлення рівня знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, укладені на основі завдань, розроблених Г. Локаревою, Л. Лимаренко [152; 155] (додаток Г).

Студенти відповідали на 31 тестове завдання варіативного типу, обираючи один з поданих варіантів відповідей. Завдання стосувалися безпосередньо вокальної і сценічної діяльності, розкривали специфіку термінології вокаліста і актора, що дозволило визначити загальний рівень володіння знаннями з проблеми теорії сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. З-поміж ключових понять, дефініції яких визначали майбутні фахівці, було запропоновано такі, що становлять підґрунтя теорії вокальної діяльності, сценічної й акторської майстерності, теорії вокалу, жанрів вокального виконання, різновидів співу, індивідуальної специфіки співу, особливостей вокального

виконання тощо. З-поміж базових знань – ансамбль, його різновиди (унісонний, гармонійний, ритмічний, динамічний, поліфонічний), стрій (мелодичний, гармонійний), спів а capella, інтонація, кuartет, квінтет, концертмейстер, сопрано, альт, тенор, бас, дискант, арія, лібрето, мелодекламація, соло, хор, унісон, резонатор, сценічний образ, засоби сценічного образу тощо.

Узагальнивши відповіді респондентів на тестові завдання щодо рівня володіння знаннями з теорії сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва зазначимо, що більшість продемонструвала низький рівень знань з проблеми сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва (73,43%). Значна частина студентів засвідчила середній рівень знань з означеної проблеми (24%), меншість (2,57%) – високий рівень сформованості когнітивно-інформаційного критерію за визначеним показником.

З метою аналізу рівня сформованості когнітивно-інформаційного критерію сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва за показником *«міра володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»* було застосовано авторську методику незакінчених речень (додаток Д). Мета методики полягала у формулювання дефініцій ключових термінів і терміносполук, які розкривають специфіку сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Основними критеріями самостійного формулювання визначень понять слугувати вичерпність, аргументованість, лаконічність, наукове обґрунтування, зв'язок з практикою.

Проаналізувавши основні визначення понять, що становлять тезаурус проблеми сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва, зазначимо, що більшість студентів продемонструвала низький рівень володіння знаннями щодо визначення сутності провідних термінів (69,43%): визначили сутність сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва як неважливої професійної якості, якою має володіти актор, диктор, але не учитель музичного мистецтва; відсутнє цілісне осмислення основних критеріальних ознак музичного, сценічного, художнього образів; для них характерне фрагментарне уявлення про

володіння учителем сценічними уміннями, вокальною майстерністю. Особливі труднощі виникли у цих студентів з формулюванням дефініції інтерпретаційний умінь та специфіки застосування герменевтичного методу у музичній освіті. Середній рівень показника когнітивно-пізнавального критерію сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва за цим показником продемонстрували 28,29% майбутніх учителів. Ці студенти не завжди аргументовано могли дати визначення сценічно-образної культури учителя, водночас розуміли її важливість щодо здійснення педагогічного впливу на учнів, їх емоційний та естетичний розвиток шляхом інтерпретації музичних образів, вияву прийомів вокальної і сценічної майстерності; достатньо об'єктивно оцінювали наявні можливі засоби формування означеної якості, серед яких виокремлювали необхідність ознайомлення з сучасними теоріями, концепціями, методами на основі опанування напрацювань українських і зарубіжних учених. Меншість студентів (2,29%) засвідчили високий рівень когнітивно-пізнавального критерію за цим показником: аргументовано сформулювали дефініції сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва, визначили сутність термінології, що розкриває специфіку означеної якості з проєкцією на педагогічну діяльність, насамперед фахово здійснили дефінітивний аналіз понять «художній образ», «музичний образ», «сценічний образ», продемонстрували знання щодо застосування герменевтичного методу до аналізу музичного твору. Ці студенти свідомо ставляться до необхідності постійного самоудосконалення, усвідомлюючи необхідність збагачення знань з теорії і практики розвитку сценічно-образної культури; вони спрямовані на перспективність удосконалення означеної якості шляхом формального і неформального навчання.

З метою аналізу сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва за когнітивно-пізнавальним критерієм і його показником *«сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі»* було проведено бесіди за заздалегідь підготовленими питаннями та



використано тест-опитування для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою [79, с. 82-86] (додатки Д, Е).

Під час бесіди студенти відповідали на питання, які дозволили проаналізувати рівень сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру на міждисциплінарній основі, тобто насамперед зміст проблемних питань під час бесіди сприяв розкриттю рівня знань про проблему у контексті взаємодії різних наук, дисциплін, різновидів мистецтва. Вони аналізували взаємозв'язки різних наук, дисциплін, що складають міждисциплінарну основу теоретичного обґрунтування поняття «сценічно-образна культура», акцентували увагу на інтерферентних зв'язках різновидів мистецтв (театрального, музичного, хореографічного, літературного тощо) у контексті формування сценічно-образної культури, на необхідності комплексного розвитку вокальних, сценічних й інтерпретаційних умінь з метою подальшого ефективного впливу на естетичний, творчий розвиток учнів. Під час проведення бесід було виявлено, які ресурси стануть в нагоді щодо збагачення знань з проблеми сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва. На думку студентів, такими ресурсами можуть бути авторські тренінги, творчі майстерні викладачів, залучення до театральної діяльності, добір репертуару з народних і авторських пісень тощо.

Іншим діагностичним інструментом, що дозволив з'ясувати рівень сценічно-образної культури за показником когнітивно-пізнавального критерію «сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі», був тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької (додаток Е). Мета цієї методики – визначення рівня професійного спрямування студентів, який проявляється у ступені вираженості прагнення до оволодіння професією. Опитувальник складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді: позитивні – «правильно», «мабуть, правильно», негативні – «мабуть, неправильно», «неправильно». Підрахунок відповідей опитувальника проводився відповідно до ключа.

З результатами проведення тесту-опитувальника було з'ясовано, що 0-4 бали свідчать про низький рівень професійної спрямованості; 5-13 балів – середній рівень; 14-18 – високий рівень професійної спрямованості. Відповідно майбутні учителі музичного мистецтва мають переважно середній рівень професійної спрямованості, що виражається у недостатній мотивації щодо оволодіння професією, яку обрали, нечітке уявлення про перспективи професійної діяльності, напрями фахового удосконалення, розвитку професійних якостей, у вільний час майже не мають занять, захоплень, які стосуються обраного фаху.

За результатами проведення бесід та тесту-опитування майбутні учителі за показником когнітивно-пізнавального критерію «сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі» продемонстрували переважаючий низький рівень (67,43%), інші – середній (29,71%), найменше – високий (2,86%) рівень.

Узагальнені результати діагностики сформованості когнітивно-інформаційному критерію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Стан сформованості когнітивно-інформаційного критерію сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ( $n = 350$ )

| Критерій                 | Показники  | Високий рівень |          | Середній рівень |          | Низький рівень |          |
|--------------------------|--|----------------|----------|-----------------|----------|----------------|----------|
|                          |  | Кількість осіб | Відсотки | Кількість осіб  | Відсотки | Кількість осіб | Відсотки |
| Когнітивно-інформаційний | 1.Наявність знань про сутність сценічно-образної культури  | 9              | 2,57     | 84              | 24,00    | 257            | 73,43    |
|                          | 2.Міра володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки  | 8              | 2,29     | 99              | 28,29    | 243            | 69,43    |
|                          | 3.Сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру на міждисциплінарній | 13             | 3,71     | 129             | 36,86    | 208            | 59,43    |

|  |                     |    |      |     |       |     |       |
|--|---------------------|----|------|-----|-------|-----|-------|
|  | основі              |    |      |     |       |     |       |
|  | Всього у середньому | 10 | 2,86 | 104 | 29,71 | 236 | 67,43 |

### Діяльнісно-рефлексивний критерій

Показник діяльнісно-рефлексивного критерію сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки *«міра володіння вокальними уміннями майбутніх учителів музичного мистецтва»* вимірювався за допомогою виконання вокальних вправ (виконання сольного і дуетного творів) (додаток Є), що оцінювалося 5 експертами за методом ранжування.

Студентам було запропоновано виконати сольну композицію В. Івасюка «Балада про мальви» та дуетну композицію М. Лисенка – дует Наталки і Петра з опери «Наталка Полтавка». Експерти аналізували вокальні уміння за методом ранжування за критеріями, визначеними Н. Гребенюк: образність, музичність, виразність невербальних засобів, правильне дихання, чітка дикція, динаміка, фразування, інтонаційність [65].

Завданням методики було проранжувати від 0 до 4 ступінь вияву певного критерію за виконання кожного твору з метою оцінки сформованості вокальних умінь, які є визначальними у виявленні сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва. Для цього було обрано 5 експертів – викладачів дисциплін вокального спрямування, які за розробленою шкалою визначали ступінь вираженості певного критерію.

|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| Образність                      | 0 1 2 3 4 |
| Музичність                      | 0 1 2 3 4 |
| Виразність невербальних засобів | 0 1 2 3 4 |
| Правильне дихання               | 0 1 2 3 4 |
| Чітка дикція                    | 0 1 2 3 4 |
| Динаміка                        | 0 1 2 3 4 |
| Фразування                      | 0 1 2 3 4 |
| Інтонаційність                  | 0 1 2 3 4 |
| Артистизм                       | 0 1 2 3 4 |

Кожен студент за результатами виконання сольного і дуетного творів отримував дві картки з оцінками експертів за методом ранжування. Бали карток

підсумовувалися і таким чином визначався рівень вокальних умінь (усього респонденти могли отримати таку кількість балів (від 9 до 36 – низький рівень, від 37 до 54 – середній, від 55 до 72 – високий). Загалом за методом ранжування було виявлено, що за цим показником діяльнісно-рефлексивного критерію більшість майбутніх учителів володіє середнім рівнем вокальних умінь (21,43%), низьким (76%) і меншість – високим (2,57%).

З метою аналізу рівня сформованості сценічно-образної культури за показником діяльнісно-рефлексивного критерію *«ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва»* було проведено опитування за анкетною для виявлення рівня сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва (адаптовані опитувальники В. Мозгового, Ген Цзінхена) [178, с. 462-463.; 53, с. 169-171] (додаток Ж).

Було запропоновано 10 тестових запитань різного типу: питання на вибір правильної відповіді, питання відкритого типу, питання, з-поміж варіантів якого запропоновано самотійне твердження. Таким чином це створило сприятливі умови для виявлення самотійності суджень з приводу володіння артистичними вміннями, дозволило виявити здатності до відтворення музичних образів за допомогою сценічної майстерності. За цим показником діяльнісно-рефлексивного критерію сформованості сценічно-образної культури майбутні учителі продемонстрували в основному середній рівень (13,43%), низький (85,43%), інші – високий (1,14%).

Відзначимо, що майбутні педагоги з високим рівнем артистичних умінь могли комплексно охарактеризувати структуру артистизму учителя, що включає мотиваційний (мотивація щодо удосконалення вербальної і невербальної комунікації), внутрішній (емоції, емпатійність, експресивність, уява, увага, гумор тощо) і зовнішній (зовнішній вияв внутрішнього компонента, вміння імпровізувати тощо) компоненти; усвідомлюють необхідність виявляти артистизм у педагогічній роботі, що створює неповторну атмосферу освітнього простору; розуміють необхідність враховувати у процесі застосування артистичних умінь

вікові, особистісні якості, а також музичні здібності дітей. Вони усвідомлюють, що учитель музичного мистецтва, має володіти здатністю створювати емоційних фон класу, тому має виявляти артистичну майстерність; а також має володіти уміннями інтерпретувати образи музичних творів за допомогою сценічних засобів.

Майбутні учителі музичного мистецтва з середнім рівнем показника «ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва» більш-менш аргументовано підходять до виявлення артистичних умінь у педагогічній діяльності, можуть тезисно викласти сутність і структуру артистичних умінь, розуміють необхідність виявляти артистизм у педагогічній роботі, однак не можуть спроектувати їх використання у конкретних педагогічних ситуаціях. Вони недостатньо системно розуміють способи розвитку власних артистичних здібностей у процесі вивчення дисциплін вокального циклу, в умовах неформальної та інформальної освіти. Виникають труднощі щодо виявлення умінь організувати простір педагогічної взаємодії. Студенти – майбутні учителі музичного мистецтва, що засвідчили низький рівень володіння артистичними уміннями, переважно не могли проаналізувати структуру артистизму учителя, недостатньо чітко розуміють важливість артистичної майстерності педагога та не володіють потребою у розвитку і саморозвитку артистичних умінь; не можуть спроектувати можливі способи розвитку означених якостей, зокрема не можуть змодельовати, яким чином в умовах формальної і неформальної освіти можна їх розвивати і вдосконалювати. Більшість з цих студентів не можуть охарактеризувати значення таких артистичних умінь, як вміння чітко планувати і гнучко регулювати темпоритм педагогічної взаємодії залежно від педагогічної ситуації та уміннями інтерпретувати образи музичних творів за допомогою сценічних засобів.

У результаті діагностики рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показником діяльнісно-рефлексивного критерію *«наявність інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»* за методикою герменевтичного аналізу музичного твору О. Олексюк (додаток 3) було з'ясовано, що більшість

студентів володіє низьким рівнем інтерпретаційних умінь (82%); меншість – середнім (16,29%) і високим (1,71%).

Студентам було запропоновано застосувати методику герменевтичного аналізу музичного твору – пісні літературного походження (слова Т. Шевченка, музика М. Лисенка) «Думи мої, думи». Майбутні учителі музичного мистецтва, які засвідчили високий рівень інтерпретаційних умінь, аргументовано визначили жанр, стиль і музичну форму твору (пісня літературного походження, національний стиль, куплетна форма). Характеризуючи власне розуміння образного змісту музичного твору, вони відзначили, що у цьому творі висловлюється туга за рідним краєм; автор уболіває за нелегку долю українці, серед яких і його рідні, знаходяться в панській неволі, терплять приниження та знущання; поет словом намагався підтримати своїх земляків, він стає на захист усіх тих, кого доля не милувала, і сподівався, що «найдеться дівоче серце, карі очі, що заплачуть на сі думи», тоді він буде щасливий. З-поміж основних засобів музичної виразності більшість відзначила повільний темп, синкопований ритм, мелодія ніби хвилями то піднімається вгору, то знову іде донизу, динаміка стримана від мецо-форте до форте. Описуючи асоціації, які виникають під час слухання музичного твору та провівши аналогії з творами інших видів мистецтва, образний зміст яких схожий з прослуханим твором, студенти зазначили, що під час слухання твору виникає образ людини, яка знаходиться далеко від дому на чужині, лише своїми думками вона може поринути до рідного краю; крім того, аналогію можна провести з картинами Т. Шевченка, в яких він відтворює красу природи і показує різні образи людей («Катерина», «Селянська родина», «Сліпий» та ін.). Характеризуючи власні переживання та відчуття під час слухання музичного твору, майбутні учителі зауважили, що цей твір налаштовує на роздуми про нещасливу долю українського народу; майстерне слово поета передає його любов до рідного краю і рідної мови, яке виражене в таких словах «Думи мої, думи мої, квіти мої, діти! Виростав вас, доглядав вас – де ж мені вас діти?». Цей твір є актуальним і в наш час, бо доводить те, що людина повинна не втрачати надії на краще і боротися за своє майбутнє. Студенти відзначили, що прослуханий

твір спонукає замислитися над тим, що для кожної людини важливе її коріння, любов до рідного краю. У виконанні цієї пісні дуже важливим є донести до слухача основну ідею твору, передати ті емоції, які Т. Шевченко намагався відобразити за допомогою художнього слова.

Майбутні учителі музичного мистецтва, які продемонстрували середній рівень володіння інтерпретаційними вміннями, недостатньо точно з'ясували жанр, стиль і музичну форму твору (переважно зазначають, що це авторська пісня ліричного характеру, має куплетну форму). У висвітленні власного розуміння образного змісту музичного твору переважають недостатньо аргументовані відповіді типу «я вважаю, що основною темою твору є боротьба за справедливість»; «роздуми про нелегку долю викликають прагнення до змін», «простежується тема туги за Батьківщиною» тощо. Вказуючи засоби музичної виразності, що найбільш характерно розкривають зміст музичного твору, ці студенти демонструють недостатню обізнаність у стилістичній термінології (зокрема: темп повільний, мажорний лад, характер наспівний, душевний, динаміка спокійна, лише коли теситура піднімається вгору, тоді динаміка збільшується до мецо форте; також до засобів музичної виразності можна віднести текст, в якому автор використовує алегоричні порівняння. Він порівнює свої думки з квітами або дітьми). Достатньо розлогими є роздуми щодо асоціацій, які виникають під час слухання музичного твору, наприклад: «Коли я слухаю цю пісню, у мене виникає образ Тараса Шевченка, який десь блукає на чужині, а його думки повертаються до рідного краю»; «Лише на Батьківщині людина може бути щасливою, бо там знайде «щире серце, ласкаве слово, а може й славу»; «Аналогію можу провести з портретом Т. Шевченка» тощо. У характеристиці переживань і емоцій, які виникають під час слухання музичного твору, домінують експресивні, емоційно виразні відповіді типу «пісня є дуже патріотичною, бо в ній передається почуття любові до Батьківщини»; «вона викликає глибокі почуття туги, жалю і мрії про повернення до дому, можливо лише в думках» тощо. Ці студенти недостатньо аргументовано зазначали про те, що прослуханий твір дійсно спонукає



замислитися над сенсом життя, не покидати рідний край, прагнути до кращого тощо.

Майбутні учителі музичного мистецтва, які володіють низьким рівнем інтерпретаційних умінь, не змогли визначити цілісно жанр, стиль і музичну форму твору (переважали відповіді типу народна пісня, одноголосне виконання, куплетна форма). Вони продемонстрували неусвідомленість образного змісту музичного твору (зокрема «Мені важко описати образний зміст цієї пісні» тощо), не розкрили засоби музичної виразності («пісня має спокійний темп, мелодія сумна» та ін.). Під час прослуховування музичного твору у студентів виникають асоціації, які переважно характеризуються абстрактністю, наприклад: «У мене виникають асоціації з образом людини, яка дуже схвильована і стурбована, вона поринула у роздуми про сенс життя»; «Мені важко навести приклади творів мистецтва у яких схожий образний зміст. Можливо це можуть бути картини, скульптури або щось інше» тощо. В описі власних вражень, переживань, відчуттів під час слухання музичного твору переважають неемоційні, однозначні відповіді типу «ця пісня дуже сумна, вона передає переживання героя, розповідає про його сумні роздуми» тощо. Щодо спонукання у результаті прослуховування твору студенти з низьким рівнем зазначали, що твір спонукав задуматися на своїми вчинками, відганяти від себе негативні думки і прагнути до позитиву, що свідчить про недостатнє заглиблення у міфосимволічну парадигму літературної пісні.

Узагальнені результати діагностики сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва представлено у *таблиці 3.4*.

*Таблиця 3.4*

Стан сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

( $n = 350$ )

| Кр<br>ит<br>ері<br>й | Показники | Високий<br>рівень | Середній<br>рівень | Низький<br>рівень |
|----------------------|-----------|-------------------|--------------------|-------------------|
|----------------------|-----------|-------------------|--------------------|-------------------|

|                         |  | Кількість осіб | Відсотки | Кількість осіб | Відсотки | Кількість осіб | Відсотки |
|-------------------------|--|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|
| Діяльнісно-рефлексивний | 1. Міра володіння вокальними вміннями                              | 9              | 2,57     | 75             | 21,43    | 266            | 76,00    |
|                         | 2. Ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь    | 4              | 1,14     | 47             | 13,43    | 299            | 85,43    |
|                         | 3. Наявність інтерпретаційних умінь в процесі вокальної підготовки | 6              | 1,71     | 57             | 16,29    | 287            | 82,00    |
|                         | Всього у середньому  | 6              | 1,71     | 60             | 17,14    | 284            | 81,14    |

Розподіл вибірки на констатувальному етапі експерименту можна зобразити графічно у вигляді діаграми.

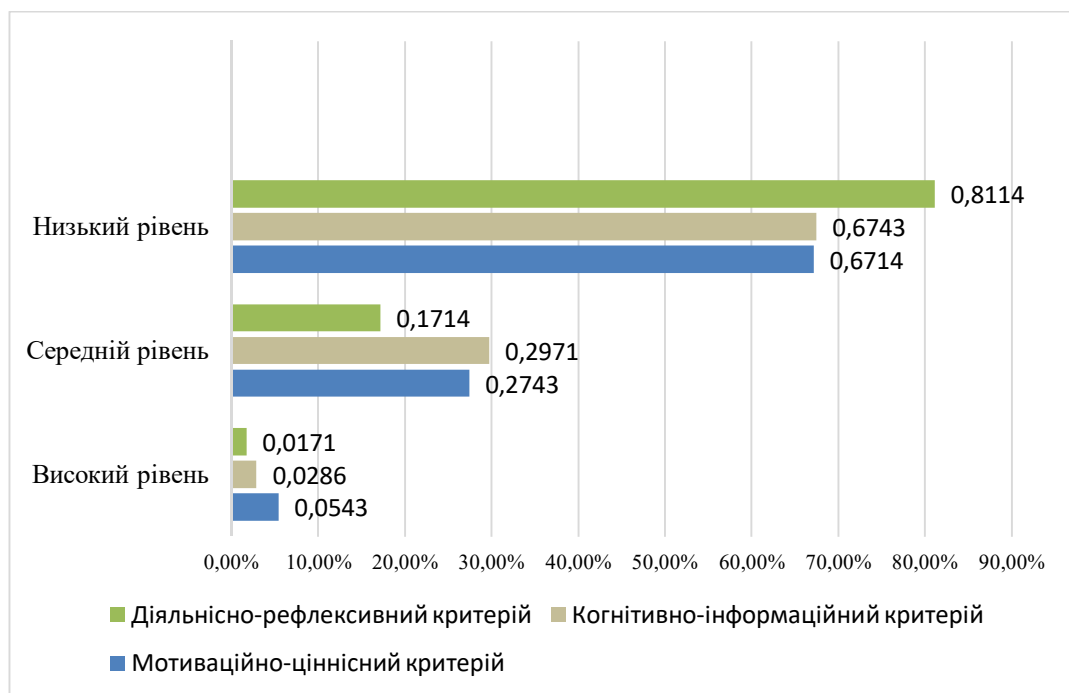


Рис. 1. Діаграма середніх показників трьох критеріїв сформованості сценічно-образної культури-майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

Отже, у результаті констатувального етапу експериментальної роботи було з'ясовано, що домінування переважно достатнього і репродуктивного рівнів

сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки, є відсутність послідовної методики формування означеної якості. Відповідно виникла необхідність у її розробленні та апробації.

### **3.2. Зміст та етапи методики формування сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки.**

Упродовж 2018 – 2019 рр. здійснювалась експериментальна робота щодо апробації методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на базі таких закладів вищої освіти, як: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Рівненський державний гуманітарний університет, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та Мукачівський державний університет. Формувальним експериментом було охоплено – 108 осіб: 55 осіб – становили контрольну групу, 53 – експериментальну групу.

Експериментальна методика формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки реалізовувалась упродовж трьох етапів, кожен з яких був спрямований на досягнення певної мети, завдань на основі збагачення змісту навчання, добору методів і форм формування означеної якості (спонукально-мотиваційного, інформаційного і творчо-рефлексивного).

У процесі реалізації першого – *спонукально-мотиваційного* – етапу структурування змісту вокальної підготовки, добір форм і методів відбувався з метою формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо розвитку власної сценічно-образної культури, свідомої позиції щодо важливості формування вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь. Відповідно завданнями етапу є: формування спонукальних мотивів щодо формування сценічно-образної культури, здатності до вияву рефлексивних оцінок щодо рівня

володіння і можливостей розвитку сценічно-образної культури; формувати ціннісні установки щодо формування сценічно-образної культури шляхом залучення до різних форм і методів навчання.

Однією з ефективних форм формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки на спонукально-мотиваційному етапі було упровадження проблемного змістового модулю у програму з фахової дисципліни «Постановка голосу» «Основні закономірності вокального виконання (народний, академічний, естрадний спів) та їх сценічно-художня реалізація під час виконання творів різних жанрів». Метою вивчення цього змістового модулю стало усвідомлення синтезу виконавських манер як чинника сценічно-творчої реалізації музичного образу. Було важливо сформувати розуміння майбутнього фахівця щодо універсальності застосування голосу у межах сучасного вокального мистецтва як основного засобу вирішення творчих завдань, а також означити можливість прояву практичної багатогранності сценічного виконавця, свободи у використанні голосового апарату шляхом синтезу класичної, народної та естрадної манери співу.

З цією метою студенти прослуховували записи творів у виконанні академічних, народних, естрадних співаків, характеризуючи манеру їх виконання з урахування характерних особливостей вияву сценічно-образної культури: імпровізаційність, експресія, акторська майстерність, символічність, глибина тощо: О. Образцової, Б. Руденко, Є. Мірошніченко, А. Солов'яненко, М. Гнатюка, Л. Лобанової, С. Крушельницької, Б. Гмирі, Ф. Шаляпіна, М. Кондратюка, М. Литвиненко-Вольгемут, О. Петрусенко; О. Пономарьова, С. Ротару, Тіна Кароль, В. Вакарчука, Н. Матвієнко, Т. Матвієнко, Р. Кириченко та ін.

Зауважимо, що у процесі вивчення основних закономірностей вокального виконання (народний, академічний, естрадний спів) та їх сценічно-художньої реалізації під час виконання творів різних жанрів було акцентовано увагу на сучасних жанрах. З-поміж сучасних естрадних вокально-театралізованих мистецьких форм вирізняються мюзикли та рок-опери – жанри, що поєднують елементи режисури, сценічної майстерності, вокальної інтерпретації образів і

танцювальних стилів. Саме тому у процесі опанування модулю студенти прослуховували й інтерпретували такі мюзикли і рок-опери, як: «Нотр-Дам де Парі» Рікардо Коччанте, мюзикли Ендрю Ллойда Уеббера «Ісус Христос – суперзірка», «Евіта», «Кицьки», «Привид опери», французький мюзикл Дова Аттья та Альберта Коена «Моцарт. Рок-опера» та ін. Зазначимо, що, за рекомендаціями сучасних дослідників, ми звернули увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на зміст і художню, сценічно-виконавську реалізацію задуму українських рок-опер, наприклад, рок-опери на сюжети часів Київської Русі С. Бедусенка «Ярослав Мудрий» за п'єсою І. Кочерги та В. Хала «Полуденна ніч» за найвідомішою пам'яткою давньослав'янської літератури – «Словом о полку Ігоревім» [201].

Крім того, було впроваджено змістовий модуль у процес вивчення дисципліни «Історія вокального мистецтва» – «Специфіка діяльності українських і зарубіжних вокальних шкіл та особливості створення музичних образів у межах їх діяльності». Завданнями модулю було: надати студентам знання про специфіку функціонування і розвитку вокального мистецтва, еволюцію основних музичних жанрів і форм; опанування теоретичних основ сольного виконавства; ознайомлення з українськими і зарубіжними школами та їх значенням в історії вокального виконавства. На особливу увагу у контексті вивчення модулю було звернуто на вокально-педагогічний метод Олени Муравйової, яка свого часу працювала викладачем-вокалістом першого українського музично-драматичного театру М. Садовського, «кредом якої була єдність ідейно-художнього та вокально-технічного образу виконавця, співака-музиканта» [66]. Видатний педагог виховала цілу плеяду надзвичайних оперних співаків (І. Козловський, В. Златогорова, О. Бишевська, З. Гайдай та ін.). Майбутні учителі музичного мистецтва аналізували майстерність виконання відомих співаків, які розвивали традиції українських вокальних шкіл (І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, З. Гайдай, Б. Гмиря та ін.), які прагнули виявити різні драматичні стани людини під час виконання музичного твору, визначити її відчуття, «пережити», адже вважали,

що потрібно музику аналізувати, розуміти творчий задум композитора, вміти передавати своє розуміння образу, власні думки й почуття [66].

Було охарактеризовано особливості вокальної підготовки в класі народної артистки України Н. Матвієнко: орієнтування на принцип індивідуального підходу; уважність до формування голосу, практичне ілюстрування власним голосом, показ правильного звукоутворення, співацької опори, дихання демонстрація виконання пісні, бесіда-ознайомлення з текстом і музичним матеріалом, вокальні вправи – розучування окремих мотивів, речень тощо. Н. Матвієнко наголошує на особливому підході до кожної пісні, індивідуальному баченні її змісту, можливої інтерпретації [81].

У процесі вивчення проблемного модулю звернено увагу студентів на розвиток українського естрадного вокального мистецтва у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст., що демонструвало синтез аматорського і професійного вокального мистецтва і заклало основу сучасної української неофольклорної музики [146]. Зокрема було проаналізовано індивідуальну виконавську манеру, вокальну техніку С. Ротару, В. Зінкевича, Н. Яремчука та ін., акцентовано увагу на аксіологічній основі творчості В. Івасюка та ін. з урахуванням синтезу драматургійності сюжетів авторських пісень, імпровізаційності, вокальних особливостей виконання, що варіюється з експресивністю, фольклорною стилістикою, вирізняється впливом на ціннісний розвиток особистості.

У ході опанування матеріалу модулю було охарактеризовано специфіку вокальної і сценічної майстерності зарубіжних вокальних шкіл. Так, італійська вокальна школа, яка завдяки Ф. Ламперті та його учня В. Висоцького потрапила в Україну, знайшла плідотворний ґрунт, поєднавшись із традиціями народного співу, що призвело до започаткування власної мистецької школи вокалу та сприяло виникненню цілої плеяди талановитих українських оперних співаків, які прославили батьківщину далеко за її межами [202]. Було зосереджено увагу на творчій манері, майстерності імпровізації високій виконавській культурі співаків світового рівня (Е. Карузо, М. Ланца, П. Домінго, Л. Паваротті, Х. Карерас, М. Каллас, М. Кабальє та ін.), які демонструють синтез драматичної акторської

гри, вокального мистецтва, пристрасність, емоційну виразність в інтерпретації музичних образів.

Стимулювальною формою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було проведення віртуальних екскурсій, що дозволило залучити сучасні мережеві ресурси музейної педагогіки, зокрема здійснити віртуальну подорож оперними театрами України: Львівським національним академічним театром опери та балету імені С. Крушельницької, Чернівецьким музично-драматичним театром імені Ольги Кобилянської, Національним академічним театром опери та балету України імені Тараса Шевченка, Київським національним академічним театром оперети, Одеським національним академічним театром опери та балету (<http://theatres.authenticukraine.com.ua/ua/>) (додаток 3). Вивчення фактологічного матеріалу історії театрів, висвітлення персонології становлення музичного і театрального мистецтва, прослуховування найвідоміших оперних творів, аналіз вокальної і сценічної майстерності артистів сприяло формуванню мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва вивчати досвід вокального мистецтва, розвивати співацькі уміння, інтерпретаційні здатності, акторські задатки.

Ознайомлення з іншими ресурсами відеотеки (віртуальний музей класичної музики у Львові, віртуальна екскурсія Андріївською церквою, віртуальна музично-біографічна екскурсія «Серце, віддане музиці: Платон Майборода» та ін.) уможливило занурення майбутніх учителів у віртуальний простір ціннісного осмислення біографістики й історії музичного мистецтва, що сприяло розвитку їхніх ціннісних орієнтирів, вмотивованості на опанування досягнень музичної культури, яка розвивалась у контексті становлення вокальної, театральної, культури (додаток 3).

Крім того, було запропоновано перегляд відеотеки театралізованих постановок, музичних фільмів, біографічних документальних стрічок з метою інформування про досягнення вітчизняної кінематографії у представленні сценічно-вокальної майстерності на основі використання й інтерпретації творів української літератури, викладу професійного сходження відомих вокалістів. 3-



поміж відібраних сайтів було рекомендовано перегляд таких, як: театралізовані постановки «Різдвяна казка (колядки та щедрівки)», фільми «Музею Крушельницької у Білій - 50 років», «Соломія Крушельницька, Два життя Соломії», музичний фільм «Наталка Полтавка» та ін.). Водночас після перегляду студентам було запропоновано проаналізувати вокальну і сценічну майстерність виконавців, відомих персоналій з урахуванням прояву імпровізаційності, вокальної техніки, комунікативності, адресованості на глядача, експресивності тощо.

Значно стимулювало майбутніх учителів музичного мистецтва до формування сценічно-образної культури відвідування театрів (Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка, Київський національний академічний театр оперети). На наше переконання, опера є синтетичним жанром, що поєднує в собі вокальну техніку, індивідуальну манеру інтерпретації, акторську майстерність, драматичність, що в сукупності створює унікальне стилістичне-виконавське обрамлення музичного твору, його художню і драматичну палітру. На думку сучасних дослідників, «опера – це насамперед синтез музичного і драматичного начал, з'єднання яких утворює сутність оперної вистави, яка міститься саме в органічному взаємопроникненні і в їхній відносній рівновазі. Проте сценічне життя оперного твору залежить не тільки від єдності музики і літературного лібрето. Значну роль у сценічній долі опери відіграє співацька й акторська майстерність, яка розкривається у створенні вокально-сценічного образу» [99]. Було запропоновано й організовано відвідування театрів, де майбутні учителі музичного мистецтва слухали опери: 1. С. Гулак-Артемівський «Запорожець за Дунаєм» (опера на 2 дії); 2. М. Римський-Корсаков «Казка про царя Салтана» (казка на 2 дії з хореографічними епізодами та мультиплікаційними і проєкційними ефектами); 3. Джузеппе Верді опера «Травіата» (опера на 4 дії); 4. М. Лисенко «Наталка Полтавка» (сповнена гумору, танців та фольклору історія кохання на 2 дії).

На стимулювально-мотиваційному етапі активною формою роботи було проведення майстер-класів, що значно інтенсифікувало пізнавальні потреби

майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування сценічно-образної культури. Майстер-класи проводились у формі відеозанять, що дало можливість здійснювати повторний аналіз завдань, тренуватися в удосконаленні акторської манери, передавання цілісності характеру героїв, техніки вербальної і невербальної комунікації. Зокрема студенти переглядали такі майстер-класи: Сценічне спілкування. Урок Вероніки Тищук (<https://www.youtube.com/watch?v=i5Dn30Z7ubM>); Акторська майстерність. Театр-студія «Мандарин». Великий відкритий урок ([https://www.youtube.com/watch?v=3N\\_CZ9K8C7I](https://www.youtube.com/watch?v=3N_CZ9K8C7I)), Майстер-клас з акторської майстерності від Остапа Ступки ([https://www.youtube.com/watch?v=FzszL\\_1bDaE](https://www.youtube.com/watch?v=FzszL_1bDaE)), Веселі уроки. Акторська майстерність (<https://www.youtube.com/watch?v=HZzHjDeGD-M>) тощо.

Очні майстер-класи проводились запрошеними експертами, переважно викладачами мистецьких дисциплін. На цих заняттях майбутні учителі музичного мистецтва опановували елементи інсценізації та театралізації у процесі виконання вокального твору, навчались регулювати власний емоційно-психічний стан, опановували знання про теситурні умови, музичні ознаки, фактурні особливості вокального твору, працювали над удосконаленням співочого діапазону, технічно удосконалювали вокальне інтонування при співі а cappella та із супроводом, вивчали особливості культури сценічної презентації вокального твору, а найважливіше – завдяки індивідуальному підходу у студентів формувалась стійка мотивація до збагачення власної вокальної техніки, інтерпретаційних і сценічних умінь, імпровізаційності.

Особливу зацікавленість і позитивний дієвий вплив на розвиток мотивації формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва мало проведення майстер-класів, які були присвячені вивченню досвіду різних театральних систем, української і зарубіжної практики організації сценічної діяльності, теорії і практичне використання ідей режисерів вітчизняних і світових театрів. Студенти під супроводом викладача-наставника поглиблено вивчали систему М. Кропивницького – І. Карпенка-Карого, а також аналізували театральну

діяльність М. Старицького, М. Садовського, М. Саксаганського, аналізували систему К. Станіславського як універсальну єдність естетики, етики, технології в діяльності колективу й особистості, системи В. Мейєрхольда, М. Чехова, Є. Вахтангова та ін. Було запропоновано під час майстер-класу апробувати певні елементи проаналізованих систем і теорій театральної дії.

Відповідно для роботи над вокальною і сценічною інтерпретацією було підібрано репертуар, що розширював можливості для посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва (додаток 3). При цьому було враховано етичний і естетичних потенціал музичних творів, виконання яких сприяло розвитку артистичності, музичності, збагаченню вокальної техніки, удосконаленню умінь перевтілюватися під час вокального виконання музики різних стилів і жанрів, що характеризуються ціннісно-сисловою насиченістю національного чи полікультурного спрямування. З-поміж репертуарних творів вирізняються народнопісенні зразки («Була мене мати», «Взяв би я бандуру», «Грицю, Грицю до роботи», «Ішов козак потайком», «Ой не ходи Грицю», «Цвіте терен», «Ти до мене не ходи», «Ой я знаю, що гріх маю» та ін.), авторські українські пісні (М. Ткач, О. Білаш «Ясени»; сл. Д. Павличка, муз. О. Білаша «Два кольори»; сл. К. Малицького, муз. Д. Січинського «Чом, чом, чом, земле моя»; муз. і сл. Я. Барнича «Гуцулка Ксеня»; муз. А. Кос-Анатольського, сл. І. Франка «Ой ти, дівчино, з горіха зерня»; муз. П. Майбороди, сл. А. Малишка «Рідна мати моя»; муз. І. Поклада, сл. Б. Олійника «Пісня про матір», К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», М. Лисенко – укр. романс «Садок вишневий коло хати», Д. Боньковський «Нащо мені чорні брови», О. Білаш «Журавка», В. Івасюк «Балада про мальви», Д. Боньковський укр. нар. пісня «Гандзя», М. Кропивницький – укр. романс «Соловейко» та ін.). Серед пісень, ефективних у стимулюванні вокальної, сценічної майстерності, відпрацювання імпровізаційності, інтерпретаційних умінь, було обрано такі: Ф. Шуберт «Ave Maria», М. Римський-Корсаков – арія Снігурочки з опери «Снігурочка», Дж. Пуччині «Вальс Мюзетти» з опери «Богема», М. Глінка – арія Сусаніна з опери «Іван Сусанін», Ш. Гуно – каватина Фауста з опери «Фауст»,

Дж. Пуччині – арія Мімі з опери «Богема», Дж. Россіні – каватина Фігаро з опери «Севильський цирюльник», В. Моцарт – арія Церліни з опери «Дон Жуан», В. Моцарт – дует Дон Жуана і Церліни з опери «Дон Жуан» та ін.). Відібраний репертуар дозволив схарактеризувати ціннісний потенціал шедеврів українського і світового музичного мистецтва, опанувати драматургію загальновідомих сюжетів, інсценізувати режисуру впливу на слухача, удосконалити майстерність вокального виконання, образного сприйняття, сценічного відтворення музичних образів.

Відповідно було запропоновано використовувати до відібраного репертуару метод інтерпретації, що передбачало застосування певного алгоритму трактування: визначення ідейної спрямованості твору, створення асоціативного поля щодо відтворених музичних образів у творі, визначення можливих засобів демонстрації характеротворення героїв музичного твору (засоби виразності, художньої образності, музичної стилістики тощо), добір вокальних прийомів, спроектувати можливі ресурси акторської, сценічної інтерпретації, змоделювати реакцію уявних учнів за результатами прослуховування і сценічної візуалізації музичних образів. Важливо у процесі застосування методу інтерпретації застосовувати рефлексивні оцінки, «міжхудожні» асоціації, мистецькі аналогії, виражати власні суб'єктивні враження, виражаючи творчу самостійність і зіставляти їх з враженнями своїх колег. Можливе використання асоціативних зв'язків з різними видами мистецтва, що створює цілісність сприйняття, вокального і сценічного інтерпретування музичних образів.

Так, аналізуючи текст української народної пісні «Ой не ходи, Грицю» (слова Марусі Чурай, обробка С. Гулака-Артемовського) у виконанні Раїси Кириченко, майбутні учителі музичного мистецтва застосовували метод інтерпретації. Студенти прослуховували музичний твір, визначали його ідейну спрямованість у контексті специфіки жанрології фольклору, аналізували історичний і соціально-побутовий контексти написання твору легендарною Марусею Чурай, здійснювали текстологічний аналіз твору (визначали епітети, порівняння, вокалізи, синтаксичні особливості фольклорного тексту). Викладачами було запропоновано декламувати окремі епізоди роману у віршах

Ліни Костенко «Маруся Чурай», у яких передається мотив нещасної і водночас вірної любові, відтворюється сюжет помсти коханому за зраду, сюжетний дискурс страждань дівчини. Студенти прослуховували декламаційні варіанти твору своїх колег і аналізували огріхи сценічної техніки, дикції, дихання, темпу, інтонації тощо. Інтерпретаційний методичний прийом застосовувався і до аналізу поетичних особливостей твору Л. Костенко, за допомогою яких відтворюється фольклорно-традиційна поетика твору, народні уявлення про вірність, любов, зраду, порушення моральних норм тощо. На особливу увагу заслуговують «відфольклорні» елементи стилістики роману у віршах та зіставлення з текстом самої народної пісні. Ефективним прийомом було створення уявного портрету самої Марусі Чурай та пошук у різних джерелах її портретів, відтворених художниками, архітекторами в ретроспективі, що дозволило схарактеризувати особливості внутрішнього світу героїні через зовнішні прояви особистості. Цікавим був етап вокального виконання пісні, у процесі якого студент мав використати власні вокальні здібності, співацький діапазон, а також передати драматургічність сюжету за допомогою акторських прийомів, елементів сценічної майстерності (погляд, виразність обличчя, пластика тощо). Завершальним етапом стало моделювання послідовності вивчення цієї пісні у співвіднесенні з різними видами мистецтва учнями загальноосвітнього закладу на уроках музики та висловлення рефлексивних оцінок щодо інтерпретації цього взірця народної пісенності за допомогою вокальних і акторських технік.

Власне спонукально-мотиваційний етап формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки заклав основу збагачення знань з теорії і практики формування визначеної важливої якості на основі використання творчого потенціалу майбутнього фахівця (музичності, імпровізаційності, здатності до художньої інтерпретації, вокальної майстерності, артистизму, креативності).

Метою другого – *інформаційного* – етапу реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва було поглиблення знань щодо сценічно-образної культури, ознайомлення з

можливостями аналізу художньо-образної структури музичних творів на основі міждисциплінарного аналізу. Завданнями цього етапу реалізації методики було збагачення знань щодо особливостей сценічно-образної культури, формування знань про сценічно-образну культуру з позиції різних наук (культурології, театрознавства, герменевтики, педагогіки мистецтва тощо); розширення тезаурусу з проблеми сценічно-образної культури учителя та окреслення можливостей її практичного вияву у процесі педагогічної діяльності. На цьому етапі було важливо впроваджувати у процес вокальної підготовки інтерактивні методи з метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва (музичності, імпровізаційності, здатності до художньої інтерпретації, вокальної майстерності, артистизму, креативності).

З-поміж пізнавальних форм опанування теоретичного матеріалу з проблеми сценічно-образної культури було проведено лекції-концерти, що є ефективною формою представлення досвіду застосування сценічної і вокальної майстерності, сценічних прийомів інтерпретації музичних образів, візуалізує внутрішнє переосмислення, що дозволяє представити досвід вияву артистизму, вокальної майстерності, елементів сценічної інтерпретації музичних образів. Ця форма сприяла залученню майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-пізнавального простору інтерпретації і виконання музичних творів. Було проведено лекції-концерти на теми: 1. «Сценічні образи у творчості зарубіжних і українських виконавців» (М. Ланца, П. Домінго, Л. Паваротті, М. Каллас, С. Крушельницька, Б. Гмиря, Є. Мірошниченко та ін.); 2. Творча спадщина видатних українських композиторів у розвитку сценічної майстерності (на прикладі творів Миколи Лисенка, Платона Майбороди, Олександра Білаша, Володимира Івасюка), у процесі яких відбувалось варіювання викладу теоретичного матеріалу та прослуховування творів відомих співаків (відеофрагменти, звукозаписи) або їх виконання окремими вокалістами-студентами. Важливо відзначити, що виклад теоретичного матеріалу передбачав аналіз базових понять у міждисциплінарному контексті, насамперед з урахування надбань культурології, українознавства, кінематографії, етнології, педагогіки



мистецтва тощо. Наприкінці заняття відбувалось оцінювання елементів вокальної і сценічної виразності виконавців та проектування можливих засобів використання елементів вокальної і акторської майстерності у педагогічній роботі на основі проаналізованого досвіду.

Так, у ході проведення лекції-концерту «Творча спадщина видатних українських композиторів у розвитку сценічної майстерності (на прикладі творів Миколи Лисенка, Платона Майбороди, Олександра Білаша, Володимира Івасюка) теоретичний матеріал викладався у контексті ретроспективи становлення – від періоду заснування національного професійного музичного мистецтва (М. Лисенко та ін.), утвердження «відфольклорної» професійної музики (П. Майборода, О. Білаш та ін.) до розвитку естрадного «неофольклорного» вокально-естрадного мистецтва (В. Івасюк та ін.). Характеризуючи спадщину відомого композитора Володимира Івасюка, звернуто увагу на виконавську манеру співаків, що вперше виконували його твори (Н. Яремчук, В. Зінкевич, С. Ротару та ін.), і самого автора. Студенти зіставляли елементи сценічної майстерності, акторських прийомів вираження драматургійності, вокальну майстерність співаків – сучасних виконавців пісень композитора-новатора. Зокрема прослуховували і знайомилися з відеорядом виконання пісні «Я піду в далекі гори» у ретроспективі: В. Зінкевичем, К. Цісик, О. Мухи, гуртом «Плач Єремії», М. Яремчук та ін. Особливий інтерес викликав у студентів прийом зіставлення тексту пісні (у виконанні К. Цісик) з доцільним супроводом – фрагментами фільму С. Параджанова «Тіні забутих предків». Проаналізувавши історію створення пісні, студенти схарактеризували ідейно-художній задум пісні, варіанти інтерпретації під час виконання різними співаками, стилістичну манеру, зіставляли елементи вокальної і сценічної майстерності, вокальні прийоми і техніку відтворення драматичності.

Важливо зазначити, що студенти самі готували виступи для лекцій-концертів, здійснюючи ґрунтовну самостійну підготовку у конструктивному діалозі з викладачем – основним доповідачем під час лекції-концерту. Відповідно викладач орієнтував їх на ґрунтовне внутрішнє переосмислення образів музичних



творів, стилістики музичних творів, орієнтував на здійснення асоціативної рефлексії, добір прийомів вокальної і сценічної виразності.

Підтвердила свою ефективність така форма пізнавальної діяльності у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, як бінарні лекції. Було проведено бінарні лекції за участю двох фахівців – філолога і музиканта, що сприяло здійсненню комплексного міжпредметного аналізу мистецьких творів, їх музичній та літературознавчій інтерпретації. Зокрема особливий інтерес викликали лекції, присвячені музично-літературознавчому аналізу та зіставленню художньо-естетичних виражальних засобів таких творів, як: опера «Наталка Полтавка» (І. Котляревський, М. Лисенко); опера «Енеїда» (І. Котляревський, М. Лисенко); опера «Запорожець за Дунаєм» І. Гулак-Артемівський; опера «Тарас Бульба», «Різдвяна ніч» (за сюжетом М. Гоголя, лібрето М. Старицького, муз. М. Лисенка); опера «Лісова пісня» (за мотивами Лесі Українки, муз. В. Кирейка). Зміст лекцій структурувався на основі теоретичного аналізу, проблемного викладу матеріалу у літературознавчому і музично-інтерпретаційному контексті у формі діалогу двох фахівців, які використовували елементи «мозкового штурму», методу асоціацій, моделювання педагогічних ситуацій, дискусій, метод емоційної драматургії тощо.

Так, під час бінарної лекції, присвяченої літературознавчому і музично-інтерпретаційному аналізу твору І. Котляревського «Наталка Полтавка», було акцентовано увагу на тому, що у цьому творі вперше в традиційно театральному жанрі так виразно проявилася народність. Цьому сприяла велика зацікавленість І. Котляревського народною творчістю. Як відомо, він особисто записував народні повір'я, обряди. Завдяки справжній народності, а також використанню музики, вдало підібраної з фольклору й професійно написаної, «Наталка Полтавка» стала улюбленою оперою різних суспільних верств. Вона тривалий час поширювалася в рукописних списках. Її ставили в різних аматорських сценах і в містах, а тільки через 19 років після створення вона була надрукована. Поштовхом до написання «Наталки Полтавки» була постановка на сцені полтавського театру опери-водевілю російського драматурга О. Шаховського «Козак-віршотворець» з

музикою О. Кавоса... Новаторство І. Котляревського полягає у тому, що в нього вперше в театральному жанрі виведені позитивними персонажами прості люди з народу... В цій театральній виставі, розмовні діалоги поєднуються з музичними номерами. Музика «Наталки Полтавки» сприяла її популярності. В «Наталці Полтавці» використано ряд українських народних пісень: ліричних, танцювально-жартівливих, а також народних пісень-романсів («У сусіда хата біла», «Та йшов козак з Дону», «Гомін, гомін по діброві», «Чого вода каламутна?», «Дід рудий, баба руда», «Віє вітер горою» [102]. У межах проведення бінарної лекції студенти готували вокальні композиції з «Наталки Полтавки» у результаті здійснення підготовчої роботи та створювали вокальний супровід під час заняття.

В теперішній час, в умовах пандемії, використання бінарних лекцій дуже актуальне, так як в дистанційному навчанні за допомогою мережевих ресурсів, є можливість проводити презентації, подавати навчальний матеріал в форматі відео, проводити опитування та тестування за допомогою програми Power Point. Багато педагогічних функцій, які пов'язані з виконанням рутинних операцій (нетворчих) бере на себе техніка і тим самим звільняє розум (інтелект) для творчої діяльності. Одна із суттєвих вимог до сучасних студентів – це вміння кваліфіковано застосовувати комп'ютерну техніку для вирішення завдань, що виникають під час навчання, тому проведення бінарних лекцій із застосуванням техніки дозволяє ознайомити майбутніх викладачів з інформаційними технологіями та надати знання зі спеціального предмету.

Важливою формою щодо опрацювання поняттєво-термінологічного поля проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було укладання тезаурусу, що здійснювалося під керівництвом викладачів, які спрямовували студентів на опрацювання фахових лексикографічних видань, монографій, посібників та ін. Студенти самостійно студіювали рекомендовані джерела і уклали глосарій термінів. Під час проведення семінарських, практичних занять викладачі організували вікторини, конкурси знавців українського та зарубіжного виконавського і театального мистецтва за результатами опрацювання відповідних ресурсів. Основні поняття,

які аналізували й узагальнювали студенти за рекомендованими джерелами з проблеми сценічно-образної культури, умовно були розподілені на три тематичні групи, що стосувались акторської майстерності, вокальної техніки та інтерпретації образів.

Було важливо, щоб майбутні фахівці орієнтувалися в термінології з визначеної проблеми: театр опери та балету, оперета, мюзикл, водевіль, естрадні та циркові вистави, художня етика і дисципліна; сценічне самопочуття; сценічний задум; реальні, уявні й запропоновані обставини; внутрішня та зовнішня сценічна дія; емоційна пам'ять; надзавдання; психотехніка актора; наскрізна дія; метод фізичних дій; мистецтво переживання та мистецтво зображування, репетиція, ремарка, репертуар, сценографія, мізансцена, авансцена, інсценування, режисерський план, амплуа, жест, міміка, пластика рухів, пантоміма, умовність, акторське амплуа, сценічна дія, сценічне завдання, акторський ансамбль, дійова особа, бутафорія, грим, реквізит, декорація, костюми, макет, маска, монолог, діалог, акомпанемент, аранжування, темп, тембр, ритм, партитура, монтаж, шуми, атмосфера, голосова характеристика, музикальність тощо.

Під час проведення семінарських занять з дисциплін вокальної підготовки було використано метод дискусії з проблем сценічної й акторської майстерності, їх використання у шкільній практиці тощо. Проведено дискусії на теми «Фольклорна основа національного вокального мистецтва: традиційне виконання чи імпровізаційна «неофольклорна» стилістика?», «Доцільність використання досвіду українських вокальних шкіл в сучасній освітній практиці» тощо, що сприяло активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, збагаченню їх знань і умінь сценічної та вокальної інтерпретації музичних творів. Так, під час проведення дискусії, присвяченої осмисленню проблеми традиційного виконання фольклорних творів та використання «неофольклорної» стилістики, студенти готували теоретичний матеріал щодо визначення сутності понять: «неофольклор», «стилізований фольклор», «фольклорна стилістика», «відфольклорний твір» тощо. Викладачем було запропоновано прослухати фрагменти фольк-опери Є. Станковича «Коли цвіте папороть», потім автентичне

виконання пісні «Ой на Івана, та й на Купала» та її стилістичну обробку у виконанні сучасного Театру пісні «Джерела». Після прослуховування і перегляду викладач задавав питання дискусійного типу: чому сучасна молодь надає перевагу фольклорним стилізаціям, а не традиційному виконанню; чи є стилізований фольклор мистецьким явищем чи вимогою часу; чому традиційне виконання не сприймається молоддю і яким чином варто формувати у них музичний смак; яким чином артистизм виконавця передає зміст фольклорного і «відфольклорного»? тощо.

Збагаченню імпровізаційних, вокальних, сценічних умінь сприяло використання ігрових методів, що сприяло відпрацюванню теоретичних знань на практиці з питань вокальної і сценічної інтерпретації музичних творів. Ігрові методи спрямовувалися на удосконалення вокальної техніки, формування акторської майстерності та відпрацювання педагогічних ситуацій, де необхідно застосовувати репертуар з курсу «Мистецтво» для уроків музики у загальноосвітніх школах.

На основі вправ, розроблених сучасними педагогами-практиками (Т. Жигінас [83], О. Лавріненко [147] та ін.), було адаптовано і запропоновано проведення ігор, спрямованих на формування сценічно-образної культури учителя музичного мистецтва.

*Гра «Питання-відповіді»* полягала у створенні ситуації, де студенти по черзі входять у роль «ведучого концерту» і «слухачів», задаючи питання один одному і миттєво підшукували відповідь. З метою досягнення цілеспрямованості тренінгу пропонується така послідовність роботи, яка поступово розширювала б проблемне коло питань. Спочатку «питання-відповіді» мають стосуватися одного твору, потім – тематичної добірки творів, нарешті – однієї із запропонованих викладачем тем.

*Гра «Спілкування з учнівською аудиторією»* має на меті збагачувати уміння студентів щодо ведення діалогу із слухацькою аудиторією. Суть гри полягає в тому, що один із студентів, що грає роль ведучого концертної програми, звертається до

інших, що входять в роль «учнівської аудиторії», відповідає на питання учнів, спонукає до висловлювань, коментує відповіді.

*Гра «Швидке орієнтування в непередбачуваній ситуації»* спрямована на розвиток у студентів швидкої реакції на неочікувані обставини, що часто супроводжують реальний процес концертної діяльності серед школярів. Студенти, що грають роль учнів, подають недоречні репліки, виявляють різні спроби зруйнувати концертну обстановку, заважають ведучому. Перед ведучим висувається завдання миттєво зреагувати, долаючи оточуючі фактори [83].

*Гра «Мікрофон»* полягала в тому, що потрібно було уявити, що студенти знаходилися в студії звукозапису. Потрібно піднести до губів уявний високочутливий мікрофон і виголосити текст, прислухаючись до кожного звуку. При цьому потрібно уникали «провалля» у голосі та відбиття звука від стін. В міру виконання вправи то пришвидшуємо, то уповільнюємо ритм тексту. При цьому потрібно слідкувати за рівністю і чіткістю звука. Важливо слухати один одного і «діагностувати» недоліки.

*Гра «Магнітофон»* – у механізмах пам'яті є найоб'ємніший «магнітофон» – на ньому записані всі звуки, які ми колись чули в нашому житті. Уявляємо, що ми – звукооператори, тому нас цікавить насамперед звук. Потрібно згадати шуми моря, пароплава, спів пташок, шум дерев у лісі, гавкіт собаки, звук прибуття трамвая, голос матері. Як правило, згадується конкретний епізод з життя. Потрібно відтворити звук і драматичність життєвої ситуації у синтезі.

*Гра «Кіносценарій».* Студенти самостійно пишуть мікросценарій, розписують звукову партитуру з різноманітними звуками (звуки кроків, крапель води, скрипіння дверей, плач дитини), розподіляють ролі, озвучують цей «фільм», застосовуючи вокальні і сценічні уміння, уявляючи, що працюють у професійній студії [147, с. 162-163 ].

Нами було запропоновано майбутнім учителям музичного мистецтва створити сценарії ігор для учнів закладів загальної освіти, змодельовавши фрагмент уроку музики в школі (1-4 класи). При цьому потрібно було підібрати відповідні репліки, розібрати вокальні партії, спроектувати можливі сценічні

прийоми, а також можливі імпровізації. Матеріалом для відповідних ігор слугував репертуар зі шкільної програми, який розкриває ціннісний потенціал української народної пісні, авторських «відфольклорних» пісень та пісенних взірців інших народів. З-поміж них такі: для 3 класу – В. Верховинець. Пісня-гра «Сива шапка»; А. Павлюк. «Святковий хоровод»; українська веснянка «Вийди, вийди, Іванку»; українські народні пісні «Король по городу ходить», «Каша»; Я. Степовий. «Ой на горі льон»; для 4 класу – латиська народна пісня «Півник»; естонська народна пісня «Зозуля»; грузинська народна пісня «Світлячок»; туркменська народна пісня «Метелик»; українські народні пісні «Прийшла весна з квітами», «Ой весна, весна, та й весняночка»; німецька народна пісня «Музиканти»; А. Житкевич. «Перестук»; Р. Бойко. «Річкова прохолода» із циклу «Пісні в стилі різних народів» [183].

Ефективність формування сценічних, вокальних й інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена застосуванням сценічно-виконавських вправ, що було спрямовано на відпрацювання акторської, вокальної майстерності, імпровізаційності, комунікативності, утримання уваги аудиторії тощо. Було запропоновано кілька різновидів сценічно-виконавських вправ.

Однією з результативних вправ був аналіз відомих творів у виконанні різних співаків на основі зіставлення вокальної техніки, артистизму, вербальних і невербальних засобів, імпровізаційності тощо. Рекомендовано зіставляти за визначеними критеріями такі твори: «Стоїть гора високая», муз. народна, сл. Л. Глібова (у виконанні Є. Мірошніченко, Квітки Цісик, А. Солов'яненка); «Місяць на небі» український романс (у виконанні Р. Кириченко і Д. Гнатюка, Т. Повалій, А. Солов'яненка) та ін. На основі врахування позитивних і негативних аспектів вокального і сценічного виконання студентам необхідно продемонструвати власну версію виконання твору.

Важливими були вправи на відпрацювання артикуляції, удосконалення сценічної мови, артистизму, невербальних засобів передавання драматургії мистецького твору. Було запропоновано скористатися онлайн-ресурсами з проведення артикуляційної гімнастики: Студії акторської майстерності Just do it

Art. (<https://www.youtube.com/watch?v=XI1UwLLoKVA>); Сценічна мова. Гарна вимова. Дихальні вправи. Частина 1. (<https://www.youtube.com/watch?v=GhkfcN3R9rk>); Сценічна мова. Гарна вимова. Дихальні вправи (<https://www.youtube.com/watch?v=m2fQCiIgY3o>) та ін.

Особливим різновидом сценічно-виконавських вправ з відпрацювання артикуляції було використання скоромовок, при цьому застосовуючи вокалізацію, невербальні засоби (погляд, жести, міміку тощо), варіюючи темп мовлення. Наприклад: *Прийшов Прокіп – кипить окріп. Пішов Прокіп – кипить окріп. Як при Прокопі кипить окріп так і без Прокопа кипить окріп; бик тупогуб, тупогубенький бичок. У бика біла губа була тупа; жевжик лежень лежебока з лежебокою морока. Жень каже: «Не лежи. Житло жати поможи»; ченчик ченчик невеличкий, на ченчику черевички, шапочка квітчаточка. Добровечір, дівчаточка!* та ін.

Підтвердили результативність вправи з розвитку власне сценічних умінь, зокрема інсценування прислів'їв. Мета вправи – за допомогою невеликої сценки показати відоме прислів'я або афоризм. Глядач повинен зрозуміти сенс того, що відбувається на сцені. Іншим різновидом таких вправ є «фарбування паркану», «веслування», «викручування білизни», «невидима стіна» тощо.

Значно сприяло розвитку сценічних умінь використання вправи «Театральна лабораторія», модифікована за авторством В. Мозгового. Було запропоновано розіграти елемент репетиції у театральній лабораторії із відпрацювання усіх рольових позицій (режисер, актори, бутафорія). Кожен студент повинен виступити у ролі режисера, самостійно обираючи для себе п'єсу, що йому подобається. На певний період (15-20 хв.) усі інші студенти виконують рекомендації режисера. Упродовж одного заняття можна організувати роботу близько 5 театральних колективів. По завершенню роботи театральної лабораторії студенти обирають найбільш цікаву п'єсу та визначають режисера-лідера [177, с. 119].

У процесі реалізації третього – *творчо-рефлексивного* – етапу акцентовано увагу на формуванні умінь, які характеризують ступінь володіння сценічно-



образною культурою (вокальними, сценічними, інтерпретаційними), на розвитку вокальної техніки, художньої виразності, комунікативності, на емпатійності, експресії тощо з метою впливу на почуття, інтелект учнів; на формуванні здатності до об'єктивного самоаналізу власного рівня сценічно-образної культури. Завданнями цього етапу було підвищення рівня вокальних, сценічних та інтерпретаційних умінь, що дозволяє інтерпретувати, сценічно відтворювати художні образи, виявляючи акторську і виконавську майстерність.

На цьому етапі було акцентовано увагу на стимулюванні творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності у межах роботи вокально-сценічної студії. У ході залучення до роботи студії було важливо розвивати сценічно-образну культуру студента за його власною індивідуальною освітньою траєкторією у контексті діалогічної взаємодії з викладачем, удосконалювати сценічну і вокальну майстерність на основі національних традицій.

У роботі вокально-сценічної студії відбувалася реалізація технології драмогерменевтики, що передбачало використання ефективних форм і методів з урахуванням потенціалу різних видів мистецтва, теорії герменевтики тощо. Серед найбільш доцільних методів і форм реалізації цієї технології з метою формування інтерпретаційних умінь, акторської майстерності, удосконалення вокальної техніки – тренінг з розвитку акторської майстерності, метод емоційної драматургії, майстер-клас, моделювання педагогічних ситуацій, творчий проект та ін.

У ході третього етапу активізації творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва, удосконалення акторських здібностей було проведено тренінг з акторської майстерності, що сприяло розвитку музичного сприймання, візуальної дії, образної пам'яті, імпровізаційності, прийомів сценічної інтерпретації образів музичних творів. Тренінг передбачав три етапи:

I етап – підготовчий (добір теоретичного матеріалу з проблеми акторської майстерності).

II. Реалізація тренінгу на основі постановки фрагменту казки з вокально-музичним супроводом.

III. Підведення підсумків. Рефлексія. Оцінювання сценічної і вокальної майстерності «акторів»-студентів.

На підготовчому етапі було підготовлено презентацію з проблеми розвитку театру, театральної педагогіки в історичній ретроспективі. Під час цих занять було представлено досвід елліністично-римської театральної школи, театру стародавнього Сходу (Індії, Китаю, Індонезії, Японії), середньовічних театрів мандрівних акторів (гістріонів, шпільманів, жонглерів, франтів, скоморохів), схарактеризовано театральне мистецтво епохи Відродження і Класицизму (шекспірівський «Глобус», творчість М. Сервантеса, Лопе-де-Вега, П. Кальдерона, Вольтер, Г. Лесінг, Д. Дідро, П. Бомарше), представлено досягнення професійних та аматорських театрів в Україні і Росії [244, с. 149-186]. Підготовчий етап передбачав розроблення сценарію фрагменту казки з вокально-музичним супроводом (на матеріалі творів для 4 класу – Марія Бурмака – Альбом «Для дітей», Ганна Чубач «Черепаша Аха-Аха»), розподіл ролей, їх самостійне відпрацювання акторами і спільно з режисером. Також важливо було відпрацювати елементи драматургії відтворення людських відносин, удосконалення режисури педагогічної дії, психофізіологічного апарату, майстерності володіння голосом, пластикою, рухами, відточення стилю тощо.

Під час етапу безпосереднього проведення тренінгу на основі постановки фрагменту казки з вокально-музичним супроводом (Марія Бурмака – Альбом «Для дітей», Ганна Чубач «Черепаша Аха-Аха» та ін.) було представлено реалізацію задуму, який переважно ґрунтувався на основі відтворення сценічних картин і вокального супроводу та на імпровізації, у результаті чого відбувалося відпрацювання елементів сценічної дії, добір відповідних виражальних засобів (пластики, міміки, жестів тощо).

За підсумками тренінгу було проведено бесіду, у ході якої аналізувалися сценічні і вокальні огріхи студентів-акторів, елементи вияву імпровізації, експресії, драматургійності, врахування психологічних особливостей аудиторії тощо. Важливим елементом було самооцінювання сценічної гри кожним студентом.

Технологія драмогерменевтики також реалізувалась у формі сценічних етюдів, що передбачало задум, чіткий виклад у письмовій формі ідеї, теми та конфлікту; написання сценарію; створення певної атмосфери, сценічне втілення у межах малих груп. Сценічні етюди реалізовувалися за допомогою методу театралізації. У підготовці до сценічного етюдів враховувались вимоги, визначені О. Комаровською у контексті створення мікропростору сценічного виступу загалом: успіх залежить від власних психологічних особливостей, в тому числі від перфоменських здібностей і внутрішньої мотивації до виступу, підготовленості (вивченості) репертуару; від ситуації виступу, тобто від змісту сценічного, залаштунок просторів, контакту з глядачами [117, с. 293].

У процесі підготовки до сценічних етюдів викладач проводив практичні заняття, присвячені проблемі сценічної дії й інтерпретації музичного образу. З-поміж основних питань, що розглядалися в діалогічній взаємодії студентів і викладача, були такі, як: сценічна дія як художня домінанта театрального мистецтва, пластика, міміка, жести, дикція, емоції акторів, персонаж у конкретному конфлікті; зовнішня характеристика образу – відображення його внутрішньої сутності; організація сценічної дії як розкриття змісту, основної думки, емоційний заряд п'єси, характеристика персонажів через музичний образ; музичний образ і засоби його вираження; музичний фон; акустичні закони тощо.

Матеріалом для сценічних етюдів слугували музичні твори, під час опрацювання яких здійснювався відбір студентів-акторів, що були учасниками вокально-сценічної студії, відпрацьовувалися інтерпретаторські, вокальні, сценічні уміння (Д. Боньковський – укр. нар. пісня «Гандзя», М. Кропивницький укр. романс – «Соловейко», К. Стеценко «Стояла я і слухала весну», В. Івасюк «Балада про мальви» та ін.). Зокрема під час підготовки сценічного етюдів до твору М. Лисенка на слова Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати» студенти слухали і переглядали фрагменти відеороликів вокального і декламаційного виконання твору: у виконанні О. Шевкуна (<https://www.youtube.com/watch?v=SbPwB3q33XU>), Н. Захарченко (<https://www.youtube.com/watch?v=RxeBLbvaALU>), Т. Ластовецької

(<https://www.youtube.com/watch?v=WYrORT4zcSo>),

С. Бриля

(<https://www.youtube.com/watch?v=DiliramkzGc>) та ін.

На основі перегляду і прослуховування твору було схарактеризовано засоби виразності, що демонструвало сценічну, акторську, вокальну майстерність виконавців. Було запропоновано переглянути сучасний мультфільм на сюжет Шевченкового твору (<https://www.youtube.com/watch?v=E0jnBCkMEuM>).

Майбутні учителі музичного мистецтва у процесі підготовки сценічного етюдю інтерпретували художній зміст твору, підтекст, художньо-виражальні засоби декламаторів і вокальних виконавців, а також добирали вокальні і сценічні прийоми. Враховувалася при цьому необхідність гармонійного поєднання музичного супроводу, вокальної техніки і майстерності акторського перевтілення. Було важливо врахувати, що, на думку О. Жижоми, «сприймання Шевченківських поетичних рядків через музику не зводиться до звичайного розуміння змісту. Великою мірою воно інтуїтивне, чуттєво-образне. Кожен поетичний образ є якоюсь мірою алегоричним: через конкретне він виражає загальне, ширше, істотніше, те, що треба собі уявити. Кожен образ дає простір для уяви. Мистецтво веде у світ, де все оживає, сповнене смислу і духовності. Поетичне слово мовби просвічується в контексті музики і проектує в нашій свідомості відповідні уявлення» [84].

На творчо-рефлексивному етапі підтвердив ефективність метод моделювання педагогічних ситуацій, що був спрямований на удосконалення педагогічної майстерності засобами театральної педагогіки, на створення творчої атмосфери під час занять, розвиток стимулу учнів до навчання музиці, подолання страху перед аудиторією, сценою, учнівським колективом, нівелювання психологічних бар'єрів. З цією метою було адаптовано педагогічні ситуації, розроблені С. Соломахою [244, с. 153-155], що сприяло здійсненню проектування певної педагогічної ситуації в межах уроків музики для учнів закладів загальної освіти та проведення виховних заходів. Було запропоновано такі ситуації: способи драматизації літературного тексту, форми театралізації мовних вправ, театралізовані граматичні завдання; проведення театралізованих уроків музики;

використання ігрових елементів на різних уроках в школі; використання потенціалу театралізованих заходів: народні ігри та хороводи, ранки і конкурси (на кращу казку, на краще виконання обрядових пісень тощо); театралізовані свята, обряди: «Свято рідної мови», «Свято матері», «Козацька слава», «Веснянки», «Обжинки», «Різдво» тощо.

Викладачем було рекомендовано поетапно застосовувати моделювання педагогічних ситуацій на уроках музики в школі, зокрема здійснити відбір умовних учнів за певними критеріями до театрального дійства, присвяченого приходу весни (на основі репертуару: «Ой ти, красна весно», «Катерина і Василь», «Вербовая дощечка», М. Лисенко «А вже весна, а вже красна»; Є. Бондаренко «Співаночка-весняночка» тощо [183], підібрати прийоми для створення позитивної атмосфери в учнівському колективі, знаходження способів забезпечення психологічного комфорту учнів, умов для їх творчого самовираження, проектування певних конфліктних ситуацій під час розподілу ролей тощо.

Важливим методом реалізації технології драмогерменевтики є метод емоційної драматургії, що застосовувався переважно у контексті забезпечення режисури уроку. Використання цього методу сприяло створенню можливостей для зацікавлення змістом твору, умов для емоційно-естетичного переживання. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен уміти визначати ідейну спрямованість уроку чи виховного заходу, акцентувати увагу на творчому задумі автора, здійснювати аналіз художньо-виражальних засобів (музичних і сценічних), проектувати послідовність драматичного дійства. Наприклад, метод емоційної драматургії можна використати у процесі вокальної і сценічної інтерпретації твору В. Івасюка «Водограй», який учні вивчають у 7 класі згідно з навчальною програмою [173]. Майбутні учителі музичного мистецтва інтерпретували текст пісні, розставляли смислові і вокальні акценти, прослуховували записи і переглядали відеофрагменти різних виконавців цієї пісні різних років, добирали вокальні прийоми, доцільні невербальні засоби з урахуванням вікових психологічних особливостей учнів. Під час роботи студії студенти виконували

пісню, застосовуючи підібраний арсенал вокальних, інтерпретаційних, сценічних прийомів.

Неодмінною формою реалізації технології драмогерменевтики на творчо-рефлексивному етапі формування сценічно-образної культури у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва залишалося проведення майстер-класів, що спрямовувались на підготовку до виконання творчих проєктів за результатами роботи вокально-сценічної студії. Майстер-класи проводили викладачі вокальних дисциплін, а також найбільш ініціативні студенти, які презентували інноваційні прийоми, вокальні техніки, пропонували практичні завдання з метою підвищення сценічної майстерності, вокального професіоналізму. Особливе зацікавлення викликали майстер-класи, на яких розглядалися театральні системи Леся Курбаса та Гната Юри, специфіка творчої експериментальної лабораторії театру «Березіль», аналізувалася творчість режисерів дитячих театрів (Н. Сац, О. Брянцев, С. Образцов, А. Соломарський, Резо Табрїадзе та ін.) та визначалися можливості використання їх конструктивних ідей в сучасній освітній практиці.

Під час майстер-класів з проблем удосконалення вокальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювався аналіз виконаних творів відповідного репертуару у виконанні різних співаків, визначалися позитивні аспекти і огріхи, а потім з їхнім урахуванням було запропоновано прослуховування певних пісень у виконанні різних співаків. Зокрема здійснено аналіз виконання таких пісень, як: «Стоїть гора високая», муз. народна, сл. Л. Глібова (Є. Мірошніченко, Квітка Цісик, А. Солов'яненко); романс «Соловейко», муз. А. Аляб'єва, сл. А.А. Дельвіга (Є. Мірошніченко, Б. Руденко); «Пісня про рушник», муз. П. Майбороди, вірші А. Малишка (Дмитро Гнатюк, Квітка Цісик). За результатами аналізу вокальної техніки, виконавської майстерності, інтерпретаційного контексту студенти під час майстер-класів готували композиції цих пісень, які потім оцінювалися колегами-одногрупниками, які виступали у ролі експертів.

У результаті роботи вокально-сценічної студії як підсумковий етап реалізації технології драмогерменевтики майбутні учителі музичного мистецтва готували творчі проекти. Було запропоновано дуетний репертуар, який мав ціннісний потенціал для творчого самовираження майбутніх фахівців у соціокультурній діяльності, що демонструвало володіння необхідними якостями, що визначали рівень сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: Дж. Верді – опера «Травіата» дует Віолетти і Альфреда; М. Лисенко – опера «Наталка Полтавка» дует Наталки і Петра; П. Чайковський – опера «Євгеній Онєгін» дует Тетяни та Ольги; П. Чайковський – опера «Пікова дама» дует Прилепи і Міловзора «Мій миленький дружок»; І. Поклад, Ю. Рибчинський «Скрипаль»; муз. В. Верменича, сл. М. Сингаївського «Чорнобривці»; П. Чайковський – дует Оксани і Вакули з опери «Черевички»; С. Гулак-Артемівський – дует Карася й Одарки з опери «Запорожець за Дунаєм» та ін. Потрібно було здійснити всі підготовчі заходи: проаналізувати досвід виконання твору різними співаками, проаналізувати смислове навантаження художніх образів, виражене у різних видах мистецтва, прослідкувавши їх смислове наповнення у загальному мистецькому дискурсі, підібрати засоби сценічної і вокальної майстерності з урахуванням експресивності образотворення, виявляючи креативність, імпровізаційність, музичність, емпатійність тощо. Так, під час підготовки творчого проекту за дуетною композицією П. Чайковського – дует Оксани і Вакули з опери «Черевички» – було опрацьовано виконавський матеріал, проаналізовано виконання дуетного твору за оперою, підготовленою у Харківському національному академічному театрі опери та балету ім. М. Лисенка (<https://www.youtube.com/watch?v=k962jl4V2Gs>), схарактеризовано співацьку і артистичну манеру виконання композиції Є. Сурановою і П. Паремувим (<https://www.youtube.com/watch?v=zo77xDpFNe8>), а також прослухано концерт-перфоменс за мотивами твору (<https://www.youtube.com/watch?v=QXPPceD2aSA>).

На підготовчому етапі також було важливо провести аналогії, зокрема визначити художню цінність твору М. Гоголя «Ніч перед Різдвом». Майбутні учителі музичного мистецтва здійснювали міждисциплінарний аналіз сюжетної



лінії стосунків Вакули і Оксани, акцентувавши увагу саме на народності образів, їхніх взаєминах, міфо-символічному вираженні. Адже, на переконання сучасних дослідників, М. Гоголь, який яскраво й правдиво відобразив життя українського народу, типові характери в їх національно-вилитій формі, захопив П. Чайковського добре знайомими йому характерними деталями життя та побуту українського народу. Особисті враження й спостереження композитора, його безпосередні відносини з українськими людьми, знання української народної пісні зумовили багатогранний показ національного характеру, неповторність танцювального та пісенного фольклору, колоритність побутових (ліричних і комічних) сцен. Завдяки цьому П. Чайковському вдалося передати в музиці народність і національну характерність гоголівського сюжету. Кожна сцена опери пройнята українською пісенністю – інтонаціями колядок, історичних, ліричних, жартівливих пісень. До них композитор майстерно застосував принцип симфонізації, майстерного використання інтонаційного зерна і тематичної основи народної пісні» [144]. Основне завдання студентів-виконавців дуету Вакули і Оксани – передати специфіку вираження любові, що ховається за глузливістю дівчини і стриманістю юнака, водночас продемонструвати еволюцію їх стосунків – від гри до справжнього почуття. Студенти добирали сценічні прийоми, вокальні техніки, ефективні невербальні засоби, щоб передали специфіку взаємин двох закоханих.

Презентація дуетної композиції відбувалася як захист прилюдного творчого проекту. При цьому оцінювалася зовнішня атрибутика, сценічне вираження, вокальна майстерність, техніка виконання, здатність інтерпретувати образ й виразити його смислове наповнення за допомогою сценічних і вокальних прийомів. Важливим було використання супроводу під час виконання дуетного твору: відеоряду, презентації творів образотворчого мистецтва, елементів кінофільму тощо. За результатами виконання творчих проектів проводилися бесіди, під час яких майбутні учителі музичного мистецтва мали можливість поділитися враженнями від презентування творчого проекту, а також схарактеризувати позитивні і негативні аспекти виконання твору, вокальні і акторські прийоми.

Отже, поетапність реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичної культури у процесі вокальної підготовки підтвердила ефективність за результатами формувального етапу експериментальної роботи.

### 3.3. Результати методики формування сценічно-образної культури в процесі вокальної підготовки

На початку формувального експерименту нами було проведено контрольний зріз із метою виявлення динаміки рівнів сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Діагностика рівнів сформованості цієї якості здійснювалася в контрольних та експериментальних групах майбутніх фахівців за допомогою відібраного діагностичного інструментарію, що забезпечило об'єктивність отриманих результатів.

З генеральної сукупності студентів було проведено вибірку із 53 осіб експериментальної групи і 55 осіб контрольної групи. Після проведення початкового діагностування згідно з визначеними компонентами і показниками була складена *таблиця 3.5*.

*Таблиця 3.5.*

Зведені показники *початкового* діагностування рівнів сформованості компонентів сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва студентів контрольної та експериментальної груп

| Критерії                 |      | КГ (n = 55 особи) |                 |                | ЕГ (n = 53 особи) |                 |                |
|--------------------------|------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|----------------|
|                          |      | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень |
| Мотиваційно-ціннісний    | абс. | 5                 | 16              | 34             | 6                 | 19              | 28             |
|                          | %    | 9,09              | 29,09           | 61,82          | 11,32             | 35,85           | 52,83          |
| Когнітивно-інформаційний | абс. | 3                 | 17              | 35             | 2                 | 11              | 40             |
|                          | %    | 5,45              | 30,91           | 63,64          | 3,77              | 20,75           | 75,47          |
| Діяльнісно-рефлексивний  | абс. | 0                 | 9               | 46             | 1                 | 5               | 47             |
|                          | %    | 0,00              | 16,36           | 83,64          | 1,89              | 9,43            | 88,68          |

|                     |      |          |           |           |          |           |           |
|---------------------|------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| Всього у середньому | абс. | <b>3</b> | <b>14</b> | <b>38</b> | <b>3</b> | <b>12</b> | <b>38</b> |
|                     | %    | 5,45     | 25,45     | 69,09     | 5,66     | 22,64     | 71,70     |

Для проведення експериментальної роботи 53 особи експериментальної та 55 осіб контрольної груп були розподілені в статистичний ряд за трьома рівнями кожного компоненту (*таблиця 3.6*).

Таблиця 3.6.

| № показника | Високий рівень |     |     | Середній рівень |     |     | Низький рівень |      |      |
|-------------|----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|----------------|------|------|
|             | 1              | 2   | 3   | 4               | 5   | 6   | 7              | 8    | 9    |
| КГ          | 0              | 1   | 1,7 | 3               | 5,7 | 5,3 | 15,3           | 11,7 | 11,3 |
| ЕГ          | 0,3            | 0,7 | 2   | 1,7             | 3,7 | 6,3 | 15,7           | 13,3 | 9,3  |

Цей дискретний статистичний розподіл вибірки можна зобразити графічно у вигляді діаграми.

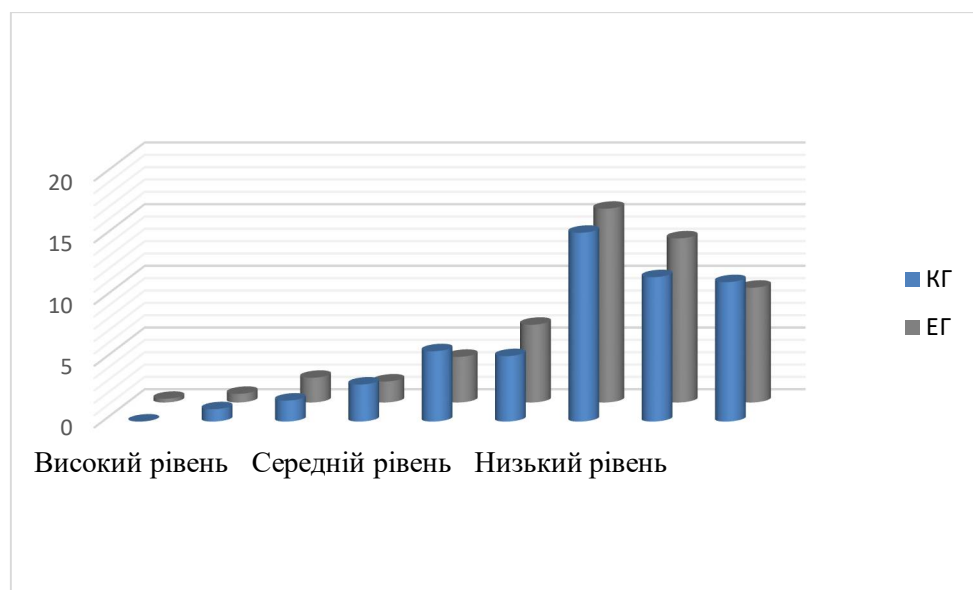


Рис.2. Діаграма середніх показників трьох критеріїв експериментальної та контрольної груп студентів під час початкового діагностування на початку формувального експерименту

Після проведення початкового діагностування на початку формувального експерименту експерименту нами була сформульована статистична гіпотеза  $H_0$ : генеральні сукупності, з яких реалізовані вибірки, однакові (або обидві вибірки здійснені з однієї генеральної сукупності), і їм відповідають однакові функції розподілення. Альтернативна гіпотеза  $H_1$  стверджує, що вибірки неоднорідні. Для перевірки правильності гіпотези  $H_0$  про рівність середніх ефективно використати критерій Стюдента.

$$H_0: a_x = a_y \text{ при альтернативній гіпотезі}$$

$$H_1: a_x \neq a_y .$$

При малих обсягах вибірок статистичний критерій

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{s \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}, \quad (1)$$

$$\text{де } s^2 = \frac{(n-1)s_x^2 + (m-1)s_y^2}{n+m-2},$$

маємо розподіл Стюдента з  $k = n + m - 2$  ступенями свободи.

В подальшому:

$x_i$  і  $y_i$  – номер показника;

$n$  – кількість членів контрольної групи;

$m$  – кількість членів експериментальної групи;

$n_i$  – частота КГ;

$m_i$  – частота ЕГ.

Проведемо відповідні обчислення.

$$\begin{aligned} \bar{x} &= \frac{\sum x_i n_i}{n} = \frac{1 \cdot 0 + 2 \cdot 1 + 3 \cdot 1,7 + 4 \cdot 3 + 5 \cdot 5,7 + 6 \cdot 5,3 + 7 \cdot 15,3}{55} + \frac{8 \cdot 11,7 + 9 \cdot 11,3}{55} \approx 6,94. \\ \frac{\sum x_i^2 n_i}{n} &= \frac{1^2 \cdot 0 + 2^2 \cdot 1 + 3^2 \cdot 1,7 + 4^2 \cdot 3 + 5^2 \cdot 5,7 + 6^2 \cdot 5,3 + 7^2 \cdot 15,3}{55} + \frac{8^2 \cdot 11,7 + 9^2 \cdot 11,3}{55} \\ &\approx 51,17. \end{aligned}$$

$$D_B = \frac{\sum x_i^2 n_i}{n} - (\bar{x})^2 = 51,17 - 6,94^2 \approx 2,98.$$

$$S_x^2 = \frac{n}{n-1} \cdot D_B = \frac{55}{54} \cdot 2,98 \approx 3,04;$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i m_i}{m} = \frac{1 \cdot 0,3 + 2 \cdot 0,7 + 3 \cdot 2 + 4 \cdot 1,7 + 5 \cdot 3,7 + 6 \cdot 6,3 + 7 \cdot 15,7}{53} + \frac{8 \cdot 13,3 + 9 \cdot 9,3}{53} \approx 6,99.$$

$$\begin{aligned} \frac{\sum y_i^2 m_i}{m} &= \frac{1^2 \cdot 0,3 + 2^2 \cdot 0,7 + 3^2 \cdot 2 + 4^2 \cdot 1,7 + 5^2 \cdot 3,7 + 6^2 \cdot 6,3 + 7^2 \cdot 15,7}{53} \\ &+ \frac{8^2 \cdot 13,3 + 9^2 \cdot 9,3}{53} \approx 51,72. \end{aligned}$$

$$D_B = \frac{\sum y_i^2 m_i}{m} - (\bar{y})^2 = 51,72 - 6,99^2 \approx 2,78.$$

$$S_y^2 = \frac{m}{m-1} D_B = \frac{53}{52} \cdot 2,78 \approx 2,83;$$

$$s^2 = \frac{(n-1)s_x^2 + (m-1)s_y^2}{n+m-2} = \frac{(55-1) \cdot 3,04 + (53-1) \cdot 2,83}{55+53-2} = 2,94.$$

Величина  $s^2$  є об'єднаною оцінкою дисперсії.

Обчислимо спостережуване значення критерію

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{s \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}} = \frac{6,94 - 6,99}{\sqrt{2,94} \cdot \sqrt{\frac{1}{55} + \frac{1}{53}}} = 0,165.$$

Для перевірки візьмемо критичну точку  $t_{кр.}$  розподілу Стюдента з  $n + m - 2$  ступенями свободи і рівнем значущості  $\alpha = 0,05$  для двосторонньої критичної області. У випадку, якщо  $T < t_{кр.}$ , то гіпотеза  $H_0$  приймається, якщо  $T > t_{кр.}$  – відхиляється.

Оскільки  $0,165 < 1,98 \rightarrow T < t_{кр.}$ , то відсутні підстави для відхилення  $H_0: a_x = a_y$ . Характеристики експериментальної і контрольної груп співпадають на рівні значущості 0,05. Вибірка є однорідною.

Внаслідок експериментальної роботи на проміжному етапі експериментальної роботи було проведено повторне діагностування щодо стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Результати представлені у *таблиці 3.6*. Основні дані засвідчили позитивну динаміку формування означеної якості у майбутніх фахівців, що підтверджують ефективність впровадження авторської методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, у ЕГ відбулося зростання показників за всіма критеріями високий рівень продемонстрували 28,30% (було 5,66%), середній – 22,64% (було 20,75%), низький – 50,94% (було 71,70%), що свідчить про доцільність авторської методики та обґрунтованих педагогічних умов. Натомість у студентів КГ суттєвих змін у сформованості сценічно-образної культури не відбувалося (лише зменшився низький рівень (було 69,09%, стало 58,18%)).

*Таблиця 3.6.*

Зведені показники діагностування рівнів сформованості компонентів сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва студентів контрольної та експериментальної груп на проміжному етапі

| Критерії              | КГ (n = 55 особи) |                 |                | ЕГ (n = 53 особи) |                 |                |       |
|-----------------------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|----------------|-------|
|                       | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень |       |
| Мотиваційно-ціннісний | абс.              | 7               | 20             | 28                | 16              | 16             | 21    |
|                       | %                 | 12,73           | 36,36          | 50,91             | 30,19           | 30,19          | 39,62 |

|                          |      |      |       |       |       |       |       |
|--------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Когнітивно-інформаційний | абс. | 5    | 20    | 30    | 18    | 6     | 29    |
|                          | %    | 9,09 | 36,36 | 54,55 | 33,96 | 11,32 | 54,72 |
| Діяльнісно-рефлексивний  | абс. | 3    | 13    | 39    | 13    | 10    | 30    |
|                          | %    | 5,45 | 23,64 | 70,91 | 24,53 | 18,87 | 56,60 |
| Всього у середньому      | абс. | 5    | 18    | 32    | 15    | 11    | 27    |
|                          | %    | 9,09 | 32,73 | 58,18 | 28,30 | 20,75 | 50,94 |

На наступній діаграмі відображений характер деяких змін внаслідок проведеної експериментальної роботи на проміжному етапі впровадження методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

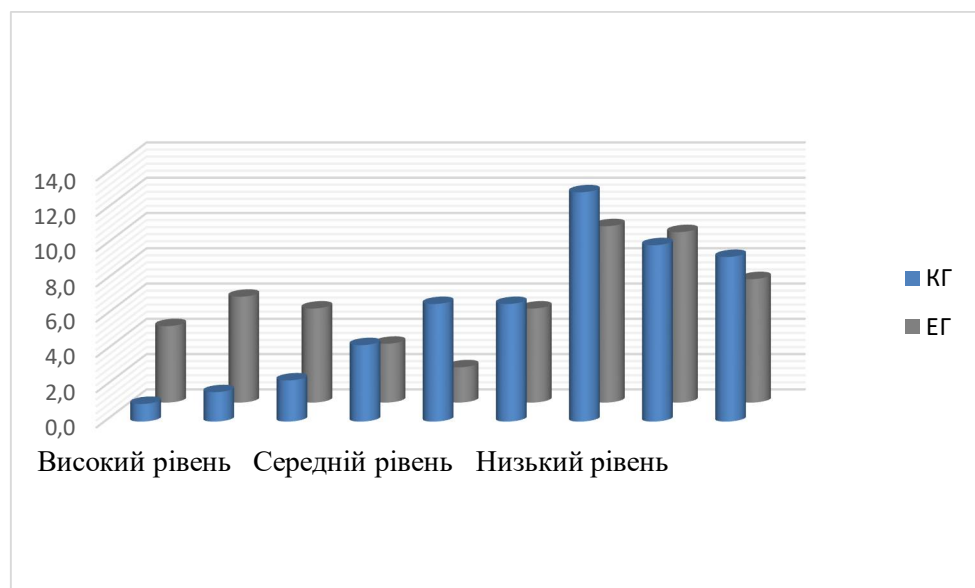


Рис. 3. Діаграма середніх показників трьох критеріїв сценічно-образної культури експериментальної та контрольної груп студентів на проміжному етапі експерименту

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості компонентів сценічно-образної культури студентів КГ і ЕГ після проведення формувального експерименту представлені в таблиці 3.7. За результатами діагностики показників сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки за всіма критеріями після проведення формувального експерименту було проведено порівняльний аналіз у ЕГ і КГ. Виявлено, що у ЕГ значно зросла частка студентів з високим рівнем (52,83%, було



5,66%), зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (13,21%, було 71,70%) за рахунок підвищення високого і середнього рівнів.

Таблиця 3.7.

Зведені показники підсумкового діагностування рівнів сформованості компонентів сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва студентів експериментальної та контрольної груп

| Критерії                 |      | КГ (n = 55 особи) |                 |                | ЕГ (n = 53 особи) |                 |                |
|--------------------------|------|-------------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|----------------|
|                          |      | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень | Високий рівень    | Середній рівень | Низький рівень |
| Мотиваційно-ціннісний    | абс. | 10                | 24              | 21             | 27                | 19              | 7              |
|                          | %    | 18,18             | 43,64           | 38,18          | 50,94             | 35,85           | 13,21          |
| Когнітивно-інформаційний | абс. | 11                | 21              | 23             | 26                | 21              | 6              |
|                          | %    | 20,00             | 38,18           | 41,82          | 49,06             | 39,62           | 11,32          |
| Діяльнісно-рефлексивний  | абс. | 7                 | 17              | 31             | 29                | 15              | 9              |
|                          | %    | 12,73             | 30,91           | 56,36          | 54,72             | 28,30           | 16,98          |
| Всього у середньому      | абс. | <b>9</b>          | <b>21</b>       | <b>25</b>      | <b>28</b>         | <b>18</b>       | <b>7</b>       |
|                          | %    | 16,36             | 38,18           | 45,45          | 52,83             | 33,96           | 13,21          |

Підґрунтям для висновків щодо характеру якісних змін внаслідок експериментальної роботи слугує діаграма.

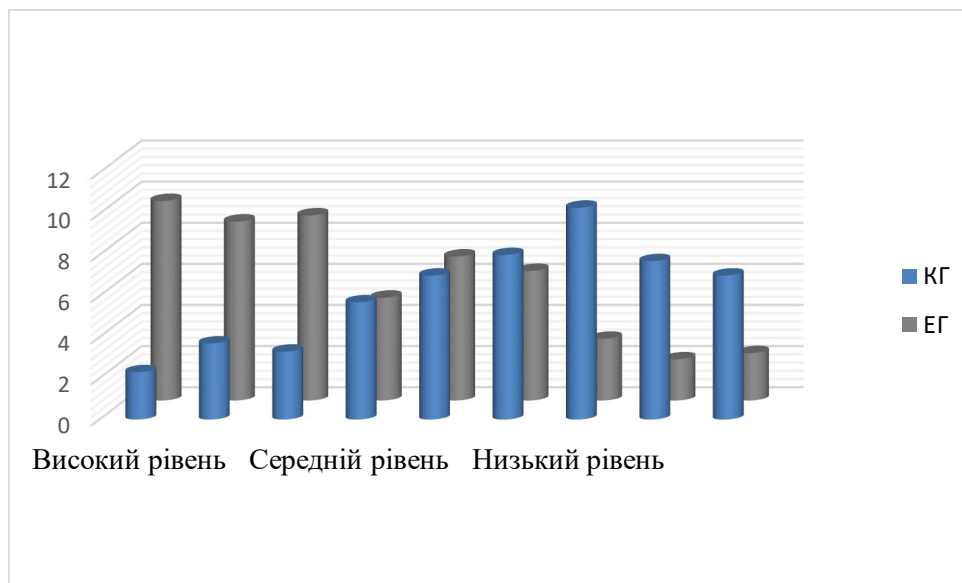


Рис.4. Діаграма середніх показників трьох критеріїв експериментальної та контрольної груп студентів на підсумковому етапі експерименту

Після проведення експериментальної роботи для визначення достовірності збігів і відмінностей досліджуваних об'єктів ми використали статистичний критерій Стюдента в якості критерія однорідності. Для цього перевіряється статистична гіпотеза  $H_0: a_x = a_y$  проти альтернативної гіпотези  $H_1: a_x \neq a_y$ . Застосуємо алгоритм визначення правдивості збігу і розбіжностей для експериментальних даних з *таблиці 8*.

Побудуємо статистичний ряд за трьома рівнями кожного компоненту.

| № показника | Високий рівень |     |     | Середній рівень |     |     | Низький рівень |     |     |
|-------------|----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|----------------|-----|-----|
|             | 1              | 2   | 3   | 4               | 5   | 6   | 7              | 8   | 9   |
| КГ          | 2,3            | 3,7 | 3,3 | 5,7             | 7,0 | 8,0 | 10,3           | 7,7 | 7,0 |
| ЕГ          | 9,7            | 8,7 | 9,0 | 5,0             | 7,0 | 6,3 | 3,0            | 2,0 | 2,3 |

Підрахуємо за формулою (1) Т.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i n_i}{n} = \frac{1 \cdot 2,3 + 2 \cdot 3,7 + 3 \cdot 3,3 + 4 \cdot 5,7 + 5 \cdot 7 + 6 \cdot 8 + 7 \cdot 10,3}{55} + \frac{8 \cdot 7,7 + 9 \cdot 7}{55} \approx 5,86.$$

$$\frac{\sum x_i^2 n_i}{n} = \frac{1^2 \cdot 2,3 + 2^2 \cdot 3,7 + 3^2 \cdot 3,3 + 4^2 \cdot 5,7 + 5^2 \cdot 7 + 6^2 \cdot 8 + 7^2 \cdot 10,3}{55} + \frac{8^2 \cdot 7,7 + 9^2 \cdot 7}{55} \approx 39,37.$$

$$D_B = \frac{\sum x_i^2 n_i}{n} - (\bar{x})^2 = 39,37 - 5,86^2 \approx 5,08.$$

$$S_x^2 = \frac{n}{n-1} \cdot D_B = \frac{55}{54} \cdot 5,08 \approx 5,17;$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i m_i}{m} = \frac{1 \cdot 9,7 + 2 \cdot 8,7 + 3 \cdot 9 + 4 \cdot 5 + 5 \cdot 7 + 6 \cdot 6,3 + 7 \cdot 3}{53} + \frac{8 \cdot 2 + 9 \cdot 2,3}{53} \approx 3,86.$$

$$\frac{\sum y_i^2 m_i}{m} = \frac{1^2 \cdot 9,7 + 2^2 \cdot 8,7 + 3^2 \cdot 9 + 4^2 \cdot 5 + 5^2 \cdot 7 + 6^2 \cdot 6,3 + 7^2 \cdot 3}{53} + \frac{8^2 \cdot 2 + 9^2 \cdot 2,3}{53} \approx 20,16.$$

$$D_B = \frac{\sum y_i^2 m_i}{m} - (\bar{y})^2 = 20,16 - 3,86^2 \approx 5,26.$$

$$S_y^2 = \frac{m}{m-1} D_B = \frac{53}{52} \cdot 5,26 \approx 5,36;$$

$$s^2 = \frac{(n-1)s_x^2 + (m-1)s_y^2}{n+m-2} = \frac{(55-1) \cdot 5,17 + (53-1) \cdot 5,36}{55+53-2} = 5,26.$$

Обчислимо спостережуване значення критерію

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{s \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}} = \frac{5,86 - 3,86}{\sqrt{5,26} \cdot \sqrt{\frac{1}{55} + \frac{1}{53}}} = 4,52.$$

При альтернативній гіпотезі  $H_1: a_x \neq a_y$  будемо двосторонню критичну область. Як відомо,  $t_{кр.} = 1,98$ .

Оскільки  $4,52 > 1,98 \rightarrow T > t_{кр.}$ , то немає підстав приймати гіпотезу  $H_0$ . Отже, на формувальному етапі експерименту достовірність відмінностей характеристик зрівнювальних вибірок експериментальної та контрольної груп складає 95%. Генеральні середні експериментальної і контрольної груп не співпадають. Вибірка неоднорідна.

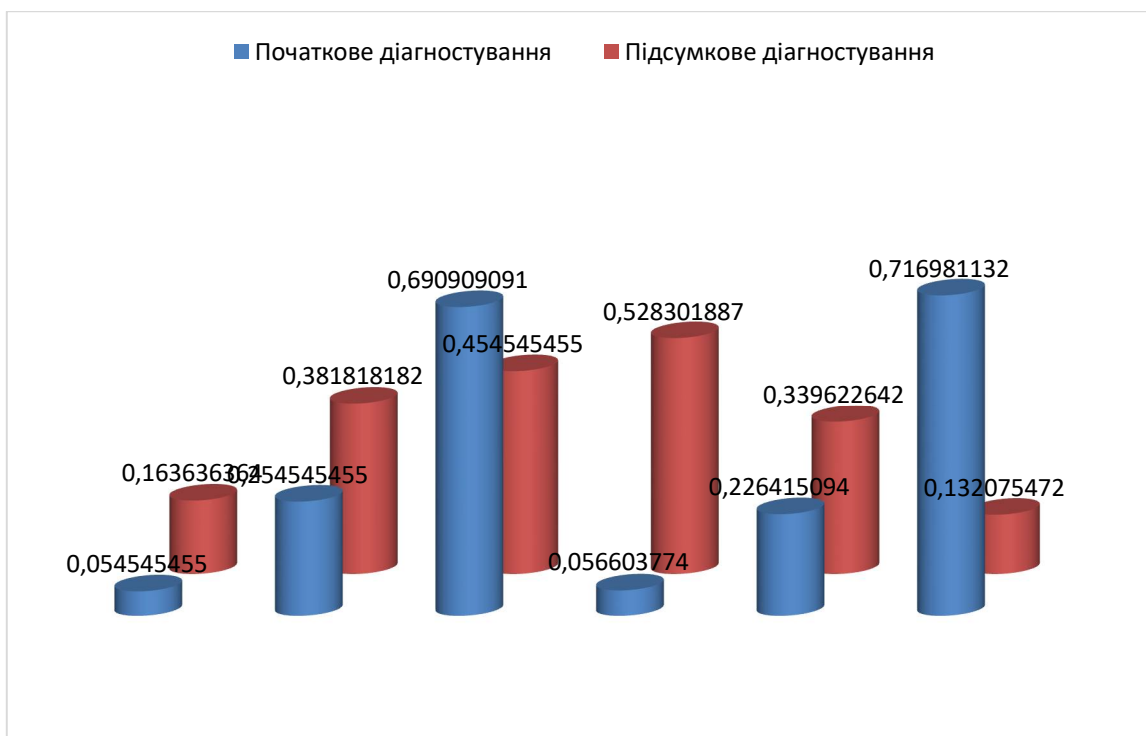


Рис.6. Діаграма зведених показників підсумкового діагностування рівнів сформованості компонентів сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп.

Таким чином, початкові характеристики ЕГ і КГ співпадають, а кінцеві (після закінчення експерименту) – розрізняються. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлений застосуванням експериментальної методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Висновки до розділу III

Представлено критеріальну характеристику сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої у процесі вокальної підготовки. Охарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мотиваційно-емпатійному компоненту відповідає мотиваційно-ціннісний критерій, що визначає потребу майбутніх учителів музичного мистецтва у розвитку артистизму, комунікативності, емпатії, творчої активності, професійного удосконалення у педагогічній діяльності. Показниками цього критерію є: потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх фахівців у процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування визначеної важливої професійної якості у процесі вокальної підготовки.

Когнітивно-пізнавальний компонент реалізується у когнітивно-інформаційному критерію, що визначає рівень наявності знань щодо специфіки сценічно-образної культури. Показниками цього критерію є: наявність знань про сутність сценічно-образної культури; міра володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до збагачення знань щодо сценічно-образної культури на міждисциплінарній основі.

Творчо-діяльнісному компоненту відповідає діяльнісно-рефлексивний критерій, що характеризує ступінь сформованості вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, що забезпечують багатоаспектне трактування сценічного образу у майбутній професійній діяльності. До показників діяльнісно-рефлексивного критерію віднесено: міру володіння вокальними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва; ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки; наявність інтерпретаційних умінь у майбутніх учителів.

На основі схарактеризованих критеріїв і показників визначено рівні сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музики у процесі вокальної підготовки: низький, середній, високий.

Представлено хід констатувального етапу експерименту щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, що включав два етапи. На першому етапі було проаналізовано навчальні плани і програми дисциплін, включених до циклу вокальної підготовки, розроблено діагностичний інструментарій (авторські та адаптовано методики) з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів фахівців. Другий етап констатувального експерименту передбачав проведення діагностики сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів (усього у констатувальному експерименті брало участь 350 майбутніх фахівців). З'ясовано, що домінування репродуктивного рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є відсутність поетапної методики формування означеної якості.

Схарактеризовано зміст і методику формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у ході формувального експерименту відповідно до визначених етапів. У формувальному експерименті взяли участь 108 студентів (КГ – 55 осіб, ЕГ – 53 особи).

На першому (*спонукально-мотиваційному*) етапі здійснювалося формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо розвитку власної сценічно-образної культури, мотивів і потреб формування сценічних, вокальних й інтерпретаційних умінь, ціннісні орієнтирів щодо удосконалення цієї важливої якості. Основними формами і методами формування мотивації щодо формування сценічно-образної культури були: упровадження проблемного змістового модулю у програму з фахової дисципліни «Постановка голосу» «Основні закономірності вокального виконання (народний, академічний, естрадний спів) та їх сценічно-художня реалізація під час виконання творів різних жанрів»; впровадження

змістового модулю у процес вивчення дисципліни «Історія вокального мистецтва» – «Специфіка діяльності українських і зарубіжних вокальних шкіл та особливості створення музичних образів у межах їх діяльності»; проведення віртуальних екскурсій на основі використання потенціалу мережевих ресурсів музейної педагогіки; ознайомлення з ресурсами відеотеки (віртуальний музей класичної музики у Львові, віртуальна екскурсія Андріївською церквою, віртуальна музично-біографічна екскурсія «Серце, віддане музиці: Платон Майборода» та ін.), перегляд театралізованих постановок, музичних фільмів, біографічних документальних стрічок; відвідування театрів; проведення майстер -класів (очний і віртуальних); добір репертуару з метою посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; метод інтерпретації.

У ході реалізації другого (*інформаційного*) етапу реалізації методики формування сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки було акцентовано увагу на збагаченні знань про сценічну і вокальну майстерність, інтерпретацію музичного образу, формування знань про сценічно-образну культуру з позиції різних наук (культурології, театрознавства, герменевтики, педагогіки мистецтва тощо); розширення тезаурусу та визначення можливостей практичного застосування знань у педагогічній діяльності. З метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва було використано спектр форм і методів: лекції-концерти, бінарні лекції, укладання тезаурусу, метод дискусії, ігрові методи, сценічно-виконавські вправи, створення сценарію ігор на уроках музики для учнів закладів загальної освіти.

Під час реалізації третього (*творчо-рефлексивного*) етапу акцентовано увагу на формуванні вокальних, сценічних, інтерпретаційних умінь, розвитку вокальної техніки, художньої виразності, комунікативності, емпатійності, експресії тощо з метою впливу на почуття, інтелект учнів. З метою стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності студентів було залучено до роботи вокально-сценічної студії,

у межах якої відбувалось упровадження технології драмогерменевтики. Серед найбільш доцільних методів і форм реалізації цієї технології з метою формування інтерпретаційних умінь, акторської майстерності, удосконалення вокальної техніки найбільш доцільними були тренінг з розвитку акторської майстерності, метод емоційної драматургії, майстер-клас, моделювання педагогічних ситуацій, творчий проект та ін.

Результати формувального експерименту засвідчили, що відбулося зростання рівнів сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. У підсумку проведення формувального експерименту низький рівень сформованості продемонстрували 13,21 % учасників експериментальних груп (на початковому діагностуванні – 71,70%), високій рівень – у 52,83% (було 5,66%). Кількість студентів із середнім рівнем сформованості цієї якості в експериментальній групі збільшилася з 22,64% до 33,96%. Достовірність відмінностей характеристик зрівнювальних вибірок експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту, перевірена за допомогою критерія Стьюдента, складає 95%.

Результати формувального експерименту дозволяють підтвердити ефективність обґрунтованих педагогічних умов і методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. З'ясовано стан дослідження проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки в теорії та методиці мистецької освіти. На основі теоретичного аналізу понятійно-категоріального апарату («образ», «художній образ» «сценічний образ», «культура», «вокальна підготовка», «фахові компетентності» тощо) виявлено, що проблема формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва цілісно не вивчалась. Однак у теорії та методиці української і зарубіжної мистецької освіти ця проблема досліджувалася з позиції міждисциплінарного наукового дискурсу, генези становлення театрального і вокального мистецтва, інформаційно-семіотичної концепції культури, теорій герменевтики, аксіокультурного і діяльнісного розвитку особистості, з урахуванням євроінтеграційних тенденцій розвитку музичної освіти, теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема учителів музичного мистецтва, удосконалення методів формування фахових компетентностей тощо.

2. Розкрито зміст, компонентну структуру (мотиваційно-емпатійний, когнітивно-пізнавальний, творчо-діяльнісний) та особливості (імпровізаційність, комунікативність, інтеграційність, створення гедоністичного ефекту) формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Обґрунтовано авторську дефініцію «сценічно-образна культура майбутніх учителів музичного мистецтва», яка розглядається як інтегративна структурована якість що виявляється у спрямованості на опанування смислів музичних образів, використання їх ціннісного потенціалу, у розумінні проблем теорії і практики сценічної і вокальної інтерпретації музичних творів, у володінні акторськими, вокальними і герменевтичними вміннями та їх застосуванні у педагогічній діяльності.

3. Визначено критерії, показники та рівні (високий, середній, низький) сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Розроблені критерії скорельовані з

компонентами сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблено методику формування феномену у процесі вокальної підготовки, яка є багатоаспектною та різновимірною. Дана методика має поетапний характер (спонукально-мотиваційний, інформаційний та творчо-рефлексивний етапи) та передбачає оновлення змісту вокальних дисциплін, використання інтерактивних форм та методів; визначено принципи ефективної реалізації цього процесу (загальнодидактичні та специфічні) та педагогічні умови (посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; включення в процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності); обґрунтовано методологічні підходи, які покладено в основу даного феномену (культурологічний, аксіологічний, герменевтичний, особистісно зорієнтований та компетентнісний).

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, що підтверджено динамікою діагностичних зрізів на початковому, проміжному і підсумковому етапах. Аналіз та узагальнення результатів формувального експерименту дослідження дозволив встановити позитивну динаміку кількісно-якісних змін в ЕГ на усіх рівнях сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Отримані результати засвідчують суттєве збільшення кількості студентів в експериментальній групі на високому та середньому рівнях. Водночас спостерігається зменшення кількості студентів на низькому рівні сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

За допомогою методів математичної статистики (критерій Стьюдента) та комп'ютерної програми обробки даних Statistica7 доведено ефективність

розробленого змістовно-методичного забезпечення формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукового пошуку. Подальшого вивчення потребують проблеми професійного розвитку викладачів дисциплін вокальної підготовки щодо удосконалення знань, інтерпретаційних умінь з метою ефективного формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; проблеми методичних засад формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах зарубіжжя, в умовах неформальної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина, Э.Б. (2004). *Теория музыкального образования*. (Учебн. для студ. высших пед. учеб. заведений). М.: Изд. центр «Академия», 162.
2. Абрамян, В.С. (1996). *Театральна педагогіка*. (Навч. посіб.). Київ: Лібра.
3. Авксентієва, С. (2014). Активні методи навчання у формуванні професійної компетентності педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9. Ч. 1. URL: [http://www.library.udpu.org.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2014/9\\_1/Svitlana\\_Avksentieva.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/9_1/Svitlana_Avksentieva.pdf).
4. Андрейко, О.І. (2014). *Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах* (Автореф. дис. доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
5. Андрущенко, В.П. (Ред.). (2005). *Філософський словник соціальних термінів*. Київ – Харків: Р.И.Ф.
6. Андрущенко, В. (2006). Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*, 1 (3). Київ: Майстер-клас, 6-12.
7. Андрущенко, В.П. (2010). Модернізація моделі педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Педагогічний дискурс*, 7, 13-17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2010\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_4).
8. Антонюк, В.Г. (2000). *Постановка голосу*. (Навч. посіб. для студ. вищ. муз. закладів). К.: Українська ідея.
9. Антонюк, В.Г. (2001). *Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект*: монографія. (2-ге вид.). К.: Українська ідея.
10. Анцупов, А.Я., & Шипилов, А.И. (2006). *Словарь конфликтолога*. 2-е изд. СПб: Питер.
11. Аристова, Л.С. (2017). Сучасні підходи до викладання музичного мистецтва в умовах євроінтеграційного процесу. *Наукові записки. Серія:*

*Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 40-41.

12. *Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии.* (1957). М.: Государственное изд-во худ. лит-ры.

13. Арчажникова, Л.Г. (1984). *Профессия – учитель музыки.* (Кн. для учителя). М.: Просвещение.

14. Астафьев, Б.В. (1971). *Музыкальная форма как процесс.* Ленинград: Ленинградское отделение издательства «Музыка».

15. Ашихміна, Н. (2016). Сутність і структура професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 143. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua>.

16. Баканурський, А.Г., & Корнієнко, В.В. (2009). *Театрально-драматичний словник ХХ століття.* К.: Знання України.

17. Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества.* С.Г. Бочаров (Сост.), С.С. Аверинцев, С.Г. Бочаров (Прим.). М.: Искусство.

18. Бех, І.Д. (2008). *Виховання особистості.* (Підручник). К.: Либідь.

19. Бех, І.Д. (2003). *Готовність педагога до інноваційної діяльності.* URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12080688.pdf>

20. Бех, І.Д. (2010). Образ сучасної людини у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Світ виховання*, 6 (43), 5-6.

21. Бех, І.Д. (2001). Художня культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 32. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 12-17.

22. [Библер, В.С.](#) (1996). О логической ответственности за понятие «диалог культур». *Ежегодник культурологического семинара.* Москва. URL: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/453>

23. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические.* (1998). Москва: Рос. Библейского Общества.

24. *Библия. Современный перевод библейских текстов.* (2002). М.: Fort Worth. Texas.

25. Боднар, О.М. (2019). Формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Освіта і наука*, 2 (27). Ч. 2. URL: <http://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2020/02/227-%D0%A7.2-35-39.pdf>
26. Болгарський, А.Г. (2013). Методичні засади компетентнісної підготовки майбутнього вчителя музики в процесі вокально–хорової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*, 14, 50-55.
27. Болгарський, А.Г. (2015). Сучасні проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в загально-освітній школі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*, 18, 82-86.
28. *Большая иллюстрированная энциклопедия.* (В 32 т.). (2010). А-АМА. Т. 1. М.: АСТ: Астрель.
29. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. (1999). *Педагогика*, 4, 11-17.
30. Бондаревская, Е.В. (1999). Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*, 3, 37-42.
31. Борев, Ю.Б. (1988). *Эстетика.* М.: Политиздат.
32. Букатов, В.М. (2015). Драмо/герменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики. *Вестник Тверского государственного университета. Серія: Педагогика и психология*, 5, 128-139.
33. Бусел, В.Г. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000.* Київ; Ірпінь: Перун.
34. Валькевич, Р.А. (2017). Специфіка формування сценічно-виконавської компетентності майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред.кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.
35. Ван Лей. (2010). *Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

36. Ван Цзяньшу. (2013). *Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.

37. Ван Юе. (2017). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів музики в процесі гри на музичному інструменті (фортепіано). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред. кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 204-205.

38. Ван Яцзюнь. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*. (Автореф. дисер. канд. пед. наук). Одеса.

39. Василевська-Скупа, Л.П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

40. Василенко, Л.М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього учителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.

41. Василенко, Л. (2016). Учення холізму в системі вокальної підготовки студентів-музикантів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 143. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. (Ред. кол.). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 12-17.

42. Вей Лімін. (2011a). *Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

43. Вей Лімін. (2011b). *Формування вокальної культури у студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій*. URL: [irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > opac > search > Mir\\_2011\\_10\\_39](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/opac/search/Mir_2011_10_39).

44. Войтко, В.І. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 83.



45. Выготский, Л.С. (1999). *Педагогическая психология*. Л.М. Штутина, Л.М.Малова (Ред.). Москва: Педагогика-Пресс.
46. Выготский, Л.С. (2004). *Словарь*. А.А. Леонтьева (Ред.). М.: Смысл.
47. *Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве*. (1966). М.-Л.: Музыка.
48. Габитов, М.Г. (2007). *Формирование в учащейся молодежи нравственно-эстетического отношения к природе средствами музыки*. Казань, ТГГПУ.
49. Гайдай, Л., & Калюжна, О. (2016). Розвиток сценічно-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*, 147, 160. URL: [file:///C:/Users/AMD/Downloads/Nz\\_p\\_2016\\_147\\_42.pdf](file:///C:/Users/AMD/Downloads/Nz_p_2016_147_42.pdf)].
50. Галанин, Д.Д. (1963). *Место методик учебных предметов в системе педагогических наук*. Москва.
51. Гаркуша, Л.І., & Економова, О.С. (2016). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ спеціальності «Музичне мистецтво»*. Київський університет імені Бориса Грінченка, Інститут мистецтв. К.: КУ імені Бориса Грінченка.
52. Ген Цзинхен. (2013). Формування сценічної культури у майбутніх естрадних співаків. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8 (Ч. 1). URL: [file:///C:/Users/21/Desktop/ppsv\\_2013\\_8\(1\)\\_40.pdf](file:///C:/Users/21/Desktop/ppsv_2013_8(1)_40.pdf).
53. Ген Цзинхен. (2015). *Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
54. Гессен, С.И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. П.В. Алексеев (Ред.). М.: «Школа-Пресс».
55. Гмиріна, С.В. (2013). Сценічне перевтілення студента-вокаліста як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти, 14 (19), ч. 1. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 46-50.

56. Го Ічень, & Осадча, Т.В. (2016). Специфіка вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. URL: [http://www.rusnauka.com/21\\_APSN\\_2016/MusicaAndLife/1\\_214546.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_APSN_2016/MusicaAndLife/1_214546.doc.htm).

57. Голубева, Н.А. (2017). Проблема формирования сценической культуры у школьников в процессе занятий в кружке эстрадного пения. URL: <https://www.scienceforum.ru/2017/pdf/35645.pdf/>].

58. Гончаренко, С.У. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги.

59. Гончаренко, С.У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.

60. Горбачова, Г.В. (2008). Професійна культура вчителя як особистісний і соціальний феномен. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08gavpsp.pdf>.

61. Горбенко, О.Б. (2010). Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. (Автореф. канд. пед. наук). Кіровоград.

62. Горбенко, О.Б. (2017). Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред.кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

63. Горбенко, С.С. (2019). Діяльнісна домінанта як концептуальний феномен гуманістично орієнтованої музичної освіти індивіда. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред.кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.

64. Горбенко, С.С. (2015). *Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX - початок ХХІст.)*. (Монографія). К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.

65. Гребенюк, Н.Є. (1999). *Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. (Монографія). К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського.
66. Гринь, Л.О. (2012). *Історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя*. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/045-49.pdf>.
67. Грищенко, Ю.В. (2011). Естетичні чинники особистісного розвитку педагога-музиканта. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін та курсів духовно-естетичного спрямування*. Наук.-практ. семінар, 16-17 лют. 2011 р. МОН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Чернівці, 33-34.
68. Грищенко, Ю.В. (2010). Провідні тенденції професійної вокальної підготовки в контексті завдань сучасної мистецької освіти. *Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки, 4. – Бердянськ, 41-44.
69. Грінченко, Т.Д. (2011). *Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки*: (Автореф. канд. пед. наук). Вінниця.
70. Грубер, Р.И. (1965). *Всеобщая история музыки*. Ч.1. М.: Музыка,
71. Губерський, Л. Андрущенко, В., & Михальченко, М. (2002). *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз*. К.: Знання України.
72. Гунько, Н.О. (2017). Інноваційні аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 155. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 51-52.
73. Гуральник, Н.П. (2013). Імпровізаційні уміння майбутнього вчителя музики в контексті самоактуалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*, 14, 55-58. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2013\\_14\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_14_15)
74. Гуральник, Н.П. (2010). Історіографія категорії «музична педагогіка». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти*, 10, 172-178.

75. Давыдова, С.Д. (2003). *Художественно-эстетическое образование младших школьников: вопросы теории и практики*. (Учебн. пособ.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т.
76. Демір, М.І. (2016). *Формування інтерпретаційної культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса.
77. Денисюк, І.С. (2016). Музична імпровізація: від учителя музики до учня. *Мистецтво та освіта*, 2, 18.
78. Драч, Г.Д. (Ред.). (2008). *Культурологія*. (Учеб. пособ. для студентів вищих учебных заведений). Изд. 15-е. Ростов н/Дону: Феникс.
79. Дубовицкая, Т. (2004). Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*, 82-86. URL: [http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu\\_2004\\_n2\\_Dubrovitskaya.pdf](http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf)
80. Дяченко, С. (2014). Підготовка майбутніх фахівців до творчої самореалізації та професійного самовиявлення в контексті соціалізації: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т.І. Сушенко (Гол. ред.). Запоріжжя: КПУ, 169-176.
81. Жадько, В.О. (2013). Музичний народний спів як основа українського фольклорного мистецтва. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Вип. XXXVII. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu\\_2013\\_37\\_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npifznu_2013_37_39).
82. Жигінас, Т.В. (2016). Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 5 (74). URL: <http://oaji.net/pdf.html?n=2017/690-1484224748.pdf>.
83. Жигінас, Т.В. (2014). *Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності*. Київ.
84. Жижома, О.О. (2014). *Поетичне мовлення Т.Г. Шевченка в сучасній музичній інтерпретації*. URL:

[file:///C:/Users/%D0%9E%D1%82%D0%B4%D0%B5%D0%BB/Downloads/vdnug\\_2014\\_1-2\\_18.pdf](file:///C:/Users/%D0%9E%D1%82%D0%B4%D0%B5%D0%BB/Downloads/vdnug_2014_1-2_18.pdf).

85. Зайков, А.В. Фалет Критский в Спарте. *Исседон: альманах В.Т. Звиричева*. Т. 1, 16-36. Екатеринбург: Изд-во гуманитарного ун-та.

86. Зайкова, М.С. (2016). *Формирование сценического образа в вокально-творческом исполнении студентов вузов культуры и искусств*. (Дисс. канд. пед. наук). М.: Московский государственный институт культуры.

87. Зайцева, А.В (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутніх вчителів музики*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.

88. Закон України «Про вищу освіту». (2014). Відомості Верховної Ради (ВВР). № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

89. Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради (ВВР), № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

90. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=66333](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=66333).

91. Зданович, А.П. (1965). *Некоторые вопросы вокальной методики*. М.: Музыка.

92. Зимняя, И.А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании*. М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>

93. Зимняя, И.А. (2005). Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование в России*, 4, 25-28.

94. Зязюн, І. (2015). Психологічні умови учіння-виховання особистості. *Етнотерапія: Європейський вектор розвитку і національний контекст*. Кн.1. М.І. Степаненко (Ред.), Є.А. Антонович, В.П. Титаренко та ін. (Упоряд. і відп. ред.). Полтава: НПУ імені В.Г. Короленка, 11-18.

95. Зязюн, І.А., Кравченко, І.Ф., & Кривонос, І.Ф. (2004). *Педагогічна майстерність*. (Підручник). І.А. Зязюна (Ред.). (2-ге вид., доповн.). Київ: Вища школа.
96. Зязюн, І.А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
97. Иванова, Т. В. (2005). *Культурологическая подготовка будущего учителя*. К.: ЦВП.
98. Иванчикова, В. (2009). Речевая компетентность или речевая культура. *Педагогика*. Научно-теоретический журнал Российской академии образования, 3, 83-89.
99. Изваріна, О.М. (2012). *Режисерське мистецтво в українському музичному театрі другої половини XIX століття*. URL: [file:///C:/Users/AMD/Downloads/NZTNPUm\\_2012\\_1\\_23.pdf](file:///C:/Users/AMD/Downloads/NZTNPUm_2012_1_23.pdf).
100. Іригіна, С.О. (2017). Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред. кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.
101. Кабріль, К.В. (2012). Особливості формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки, 6. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2012\\_6\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_6_33)
102. Кавун, В.М. (2015). *Музично-театральне мистецтво України першої половини XIX ст.: історико-аналітичний підхід*. URL: <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&cluster=17032821661132628940&btnI=1&hl=ru>.
103. Каган, М.С. (1988). *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. М.: Политиздат, 153-155.



104. Каган, М.С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание: избр. статьи*. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та.
105. Каган, М.С. (1996). *Философия культуры*. СПб: ТОО ТК «Петрополис».
106. Каган, М.С. (2000). *Эстетика как философская наука*. М.С. Каган. СПб.
107. Каллистов, Д.П. (1970). *Античный театр*. Л.: Искусство.
108. Касярум, К.В. (2010). Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки*, 109, 99-105.
109. Кифенко, А.М. (2019). *Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
110. Кельдыш, Г.В. (Гол. ред.). (1990). *Музыкальный энциклопедический словарь*. М.: Сов. энциклопедия.
111. Климов, Е.К. (1990). *Как выбирать профессию*. (2-е изд., доп., перераб.). М.: Прогресс.
112. Когут, І.В. (2015). *Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя*. (Дис. канд. пед. наук). Полтава.
113. Козир, А.В. (2009). *Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти*. (Автореф. д-ра. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ.
114. Козир, А.В., & Федорошин А.І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти*. (Навч.-метод. посіб.). К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.
115. Козырева, Л.П. (2008). *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина.



116. Комар, О.А. (2011). *Теоретичні та методичні засади підготовки майб. учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології*. (Дис. д-ра пед. наук). Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань.
117. Комаровська, О.А. (2014). *Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток*. Івано-Франківськ: НАІР.
118. Кондратенко, Г. (2015). *Формування професійно-особистісних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті компетентнісно зорієнтованої освіти*. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv\\_2015\\_12%282%29\\_23.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2015_12%282%29_23.pdf)
119. Кондрацька, Л.А. (2002). *Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки*. МОН України. Тернопіль: Навчальна книга—Богдан.
120. Коневщинська, О.Е. (2019). *Формування медіа-культури майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
121. *Концепція розвитку педагогічної освіти*. Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
122. Косінська, Н.Л. (2016). *Формування музично-естетичного досвіду майбутнього учителя музичного мистецтва засобами інтеграції мистецтв. Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 14. Збірник наукових праць УДПУ ім. Павла Тичини. О.І. Безлюдний (Гол. ред.) та ін. Умань: ФОП Жовтий О.О., 205-211.
123. Косінська, Н.Л. (2017а). Зміст поняття «сценічно-образна культура» в контексті інтеграції мистецтв. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27). Ч. 1. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 68-73.
124. Косінська, Н.Л. (2017б). *Методологічні основи формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Естетика і етика педагогічної дії*, 16. ШООД НАПН України, ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 45-55.
125. Косінська, Н.Л. (2017с). *Особливості формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*.

*Педагогічна освіта: теорія і практика*, 23 (2). Ч.2. В.М. Лабунець (Гол. ред.). Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України, 53-59.

126. Косінська, Н.Л. (2017d). Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 10 (18). Publisher SPC PC «Technology center». Kharkiv, Ukraine, 4-8.

127. Косінська, Н.Л. (2017e). Теоретичні аспекти формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16. Збірник наук. праць УДПУ ім. Павла Тичини. О.І. Безлюдний (Гол. ред.) та ін. Умань: ВПЦ Візаві, 143-150.

128. Косінська, Н.Л. (2018a). Критерії та показники сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17. О.І. Безлюдний та ін. (Ред. кол.). Умань: ВПЦ «Візаві», 204-214.

129. Косінська, Н.Л. (2018b). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Педагогічні науки*, XXXIV. Т.2. Видавничий дім «Гельветика», 107-115.

130. Косінська, Н.Л. (2018c). Посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва як педагогічна умова формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Збірник наукових праць. Г.П. Шевченко, 5 (86). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 86-96.

131. Косінська, Н.Л. (2018d). Принципи та підходи до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 3. Київський університет імені Бориса Грінченка, 43-49.

132. Косінська, Н.Л. (2018e). Структурні компоненти сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*. Збірник наукових праць наукової школи д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк, 3. К.: Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 124-131.
133. Косінська, Н.Л. (2019a). Включення інтерактивних методів у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна умова формування сценічно-образної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. (Ред.кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 241-246.
134. Косінська, Н.Л. (2019b). Методичні основи формування сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 6 (33). Publisher SPC PC «Technology center». Kharkiv, Ukraine, 20-25.
135. Косінська, Н.Л. (2019c). Діагностика сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 14, 232-250.
136. Кравчук, П.Ф. (1992). *Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования*. (Автореф. дис. докт. філос. наук). М.: Моск. пед. ун-т.
137. Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура*. (Монографія). К.: Педагогічна думка.
138. Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер.
139. Кремень, В.Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*, 1, 8-15.
140. Крылова, Н.Б. (1990). *Формирование культуры будущего специалиста*. (Метод. пособ.). М.: Высшая школа.
141. Кузнецова, Т.В. (2005). *Психологія культури: психол. філос. аналіз*. Курс лекцій. К.: МАУП.

142. Куліковська, І.С. (2017). Умови формування вокальних умінь як компетентнісної складової частини професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки*. Збірник наук. праць, ІХХХ. Т. 1.
143. Курбатов, В.П. (2006). *Особенности системной интерпретации сценического образа как феномена культуры*. (Дисс. канд. культурології). Кемерово.
144. Кухаркин, А.В. (1998). *Чарли Чаплин*. 2-е изд., доработ. и доп. М.: Искусство.
145. Лабік, Т.М. (2016). *Український елемент у творчому мисленні та музичній мові П. Чайковського (на прикладі оперної творчості композитора)*. (Дипломна робота на здобуття ступеня «Магістра»). Львів: Львівська національна музична академія ім. М. Лисенка.
146. Лавриниць, А.П. (2017). *Формування вокальних шкіл естрадного співу в історичному дискурсі української музичної педагогіки*. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/4\\_33\\_2017.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/4_33_2017.pdf).
147. Лаврінченко, О. (2019). *Сценічна мова в обрисах педагогічної майстерності*. (Навч. посіб.). Одеса: ФОП Бондаренко М.О.
148. Лай Сяоцянь. (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса.
149. Леонтьев, А.Н. (2000). *Лекции по общей психологии*. (Научное издание). Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколова (Ред.). М.: Смысл.
150. Леонтьев, Д.А. (1999). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. (Монографія). М.: Смысл.
151. Лимаренко, Л. (2015а). Створення художнього образу-ролі у виставах студентського театру. *Витоки педагогічної майстерності*, 15. URL: [file:///C:/Users/21/Desktop/vpm\\_2015\\_15\\_36.pdf](file:///C:/Users/21/Desktop/vpm_2015_15_36.pdf).
152. Лимаренко, Л.І. (2015b). *Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів*. (Монографія). Херсон. держ. ун-т. Херсон: ХДУ.

153. Лобач, О., Піонтковська, А., &Рибас, Т. (2012). *Духовний розвиток учнів основної школи засобами мистецтва*. (Навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки 0202 – Мистецтво). Полтава: ПДПУ ім. В.Г. Короленка.
154. Лобач, О., &Бибка, М. (2010). *Теоретико-експериментальний аспект дослідження процесу розвитку емоційної сфери молодших школярів на індивідуальних заняттях з музики*. (Наук.-метод. рек. зі спецкурсу «Теорія і методика емоційного виховання»). Полтава: ПДПУ ім. В.Г. Короленка.
155. Локарева Г.В., &Гринь Л.О. (2014). *Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія і практика*. (Монографія). Запоріжжя: Запорізький національний університет.
156. Лопушанський, В., Ляховин, О., &Дашко, Н. (2007). *Мартин Бубер: життєвий і творчий шлях*. Дрогобич: «Відродження».
157. Лотман, Ю. (1978). Феномен культури. *Семиотика культури. Труды по знаковым системам*. Тарту, 3-17.
158. Лотман, Ю.М., &Успенский, Б.А. (2000). О семиотическом механизме культуры. *Семиосфера*. С.-Петербург: «Искусство – СПб».
159. Лоцман, Р.О. (2015). *Особенности вокальной подготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>.
160. Мазель, Л.Л. (1979). *Строение музыкальных произведений*. (Учеб. пособ., 2-е изд. доп. и перераб.). М.: Музыка.
161. Маклаков, А.Г. (2003). *Общая психология*. (Учебн. для вузов). СПб.: Питер.
162. Максименко, С.Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. К.: ТОВ «КММ».
163. Максименко, С.Д., Максименко, К.С., &Папуча, М.В. (2007). *Психологія особистості*. (Підруч. для студ. вищ. навч. закл.). С.Д. Максименко (Ред.). К.: ТОВ «КММ».
164. Мальцев, С. (1991). *О психологии музыкальной импровизации*. Москва: Музыка.

165. Мамикіна, А.І. (2017). Формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред.кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 192-193.
166. Манько, В.М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*, 2, 153-161. Київ.
167. Марков, П.А. (Ред.). (1965). *Театральная энциклопедия*. Т. 4. М.: Сов. Энциклопедия.
168. Масол, Л.М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. (Монографія). Ін-т пробл. виховання АПН України. К.: Промінь.
169. Матвєєва, О. (2016). *Теоретичні і методичні засади системи педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
170. Мережко, Ю.В., Петрикова, О.П., & Леонтієва, С.Л. (2017). Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, V (23), I.: 139. URL: [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com).
171. Мещерякова, Б., & Зинченко, В. (Ред.). (2004). *Большой психологический словарь*. СПб: Прайм-Еврознак.
172. Миропольська, Н.Є. (2002). *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика*. (Монографія). К.: Парламентське видавництво.
173. *Мистецтво*. (Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи. URL: <https://mon.gov.ua/media/9-mistecztvo-5-9>).
174. Михайлюк, А.М. (2014). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.



175. Михаськова, М.А. (2007). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
176. Мозгальова, Н.Г. (2011). *Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики*. (Монографія). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля».
177. Мозговий, В.Л. (2014а). *Практикум із режисури педагогічної дії*. (Навч. посіб.). Миколаїв: Гліон.
178. Мозговий, В.Л. (2014б). *Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти*. (Монографія). Миколаїв.
179. Монахов, В.М. (1996). Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии. *Педагогика*, 6, 26–31.
180. Монахов, В.М. (1990). Проектирование и внедрение новых технологий обучения. *Педагогика*, 7, 19.
181. Морина, Л.П. (2001). Ритуальный танец и миф. *Религия и нравственность в секулярном мире*. (Материалы научн. конф. 28-30 березня 2011 г.). СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 118-124.
182. Мурзіна, О.А. (2014). Дослідження професійних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей». *Педагогіка вищої та середньої школи*, 41, 341-346.
183. Навчальні програми для 1-4 класів. *Програми Нової української школи*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi>.
184. Назаренко, М. (2017). Теоретичні основи інтеграції знань у системі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 139. URL: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream.pdf>.
185. Ніколаї, Г.Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (1). (Збірник наукових праць). Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 3-17.



186. Ніколаї, Г.Ю. (2008). *Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України.
187. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. (2017). Міністерство освіти і науки. URL: <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>.
188. Новицкий, А.П., Никольский, В.А. (2008). *История русского искусства*. М.: Эксмо.
189. Нургаянова, Н.Х. (2010). *Педагогические условия формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки*. (Дис. канд. пед. наук). Казань.
190. Овчаренко, Н. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія*. (Монографія). Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов.
191. Овчаренко, Н.А. (2016). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київ.
192. *Оксфордский Большой толковый психологический словарь*. (2000). Ребер Артур (Penguin) (пер. с англ.). Т. 1. М.: Вече, АСТ.
193. Олексюк, О.М. (2004). *Методика викладання гри на народних інструментах*. (Навч. посіб.). К.: ДАККіМ.
194. Олексюк, О.М., &Ткач, М.М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. (Навч. посіб.). К.: Знання України.
195. Олексюк, О.М., &Ткач, М.М. (2009). *Музично-педагогічний процес у вищій школі*. К.: Знання України.
196. Олексюк, О.М. (2012). *Музична педагогіка*. (Навч. посіб.). К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка.
197. Олексюк, О.М. (2019). *Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті*. (Монографія). К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка.

198. Олексюк, О.М., &Бондаренко, Л.А. (2018). *Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі*. (Навч. посіб.). К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка.
199. Олексюк, О.М., Ткач, М.М., &Лісун, Д.В. (2013). *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті*. (Монографія). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
200. Онищук, В.А. (1976). *Типы, структура и методика урока в школе*. К.: Рад. школа.
201. Опанасенко, О.О., Гешко, Н.С., &Остапенко, Л.В. (2018). *Естрадний спів в сучасних театралізованих вокально-інструментальних жанрах*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/34.pdf>.
202. Опенько, В.В. (2017). *Вокальна школа Франческо Ламперті та її значення для становлення української мистецької педагогіки*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/8.1/13.pdf>.
203. Осадча, Т.В. (2017). Педагогічні умови формування вокальної майстерності майбутніх вчителів музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред. кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 112-113.
204. Отич, О.М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти*. (Монографія). І.Я. Зязюна (Наук. ред.) Чернівці: Зелена Буковина.
205. Отич, О.М. (2014). *Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи*. (Підручник). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
206. П'янкова, О.В. (2009). «Активні» лекції: сутність, види, особливості, перспективи використання у вищій. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/19772/1/57.pdf>.
207. Падалка, Г.М. (2010). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України.
208. Паксина, Е.Б. (2015). Концепція діалога в роботах М. Бахтина и В. Библера. *Современные проблемы науки и образования*, 1-2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23662539>

209. Парфентьєва, І.П. (2017). Огляд аспектів предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при вивченні шкільного репертуару. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред. кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.
210. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., & Шиянов, Е.Н. (2000). *Педагогика*. (Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений). 3-е изд. М.: Школа-Пресс.
211. Плеханова, О.Е. (2006). *Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург.
212. Плішка, А., & Семенен, Я. (2011). Сутність поняття «професійна компетентність» учителя музики у науковій літературі. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 536, 145-150.
213. Плохотнюк, О.С. (2017). Впровадження педагогічних умов формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 157. В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко (Ред. кол.). Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, с. 119.
214. Погорелов, Б.Ф. (1973). *Режиссура и мастерство актера: программа и методические рекомендации для училищ культуры*. М.: Искусство.
215. Погребняк, Д.П. (2018). Аналіз стану сформованості сценічно-виконавської культури вчителів музичного мистецтва в процесі художньої творчої діяльності. *Молодий вчений*, 6 (58), 85-86.
216. Попенко, О. (2012). Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 1, 44-49.
217. Проворова, Є.М. (2017а). Системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 1, 49-56.

218. Проворова, Є.М. (2017b). Технологія майстер-класу у методичній підготовці майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка.
219. Проворова, Є.М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київ.
220. Прохоров, А.М. (Ред.). (1978). *Большая Советская Энциклопедия*. Т. 28. Изд. 3-е. М.: Сов. Энциклопедия.
221. Радул, В.В. (Ред.). (2005). *Соціолого-педагогічний словник*. 2-е вид. Харків: Мачулін.
222. Растригіна, А.М. (2012). Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*. (Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 501-509).
223. Реброва, О.Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.
224. Реброва, О.Є., & Пань Шен. (2018). Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2 (12). (Наукове видання). Г.Ю. Ніколаї (Гол. ред.). Суми: ФОП Цьома С.П., 89-97.
225. Ростовський, О. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*. (Навч.-метод. посіб.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
226. Ростовський, О.Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. (Навч.-метод. посіб.). К.: ІЗМН.
227. Рудницька, О.П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. (Навч. посіб.). К.: ІЗМН.
228. Рудницька, О.П. (Ред.). (2000). *Українське мистецтво у полікультурному просторі*. (Навч. посіб.). К.: «ЕксОб».

229. Рудницька, О.П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. (Навч. посіб.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
230. Савина, А.А. (2010). *Театр, актер, режисер*. (Краткий словарь терминов и понятий). СПб.: Лань: Планета музики.
231. Сафина, А.М. (1998). *Татарская музыка и учебно-воспитательный процесс*. Казань: ИСПО РАО, ТГГИ, 1998.
232. Світайло, С.В. (2013а). Методичні аспекти вокально-хорової роботи із школярами. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 109, 191-198.
233. Світайло, С.В. (2013b). Педагогічні технології формування фахової компетентності майбутніх учителів музики. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 110. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 153-160.
234. Сетдикова, Ю.Б. (2006). *Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции*. (Автореф. дисс. канд. филос. наук). Москва: Московский гос. ун-т культуры и искусств.
235. Сироткіна Ж.Є., Чеботар Л.І., Масленнікова Н.А., & Сарвілова Д.С. (2012). Деякі аспекти формування художньої культури майбутнього вчителя музики на заняттях з дисциплін вокально-хорового циклу. URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/wos0490.pdf>.
236. Сисоєва, С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. (Навч.-метод. посіб.). К.: ВД «ЕКМО».
237. Сисоєва, С.О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури*. (Монографія). К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс».
238. Сладкопеев, Р.В. (2008). Психолого-педагогические условия реализации личностноориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста. *Вокальное образование начала XXI века*. М.: Новый ключ, 170-173.

239. Сластьонін, В., Міщенко, В., & Руденко, Н. (2011). *Деякі аспекти формування технологічної культури вчителя*. URL: [www.informika.ru / windows / magaz / pedagog/pedagog\\_7/a02.html](http://www.informika.ru/windows/magaz/pedagog/pedagog_7/a02.html) 9.
240. Сластьонін, В.А., Ісаєв, І.Ф., & Шиянов, Є.Н. (2002). *Педагогіка*. (Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів). М.: Академія.
241. Смаковський, Ю. (2015). Компоненти, критерії та рівні сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. *Молодь і ринок*, 12 (131), 128-134.
242. Смікал, В. (2017). Культурологічний і аксіологічний підходи до формування особистості майбутніх викладачів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2. Педагогіка, 72-75. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
243. Соломаха, С.О. (2013). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури*. (Посібник). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
244. Соломаха, С.О. (2011). Технологія розвитку художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів засобами театрального мистецтва. *Творчий розвиток особистості засобами мистецтва*. (Навч.-метод. посіб.). Н.Г. Ничкало (Ред.). Чернівці: Зелена Буковина.
245. Сотська, Г.І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.
246. *Стандарт вищої освіти України у галузі 02 Культура і мистецтво (спеціальність 025 Музичне мистецтво*. (2019). Міністерство освіти і науки України. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>
247. Станіславський, К. (2005). *Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды*. (Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования). Екатеринбург, АМБ.



248. Стасько, Г. Є. (1995). *Вокальна підготовка майбутнього учителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності*. (Автореф. канд. пед. наук). Київ: Київ. ун-т ім. Т.Г. Шевченка.
249. Стратан-Артишкова, Т.Б. (2014). *Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика*. (Монографія). А.М. Растригіна (Наук. ред.). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
250. Стрельников, В.Ю. (2002). *Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання*. (Монографія). Кн. 2. Полтава: РВВ ПУСКУ.
251. Степанов, О.М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. К.: Академвидав.
252. Синявський, В.В., & Сергєєнкова, О.П. (Авт.-уклад.). (2007). *Психологічний словник*. Київ.
253. Сыромятникова, И.С. (2005). *Искусство грима и макияжа*. М.: РИПОЛ-классик.
254. Сяо Цзяцзюнь. (2018). Поетапна методика формування музично-слухацької культури підлітків мультимедійними засобами. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 1 (7). URL: [http://msu.edu.ua/visn1/wp-content/uploads/01\\_18/043.PDF](http://msu.edu.ua/visn1/wp-content/uploads/01_18/043.PDF).
255. Тельчаров, Р.А. (1986). *Музыка и культура (личностный подход)*. М.: Знание.
256. Ткач, М.М. (2016). Професійне світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті гуманістичної парадигми освіти. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 1. URL: <http://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/7/11>.
257. Ткач, М.М., & Бондаренко, Л.А. (2017). Герменевтичні методи у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва. *Матеріали Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читань*. URL: <http://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/212/211>



258. Ткаченко, Т.В. (2010). *Теоретико-методологічні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

259. Ткаченко, Т.В. (2016). *Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів*. (Монографія). Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.

260. Ткачук, Г.О. (2010). *Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання*. (Автореф. канд. пед. наук). Київ.

261. Тоцька, Л.О. (2009). *Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх вчителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.

262. Трофинова, И.А. (2011). Вокально-педагогическая подготовка учителя музыки: эстетический аспект проблемы. *Педагогика искусства*, 1. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vokalno-pedagogicheskaya-podgotovka-uchitelya-muzyki-esteticheskiy-aspekt>.

263. Турчин, Т.М. (2015). *Педагогіка мистецтва*. (Навч. посіб.). Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів : Десна Поліграф.

264. *Указ Президента України № 344/2013 про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. (2013). Офіційне інтернет-представництво Президента України. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>

265. Федоришин, В.І. (2011). *Комунікативний підхід до формування виконавської майстерності вчителя музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки*. (Коллективна монографія). А.В. Козир (Наук. ред.). Вид. друге, допов. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

266. Федоришин, В.І. (2014). *Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.

267. Філіпчук, Г.Г. (2014). *Націєтворчість освіти*. (Монографія). Чернівці: Зелена Буковина.
268. Хижна, О.П. (2015). *Художньо-педагогічна підготовка вчителя початкової школи: теорія і практика*. (Монографія). К.: КНТ.
269. Хомич, Л.О. (1991). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. К.: Магістр-S, 1991.
270. Цагарелли, Ю.А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности*. (Учеб. пособ). СПб.: Композитор С-П.
271. Цзюнь Ян. (2019). *Формування інформаційної культури майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
272. Черкасов, В.Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*. (Навч. посіб.). Тернопіль: Навчальна книга.
273. Чермокина, Р.Ш. (2001). *Формирование коммуникативно-творческой направленности студентов – будущих педагогов на основе драмогерменевтического подхода*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Ижевск.
274. Чжу Цзюньцяо. (2016). *Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.
275. Шевнюк, О.Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика*. (Монографія). К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
276. Шевнюк, О.Л. (2004). *Культурологія*. (Навч. посіб.). К.: Знання.
277. Шевченко, І.Л. (2017). Вокальний ансамбль як форма організації музично-творчої діяльності майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 157. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 143-144.
278. Шимова, О.В. (2010). *Професійна культура вчителя музики: сутність та структура*. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/75.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/75.pdf).

279. Шульгіна, В.Д., &Рябінко, С.М. (2017). Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1, 80-85.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm\\_2017\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2017_1_18)
280. Шуртакова, Т.В. (Ред.). (1991). *Эстетическое воспитание в школе*. (Учеб. пособ.). Казань: Изд-во Казан. ун-та.
281. Щолокова, О. П. (1996). *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя*. (Монографія). К.: УДПУ ім. М.П. Драгоманова.
282. Юцевич, Ю. (1998). *Теорія і методика розвитку співацького голосу*. (Навч.-метод. пособ. для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу). К.: ІЗМН.
283. Яковлева, А.М., &Афонская, Т.М. (2009). *Сучасний тлумачний словник української мови*. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.
284. Яцзюнь Ван. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.
285. Allen, I. (1972). *Drama in schools*. Heineman.
286. Baron, P. (2012). *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce. Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Andrzej Białkowski (Red.). – Warszawa, 137-147.
287. Białkowski, A. (Red.). (2006). *Edukacja muzyczna: Tożsamość i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
288. Białkowski, A. (2012). *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań. Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa, 57-73.
289. Białkowski, A., &Przychodzińska, M. (2002). *Kształcenie nauczycieli muzyki w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach* (raport z badań), Wyd. UMCS, Lublin, 71.
290. Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman.

291. Bond, E. (2000). *Notes on Theatre in education. The Hidden Plot*. London: Methuen.
292. Burowska, Z. (1991). *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*. Warszawa: WsiP.
293. Chivers, G., & Cheetham, G. (2000). *Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development*.  
URL: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2253&context=aerc>.
294. Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Not without the Art! Importance of Teacher Artistry when Applying Drama as pedagogy for Additional Language Learning. *Research in Drama Education*. (The Journal of Applied Theatre and Performance), 16, 4, 617-633.
295. Grusiewicz, M. (2002). Działania muzyczne w zatwierdzonych przez MEN programach nauczania zintegrowanego. *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. E. Zwolińska (Red.). Bydgoszcz: ABKW, 69-80.
296. Goriszowski, & W., Kowolik, P. (1994). *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*. Kielce.
297. Jankowski, W. (1999). *Kształcenia nauczycieli muzyki: stan obecny I perspektywy*. Kraków.
298. Jordan-Szymańska, A. (1990). Percepcja muzyki. *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
299. Kemp, E. (1997). *Zarys metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej*. Zielona Góra: WSP.
300. Kupisiewicz, Cz. (2005). *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*. Warszawa: PWN.
301. Kosinska, N. (2016). Methods of forming a future music art teachers musical and aesthetic expertise by means of the arts integration. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7. Ariel University. Ariel, Israel, 197-203.
302. Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.

303. Lipska E., &Przychodzińska M. (1999). *Drogi do muzyki*. (Metodyka i materiał repertuarowy). WSiP, Warszawa.
304. Lissa, Z. (1965). *Szkice z estetyki muzycznej*. Kraków: Wyd. Naukowe.
305. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 107-137. Please refer to the published text when citing or quoting phrases. URL: <https://www.mmulder.nl/wp-content/uploads/2011/11/2014-Mulder-Conceptions-of-Professional-Competence-in-Billett-et-all.pdf>
306. Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N. and Maievskaa, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 244-252.
307. Oleksiuk, O., Rebrova, O., & Mikulinska, O. (2019). *Dramatic Hermeneutics as a Perspective Technology in the Artistic Education*. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (3), 100-112. URL: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2146>
308. Peschl, W. (1997). Die Europäische Integration in der Musikpädagogik. Werte-Wandel. *Musikunterricht in neuer Orientierung: Kongreßbericht 21. Bundesschulmusikwoche*. Rostok 1996. Mainz, 195-199.
309. Przychodzińska, M., (1987). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność WsiP*. Warszawa.
310. Sacher, W. (2013). *Pedagogika muzyczna*. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego. URL: <https://www.amazon.co.uk/Pedagogika-muzyki-Teoretyczne-powszechnego-ksztalcenia/dp/8378500764>
311. Uchyla-Zroski, J. (1998). *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Filii kieleckiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
312. *Kształcenia muzycznego* (2012). Krakow: Impuls.
313. Parkita, E. (2005). *Percepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

314. Uchyla-Zroski, J. (2013). *Wartosci w muzyce. Interpretacja w muzyce jako proces tworczy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego, Katowice.
315. Waluga, A. (2012). *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: Koncepcje, badania, programy*. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.
316. Wathins, B. (1981). *Drama and Education*. Batsford Education.
317. Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

## ДОДАТКИ



## ДОДАТОК А

*Анкета для виявлення потреби у формуванні сценічно-образної культури  
майбутніх учителів музичного мистецтва*

Шановні студенти!

Просимо Вас відповісти на питання анонімної анкети з метою з'ясування рівня виявлення потреби у формуванні сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Ваші відповіді будуть враховані у процесі удосконалення вокальної підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах педагогічної освіти.

1. Чи усвідомлюєте Ви необхідність розвивати професійні якості, компетентності?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) я і так достатньо володію професійними якостями;
- г) інший варіант відповіді.

2. Чи потрібно вчителю музичного мистецтва володіти сценічно-образною культурою?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) я володію сценічно-образною культурою;
- г) інший варіант відповіді.

3. На Вашу думку, Ви бажали б розвивати вокальну майстерність, вокальну техніку?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) я на високому рівні володію вокальною технікою;
- г) інший варіант відповіді.

4. Чи є у Вас бажання удосконалювати акторські здібності, сценічну майстерність?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) я достатньо володію сценічною майстерністю;
- г) інший варіант відповіді.

5. На Ваше переконання, рівень Вашої самооцінки підвищиться, якщо Ви досконало володітимете сценічно-образною культурою?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) у мене достатньо адекватна самооцінка;
- г) інший варіант відповіді.

6. Чи повинен вчитель музичного мистецтва володіти артистизмом, прийомами театрального відтворення сценічних образів?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) суперечливе питання;
- г) інший варіант відповіді.

7. Чи вважаєте Ви, що вчитель музичного мистецтва має володіти інтерпретаційними вміннями?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) нічого нового в інтерпретацію музичних образів вчитель не може привнести;
- г) інший варіант відповіді.

8. Чи має вчитель музичного мистецтва володіти знаннями і вміннями герменевтичного аналізу музичних творів?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) цими якостями має володіти мистецтвознавець, але не вчитель;
- г) інший варіант відповіді.

9. На Вашу думку, чи сприяє володіння сценічно-образною культурою кар'єрному зростанню вчителя музичного мистецтва?

- а) так;
- б) ні;
- в) не замислювався;
- г) сценічно-образна культура не є обов'язковою професійною якістю;
- г) інший варіант відповіді.

10. Які мотиви спонукають Вас до формування власної сценічно-образної культури?

- а) вчитель має постійно самовдосконалюватися;

- б) дітям має бути цікавий вчитель, щоб сформувати у них музичний смак, музичне чуття, світоглядні цінності;
- в) вчитель – не артист, тому не маю таких мотивів;
- г) Ваш варіант відповіді.

**Дякуємо за участь в опитуванні!**

## ДОДАТОК Б

**Адаптований опитувальник щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей майбутнього вчителя музики (адаптований за тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової)**

*(Стратан-Артишкова, Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва [Текст]: монографія / Стратан-Артишкова Т. Б. - Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. - 446 с. )*

**Шановні студенти!**

Уважно прочитайте наведені твердження. Якщо ви погоджуєтесь, поставте «Так», якщо ви не згодні із пропонованим висловом, або маєте іншу відповідь, поставте «Ні».

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва не обмежується вивченням теоретичного матеріалу фахових дисциплін. Важливим є сценічними й інтерпретаційними вміннями.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

2. Мені подобається виступати на сцені, оприлюднювати музичні твори (зокрема вокальні), бути в центрі уваги, брати участь у концертній діяльності, бути учасником різних видовищних заходів.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

3. Із задоволенням беру участь у різних видах концертної, сценічної діяльності.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

4. Систематично цікавлюся мистецтвом, відвідую філармонію, театр, художні виставки, знайомлюсь з новинками різних видів мистецтва.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

5. Не виявляю ініціативи в організації і участі в концертах, мистецьких заходах, театральних постановках надаю перевагу виступам своїх однокурсників.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

6. Під час індивідуальних занять з музично-виконавських дисциплін не виявляю самостійність та індивідуальність в інтерпретації художнього образу, завжди наслідую викладача, виконую його вимоги.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

7. Я із задоволенням виступаю перед аудиторією, однокурсниками, друзями, батьками.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

8. Систематично самостійно виконую творчі завдання з музично-теоретичних дисциплін.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

9. Я багато працюю самостійно, цікавлюсь додатковою літературою з мистецтва, систематично поглиблюю мистецькі знання.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

10. Моя майбутня професія вчителя музичного мистецтва викликає в мене серйозні хвилювання тому, що я не вмю спілкуватись з дітьми

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

11. Мені подобається вокально і сценічно відтворювати художні образи.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

12. Готуюсь до занять з фахових дисциплін не систематично, переважно цим займаюсь перед академконцертами, заліками, екзаменами.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

13. Мені подобається процес сценічного виступу, я відчуваю себе артистом.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

14. Із задоволенням виступаю на будь-якій сцені.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

15. Мені подобається інтерпретувати музичні образи, додавати у них нові смислові відтінки під час вокального виконання, оприлюднювати, вивчати з іншими студентами, учнями.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

16. Майбутньому вчителю музичного мистецтва не обов'язково володіти мистецтвом імпровізації, творчого вокального виконання, сценічною майстерністю.

Так

Ні

Пояснення відповіді \_\_\_\_\_

---

**Дякуємо за участь в опитуванні!**

## ДОДАТОК В

## Методика «Квадрат цінностей» (О.А. Мурзіна)

(Мурзіна О.А. Дослідження професійних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/2132>)

**Інструкція.** Перед Вами аркуш, розділений на квадрати. В ньому 49 понять, що характеризують різні цінності трудової діяльності людини. У кожному квадраті наведено цінність, яка певною мірою є сформованою у Вас.

У першому рядку по горизонталі виберіть ту цінність, яка є найбільш значущою для Вас, відповідає Вашим сподіванням. Поставте 7 балів у правому верхньому куті квадрату, де міститься ця цінність. Лишилося ще 6 понять-цінностей. Яка є більш характерною для Вас? Поставте 6 балів у правому верхньому куті. Аналогічним чином припишіть 5, 4, 3, 2, 1 бали цінностям, які є менш значущими для Вас.

Потім погляньте на інші горизонтальні рядки квадратів і зробіть те ж саме стосовно понять-цінностей, що в них містяться.

## Квадрат професійних цінностей

|  |                                     |   |   |                                   |                                      |                              |
|--|-------------------------------------|---|---|-----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. Користь для людей                   | 8. Пропаганда законодавства         | 15. Влада над людьми                      | 22. Хороші побутові умови               | 29. Розвиток здібностей           | 36. Самовираження в праці            | 43. Нестандартність ситуацій |
| 2. Розумова активність, логічність     | 9. Цінується серед друзів           | 16. Стабільне майбутнє                    | 23. Винахідництво, творчість            | 30. Подолання труднощів           | 37. Неспокійна ритмічна робота       | 44. Відповідальність         |
| 3. Престиж професії                    | 10. Матеріальне благополуччя        | 17. Нові трудові навички, уміння          | 24. Самостійність                       | 31. Часта зміна видів діяльності  | 38. Значущість праці для суспільства | 45. Широкі контакти з людьми |
| 4. Успіх у житті                       | 11. Вдосконалення духовної освіти   | 18. Змога відстоювати власну думку        | 25. Подонання непередбачуваних обставин | 32. Піклування про людей          | 39. Фізичне напруження, витривалість | 46. Керування людьми         |
| 5. Гармонійний розвиток                | 12. Нестандартність мислення        | 19. Робота в екстремальних умовах         | 26. Участь у перебудові суспільства     | 33. Боротьба з порушниками закону | 40. Зростання по службі, на роботі   | 47. Громадське визнання      |
| 6. Реалізація особистісних можливостей | 13. Робота в здоровій атмосфері     | 20. Служба Закону                         | 27. Робота з людьми                     | 34. Популярність                  | 41. Спокійне життя                   | 48. Всебічний розвиток       |
| 7. Ненормований робочий день           | 14. Дотримання прав держави і людей | 21. Побудова версій, моделювання ситуацій | 28. Авторитет                           | 35. Нагороди, заохочення          | 42. Розширення світогляду            | 49. Незалежність             |

**Обробка результатів.** Під час обробки анкети слід зважити на порядок розміщення цінностей відповідно до ознак певної групи ціннісних орієнтацій.

- ✓ суспільно значущих ціннісних орієнтацій, пов'язаних зі змістом праці (ЗП);
- ✓ ціннісних орієнтацій, пов'язаних з статусними досягненнями (СД);
- ✓ ціннісних орієнтацій, пов'язаних з результатом праці (РП);
- ✓ ціннісних орієнтацій, пов'язаних з розвитком особистості (СР);
- ✓ ціннісних орієнтацій, пов'язаних зі змогою застосування здібностей, самоствердженням у професії (СС);
- ✓ ціннісних орієнтацій, пов'язаних з умовами праці (УП).

**Таблиця відповідності професійних цінностей типам ціннісних орієнтацій**



| Типи ціннісних орієнтацій                     | Перелік цінностей  |
|---|--|
| Суспільно значущі (СЗ)                        | Користь для людей; додержання прав держави і людей; служба закону; участь у перебудові суспільства; турбота про людей; значущість праці для суспільства; відповідальність.   |
| Пов'язані зі змістом праці (ЗД)               | Розумове напруження, аналітичність, логічність; пропаганда законодавства; будувати версії, моделювання ситуації; робота з людьми; боротьба з порушниками закону; фізичне напруження, витривалість, воля; широкі контакти з людьми. |
| Пов'язані зі статусними досягненнями (СД)     | Престиж професії; цінується серед людей; влада над людьми; авторитет; популярність; підвищення по службі, роботі; керівництво людьми.  |
| Пов'язані з результатом праці (РП)            | Успіх у житті; матеріальне благополуччя; стабільне майбутнє; хороші житлові умови; нагороди та заохочення; спокійне життя; громадське визнання.  |
| Пов'язані з розвитком особистості (СР)        | Гармонійний розвиток; вдосконалення духовного світу; нові трудові вміння та навички; винахідництво; творчість; розвиток здібностей; розширення світогляду; всебічний розвиток.   |
| Самоствердження у професійній діяльності (СС) | Реалізація особистісних можливостей; нестандартність мислення; змога відстоювати власну думку; подолання труд; незалежність.   |
| Пов'язані з умовами праці (УП)                | Ненормований робочий день; робота в здоровому оточенні, атмосфері; робота в екстремальних умовах; подолання непередбачених труднощів; часта зміна видів діяльності; неспокійна, ритмічна робота; нестандартність ситуацій.         |

|    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|
| сз | зп | сд | рп | ср | сс | уп |
| зп | сд | рп | ср | уп | уп | сз |
| сд | рп | ср | сс | сз | сз | зп |
| рп | ср | сс | уп | зп | зп | сд |
| ср | сс | уп | сз | сд | сд | рп |
| сс | уп | сз | зп | рп | рп | ср |
| уп | сз | зп | сд | ср | ср | сс |

|                    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|
| Цінності           | сз | зд | сд | рп | ср | сс | уп |
| Кількість балів    |    |    |    |    |    |    |    |
| Місце за значенням |    |    |    |    |    |    |    |

## ДОДАТОК Г

**Тестові завдання з метою виявлення рівня знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва**

**(укладено на основі завдань, розроблених Г. Локаревою, Л. Лимаренко)**

*(Лимаренко Л.І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів [Текст] : монографія / Лідія Лимаренко ; Херсон. держ. ун-т. - Херсон : ХДУ, 2015. - 483 с.; Локарева Г.В., Гринь Л.О. Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія і практика: монографія / Г.В. Локарева, Л.О. Гринь. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 330 с.)*

1. Поняття ансамбль –

- а) спільне звучання окремих співаків хору або ансамблю в одному, загальному цілому;
- б) злитність і врівноваженість щодо сили й тембру всіх голосів;
- в) інтонаційна злагодженість звучання співаків;
- г) група музикантів виступаючих разом.

2. Унісонний ансамбль.

- а) виконання одної мелодії кількома співаками;
- б) приблизна однотембровість голосів співаків у хоровій партії;
- в) одноманітність сили голосів, зручна теситура, правильно взяті голосні звуки, єдина вокальна культура співаків.

3. Гармонійний ансамбль:

- а) спів акорду кількома співаками або хоровими партіями;
- б) врівноваженість і злиття всіх тонів акорду в одне правильне, органоподібне звукосполучення.

4. Ритмічний ансамбль.

- а) вміння виконувати твір разом, ритмічно вірно, гнучко змінювати темп;
- б) разом брати дихання, вступати та закінчувати спів;
- в) сукупність моментів, пов'язаних з темпом, метром та ритмом вокального виконання.

5. Динамічний ансамбль.

- а) врівноваженість по силі голосів в кожній партії хору;
- б) збалансованість гучності звучання хорових партій у загальному ансамблю.

6. Природній " ансамбль та акорди, що ансамблюють:

- а) злиття голосів, які знаходяться у однакових теситурних умовах;
- б) ансамбль, при якому нерівномірно використовуються теситурні умови.

7. Штучний ансамбль та акорди, що не ансамблюють:

- а) випадки, в яких з'єднуються голоси в різних теситурних умовах;
- б) ансамбль, при якому зберігається рівномірне використання регістрів кожної окремо голосової партії.

8. Поліфонічний ансамбль.

- а) врівноваженість всіх голосів в залежності від тематичного матеріалу;
- б) передача мелодії від голоса у голос.

### 9. Поняття строй.

- а) частота настройки еталону висоти камертону;
- б) настройка звукоряду тим чи іншим принципом звуковисотних відношень;
- в) чистота інтонування при виконанні.

### 10. Строй мелодичний.

- а) горизонтальний - чисте інтонування мелодії вокальним унісоном (хоровою партією, всім хором);
- б) вертикальний - правильне інтонування інтервалів, акордів.

### 11. Строй гармонічний.

- а) горизонтальний - чисте інтонування мелодії вокальним унісоном (хоровою партією, всім хором);
- б) вертикальний - правильне інтонування інтервалів, акордів.

### 12. Спів а capella.

- а) хоровий та ансамблевий спів без інструментального супроводу;
- б) виконання твору з інструментальним супроводом.

### 13. Інтенація:

- а) невеличкий, відносно самостійний мелодичний зворот;
- б) точне виконання висоти звуку під час музичного виконання;
- в) вирівнювання звучання тонів звукоряду музичних інструментів по тембру та гучності

### 14. Квартет:

- а) ансамбль з 4-х виконавців( інструменталістів або вокалістів);
- б) ансамбль з 5-ти виконавців;
- в) музичний твір для даного ансамблю.

### 15. Квінтет.

- а) ансамбль з 5-ти виконавців;
- б) ансамбль з 6-ти виконавців;
- в) ансамбль з 4-х виконавців.

### 16. Концертмейстер.

- а) піаніст, який допомагає виконавцям (співакам або інструменталістам ) вивчити партії, акомпанує їм на концерті;
- б) перший скрипач оркестру;
- в) ведучий музикант у кожній з струнних груп оркестру.

### 17. Сопрано –

- а) найвищий жіночий голос з діапазоном "дд'1-ї октави - до 3-ї октави;
- б) високий дитячий голос( дискант);
- в) сама висока партія в хорі або ансамблі.

### 18. Альт –

- а) низький дитячий або жіночий голос з діапазоном «соль» малої октави – другої октави;
- б) назва партії в хорі або ансамблі, які виконуються низькими дитячими та жіночими голосами;
- в) смичковий інструмент скрипичного роду.

### 19. Тенор –

а) високий чоловічий голос з діапазоном «до» малої октави – «до» другої октави; б) назва партії в хорі (ансамблі);

в) у середньовіковій багатоголосній музиці назва партії, який надано виконання головної мелодії.

20. Бас –

а) самий низький чоловічий голос з діапазоном «фа» великої октави – «фа» першої октави;

б) сама низька партія у хорі або вокальному ансамблі.

21. Арія –

а) жанр вокальної музики;

б) закінчений епізод в опері, що виконується солістом у супроводі оркестру;

в) інструментальний твір мелодичного характеру.

22. Дискант –

а) високий дитячий співочий голос з діапазоном "до" 1-й октави - соль 2-й октави;

б) форма багатоголосся у середньовічній музиці;

в) дискант - верхній голос (підголосок у народних піснях українців, білорусів та донських козаків).

23. Лібрето –

а) розмовний текст музично-драматичного твору (опери, оперети);

б) короткий переказ змісту опери, оперети, балету;

в) літературний сценарій балету.

24. Мелодекламація –

а) художнє читання віршів або прози на фоні музичного супроводу;

б) одноголосна послідовність звуків, загальний засіб виразності у музиці.

25. Одноголосний спів –

а) музичний переказ, який обмежений однією мелодичною лінією;

б) історично найбільш рання форма музичного мистецтва.

26. Оперета –

а) музично-сценічний твір комедійного змісту, в якому вокальні та хореографічні номери чергуються з розмовними епізодами;

б) музично-драматичний твір, у якому об'єднані слово, музика, сценічне дійство, живопис (декорації).

27. Поняття хор –

а) в античному театрі – учасник спектаклю, самостійно діюча особа яка відображає образ народу;

б) співочий колектив, що виконує вокальний твір з інструментальним супроводом або а капелла•

в) музичний твір для колективу співаків.

28. Унісон.

а) водночас звучання двох або декількох звуків однієї висоти;

б) виконання мелодії на інструментах або голосами в приму чи октаву.

29. Поняття регістр голосу.

а) ряд звуків голосу, які виникають внаслідок одного і того ж самого засобу та однорідні за тембром;

б) своєрідна площина, яка резонує на виникаючий у голосовій щілині звук та надає йому сили та тембру.

30. Резонатор –

а) ряд звуків голосу, які виникають внаслідок одного і того ж самого засобу та однорідні за тембром;

б) своєрідна площина, яка резонує на виникаючий у голосовій щілині звук та надає йому сили та тембру.

31. Засобами створення сценічного образу є...:

а) творчий пошук виконавцями найбільш сценічної виразності у своїх діях, жестах, мові; відбір і закріплення кращих пристосувань, фарб;

б) вміння актора діяти словом.

**Методика незакінчених речень для виявлення рівня володіння тезаурусом з проблем теорії і практики сценічної майстерності (авторська розробка)**

*Шановний студенте!*

*Просимо Вас закінчити речення, які мають формулювання ключових понять з проблеми володіння сценічно-образною культурою майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відповіді мають бути вичерпними і аргументованими.*

1. Сценічно-образна культура вчителя музичного мистецтва – це...
2. Засобами формування сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва є...
3. Музичний образ – це...
4. Художній образ – це...
5. Сценічний образ – це...
6. Сценічні уміння – це...
7. Вокальні уміння – це...
8. Інтерпретаційні уміння – це...
9. Герменевтичний метод у музичній освіті – це...
10. Напрямами удосконалення сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є...

## ДОДАТОК Е

**Методики для з'ясування рівня сформованості здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі**

*(бесіди і тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою (Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – С. 82-86. Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu\\_2004\\_n2\\_Dubrovitskaya.pdf](http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf))*

**Питання для бесіди:**

1. Чи усвідомлюєте Ви необхідність розвивати власні сценічні вокальні уміння, збагачувати знання з цієї проблеми?
2. Матеріал яких дисциплін, наук сприятиме удосконаленню Ваших знань з сценічно-образної культури?
3. Які теорії, концепції представників музичної освіти України Вам знайомі і які з них можна використовувати у практичній педагогічній роботі?
4. Які теорії, концепції представників музичної освіти зарубіжжя Вам знайомі і які з них можна використовувати у практичній педагогічній роботі?
5. Які ресурси стануть в нагоді щодо збагачення знань з проблеми сценічно-образної культури вчителя музичного мистецтва?

**Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою**

**Мета методики** – визначення рівня за професійним спрямуванням студентів, який проявляється в ступені вираженості прагнення до оволодіння професією і роботі по ній.

**Загальна характеристика опитувальника.** Опитувальник складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді.

Метою опитування є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виражається в здатності до оволодіння професією і бажанні працювати по ній. Для підвищення достовірності результатів опитувальник збалансований за кількістю позитивних і негативних відповідей: варіантам «так» і «ні» по кожній шкалі відповідає рівне число пунктів опитувальника. В інструкції вказується не безпосередня мета опитувальника, а більш глобальна, суспільно значуща мета, досягнення якої є важливим і для кожного випробуваного. Введено також буферні питання, зміст яких відповідає меті дослідження, вказаної в інструкції. Тест рекомендується для анонімного дослідження.

На відміну від традиційних варіантів відповіді типу «так» і «ні», які, як показувала психодіагностична практика, часто викликають у випробовуваних труднощі при виборі відповіді внаслідок своєї категоричності, в опитувальнику пропонується більш розширений набір можливих відповідей: «правильно», «неправильно», «мабуть, правильно», «мабуть, неправильно». При обробці результатів представлені відповіді об'єднуються в дві категорії: позитивні



відповіді «правильно», «мабуть, правильно») і негативні «неправильно», «мабуть, неправильно»).

### **Зміст тест-опитувальника.**

**Інструкція.** З метою пошуку шляхів вдосконалення підготовки фахівців, зокрема для забезпечення кожному людині можливості придбати улюблену професію і працювати по ній, пропонуємо Вам взяти участь в нашому дослідженні. Для цього, уважно прочитайте і нижче судження, відзначте в листі відповідей, навпроти номера судження один з варіантів відповіді, що відповідає Вашій думці.

Правильно

Мабуть, правильно

Мабуть, неправильно

Неправильно

Просимо Вас щиро висловити те судження, яке існує у Вас на даний момент.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.
2. Якби мені випала можливість почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.
3. Вимушено вчуся на даному факультеті в силу певних обставин, а не з бажання отримати дану професію.
4. Моє бажання отримати дану професію і працювати по ній є достатньо стійким і обґрунтованим.
5. Вчуся насамперед для того, щоб здобути вищу освіту, професія яку я отримую мені малоцікава.
6. Бачу мало хорошого для себе в моїй майбутньої професії.
7. Захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.
8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.
9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу, що має відношення до майбутньої професії.
10. Після закінчення навчання буду далі вдосконалюватися і підвищувати кваліфікацію по одержуваній зараз професії, щоб працювати по ній більш ефективно.
11. Отримана мною професія і робота по ній навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення.
12. Постараюся зробити все необхідне, щоб не працювати по професії яку отримую.
13. Навіть якщо це буде важко, по закінченні навчання буду прагнути знайти роботу (і працювати) по одержуваній зараз професії.
14. На даний момент працюю (або хочу знайти роботу) по одержуваній мною професії.
15. У мене немає бажання працювати по професії.
16. Принагідно прагну познайомитися з роботою фахівців у сфері моєї майбутньої професії.

17. Якщо я і буду працювати зі здобутого фаху, то недовго.

18. Робота зі здобутого фаху дозволить мені в майбутньому в повній мірі проявити себе, свої здібності.

19. Після закінчення навчання придбаю другу професію і буду працювати по ній.

20. У житті людини не все залежить від неї самої, і їй доводиться іноді мириться з обставинами.

### **Обробка результатів.**

Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа, де «Так» означає позитивні відповіді («правильно», «мабуть, правильно»), а «Ні» -- негативні («неправильно», «мабуть, неправильно»).

### **Ключ**

|     |                                |
|-----|--------------------------------|
| Так | 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18 |
| Ні  | 3, 5, 6, 8, 12, 12, 15, 17, 19 |

За кожне збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень професійної спрямованості.

Відповіді на питання 1 і 20 при обробці результатів не враховуються.

*Високі* показники по тесту свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, здобута ним професія подобається йому; він хоче в майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією; в вільний час займається справами, які мають відношення до майбутньої професії; коло знайомих – фахівців в галузі обраної професії; вважає свою професію справою свого життя.

*Низькі* показники свідчать про те, що студент вимушено вчиться на даному факультеті; вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати по одержуваній спеціальності, а іншими причинами, наприклад, підпорядкуванням вимогам батьків, близькістю до дому та ін.; студент не бачить нічого хорошого для себе у своїй майбутній професії; здобута професія йому малоцікава; при можливості хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність і працювати по ній.

### **Аналіз результатів.**

Отриманий в процесі обробки відповідей опитуваного результат розшифровується наступним чином:

0-4 бали - низький рівень професійної спрямованості;

5-13 балів - середній рівень професійної спрямованості;

14-18 - високий рівень професійної спрямованості.

**Вокальні вправи (сольний і дуетний твори)  
для виявлення міри володіння вокальними вміннями майбутніх учителів  
музичного мистецтва**

1. Виконання сольної композиції В. Івасюка «Балада про мальви»
2. Виконання дуетної композиції М.Лисенка – дует Наталки і Петра з опери «Наталка Полтавка»).

Аналіз вокальних умінь здійснюється за критеріями Н. Гребенюк: образність, музичність, виразність невербальних засобів, правильне дихання, чітка дикція, динаміка, фразування, інтонаційність тощо (Гребенюк Н.Є Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. – 269 с.).

**АНКЕТА**

**для виявлення рівня сценічних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва (адаптовані опитувальники В. Мозгового, Ген Цзінхена)**

*(Мозговий В.Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – С. 462-463.; Ген Цзінхен «Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу» / дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 204 с. – С. 169-171.)*

*Шановні студенти!*

Просимо Вас відповісти на питання анонімної анкети з метою з'ясування ступеня володіння сценічними вміннями. Ваші відповіді будуть враховані у процесі удосконалення вокальної підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах педагогічної освіти.

1. Якими компонентами артистизму, на ваш погляд, повинен володіти вчитель музичного мистецтва? Напишіть розташовуючи їх за ступенем важливості

- а)
- б)
- в)
- г)

2. В якій мірі артистизм вчителя музичного мистецтва впливає на ефективність освітнього процесу?

- а) ефективно;
- б) неефективно;
- в)                                   інший                                   варіант                                   відповіді.

---

3. Чи може проявлятися по-різному артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва залежно від:

- а) вікових особливостей;
- б) особистісних якостей;
- в) музичних здібностей;
- г) музичного твору.

4. Під час вивчення яких дисциплін у Вас розвивають артистичні якості?

- а)
- б)
- в)
- г)

д)

5. Вміння організувати простір педагогічної взаємодії (класу і т.д.) передбачає:

- а) вияв експресії;
  - б) гармонійне поєднання інтелекту й емоцій (міміки, жестів, інших виражальних зовнішніх засобів);
  - в) використання потенціалу голосу і жестикуляції;
  - г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант \_\_\_\_\_ відповіді.
- 

6. Уміння оптимально знаходити своє місце положення, оптимально приваблювати дітей, учнів, студентів (групу дітей) на уроці.

- а) знаходитися якомога ближче до них;
  - б) важливо зберігати відстань під Вами і ними;
  - в) найважливіше – візуальний контакт, об'єктивні емоції, щоб зацікавити учнів, студентів;
  - г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант \_\_\_\_\_ відповіді.
- 

7. Уміння управляти своєю увагою (знаходити і використовувати мале/, середнє і велике коло уваги) залежно від педагогічної ситуації.

- а) неважливо, яке коло утворюється під час педагогічної взаємодії вчителя й учнів;
  - б) вчитель, зокрема і вчитель музичного мистецтва, має володіти здатністю до управління увагою учнів;
  - в) важливо бути експресивним, артистичним, а не враховувати емоційний стан учнів;
  - г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант \_\_\_\_\_ відповіді.
- 

8. Вміння чітко планувати і гнучко регулювати темпоритм педагогічної взаємодії залежно від педагогічної ситуації.

- а) це необов'язкове вміння вчителя музичного мистецтва;
  - б) важливими є вокальні вміння, а ці – другорядні;
  - в) володіння цим вмінням є визначальними щодо педагогічного впливу на світогляд, емоції учнів;
  - г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант \_\_\_\_\_ відповіді.
- 

9. Уміння створювати емоційний фон педагогічної взаємодії (відповідність жесту, міміки, інтонації, педагогічної ситуації).

- а) неважливо, головне – надавати знання;
- б) учитель може мати інші проблеми, він не може постійно враховувати емоції інших;

в) учитель, зокрема музичного мистецтва, має володіти здатністю створювати емоційних фон класу, тому має виявляти артистичну майстерність;

г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант  
відповіді. \_\_\_\_\_

10. Учитель має володіти уміннями інтерпретувати образи музичних творів за допомогою сценічних засобів.

а) він повинен бути артистом;

б) має гармонійно поєднувати вокальні і сценічні уміння інтерпретації образів;

в) він – не артист театру, тому вокальної майстерності достатньо;

г) \_\_\_\_\_ інший \_\_\_\_\_ варіант \_\_\_\_\_ відповіді

---

## ДОДАТОК 3

**Методика герменевтичного аналізу музичного твору (за О.М. Олексюк)  
з метою виявлення інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного  
мистецтва в процесі вокальної підготовки**

Застосовується з метою визначити рівень розуміння музичного твору студентами.

Автор \_\_\_\_\_ « \_\_\_\_\_ »

1. Визначте жанр, стиль, музичну форму твору

---



---

2. Опишіть своє розуміння образного змісту музичного твору

---



---

3. Вкажіть засоби музичної виразності, що розкривають зміст музичного твору найбільш характерно:

---



---

4. Опишіть асоціації, які у Вас виникають під час слухання музичного твору, проведіть аналогії з творами інших видів мистецтва, образний зміст яких схожий з прослуханим твором:

---



---

5. Опишіть Ваші переживання та відчуття під час слухання музичного твору

---



---

6. До якої діяльності спонукає Вас прослуханий твір? (Наприклад, бажання задуматися про сенс життя, бажання з більш цілеспрямовано вдосконалювати свої виконавські навички і т.д.)

---



---

ВНЗ \_\_\_\_\_ Курс \_\_\_\_\_

Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_



## ДОДАТОК І

**Рекомендований репертуар, віртуальні екскурсії, відеотека, дуетні композиції для вивчення у процесі вокальної підготовки з метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва**

**Рекомендований репертуар для формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва**

1. «Била мене мати»
2. «Взяв би я бандуру»
3. «Грицю, Грицю до роботи»
4. «Ішов козак потайком»
5. «Ой не ходи Грицю»
6. «Цвіте терен»
7. «Ти до мене не ходи»
8. М. Ткач, О. Білаш «Ясени»
9. Сл. Д. Павличка, муз. О. Білаша «Два кольори»
10. Сл. К. Малицького, муз. Д. Січинського «Чом, чом, чом, земле моя»
11. Муз. і сл. Я. Барнича «Гуцулка Ксеня»
12. Муз. А. Кос-Анатольського, сл. І. Франка «Ой ти, дівчино, з горіха зерня»
13. Муз. П. Майбороди, сл. А. Малишка «Рідна мати моя»
14. Муз. І. Поклада, сл. Б. Олійника «Пісня про матір»
15. Д. Боньковський укр. нар. пісня «Гандзя»
16. М. Кропивницький укр. романс «Соловейко»
17. Л. Кауфман «Ой не світи місяченьку»
18. К. Стеценко «Стояла я і слухала весну»
19. М. Лисенко укр. романс «Садок вишневий коло хати»
20. Д. Боньковський «Нащо мені чорні брови»
21. О. Білаш «Журавка»
22. В. Івасюк «Балада про мальви»
23. Укр. нар. пісня «Ой я знаю, що гріх маю»
24. Ф. Шуберт «Ave Maria»
25. М. Римський-Корсаков Арія Снігурочки з опери «Снігурочка»
26. Дж. Пуччині Вальс Мюзетти з опери «Богема»
27. М. Глінка арія Сусаніна з опери «Іван Сусанін»
28. Ш. Гуно Каватина Фауста з опери «Фауст»
29. Дж. Пуччині Арія Мими з опери «Богема»
30. Дж. Россіні Каватина Фігаро з опери «Севільський цирюльник»
31. В. Моцарт Арія Церліни з опери «Дон Жуан»
32. І. Кальман Пісня молодій циганки з оперетти «Марица»
33. Дж. Паїзіелло Арія Серпіни з опери «Служанка-Госпожа»
34. І. Кальман Арія Одетти з оперетти «Баядера»

## Віртуальні екскурсії з метою формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

1. Віртуальна подорож оперними театрами України.  
Режим доступу: <http://theatres.authenticukraine.com.ua/ua/>
2. Різдвяна казка (колядки та щедрівки). Театралізовані постановки.  
Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=W9WDy6mPaDI>
3. «Наталка Полтавка» музичний фільм.  
Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=JFII3\\_BuUS8](https://www.youtube.com/watch?v=JFII3_BuUS8)
4. Музею Крушельницької у Білій - 50 років  
<https://www.youtube.com/watch?v=pg1UZABQyy4>
5. Соломія Крушельницька, Два життя Соломії.  
Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=bwE5QvMG100>

## Відеотека для формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

1. СЦЕНІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ. Урок Вероніки Тищук – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=i5Dn30Z7ubM>
2. Акторський тренінг. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=BqWqQz3ySwk>
3. Акторська майстерність. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=QFds8kUdK34>
4. Акторська майстерність. Театр-студія «Мандарин». Великий відкритий урок. Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=3N\\_CZ9K8C7I](https://www.youtube.com/watch?v=3N_CZ9K8C7I)
5. Пластический этюд «Зеркало души». Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=3-r5iXnu7yU>
6. Майстер-клас з акторської майстерності від Остапа Ступки. Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=FzszL\\_1bDaE](https://www.youtube.com/watch?v=FzszL_1bDaE)
7. Дикція з Іриною Українець. Урок № 1. Техніка мови -скоромовки. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=W3StCnxSjf0>
8. Красивый голос: дар природы или работа над собой? Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=IWmYWfwD7pw>
9. 3 упражнения на импровизацию. Актерское мастерство / VideoForMe - видео уроки. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=G1kZwJ16cg0>.
10. Актёрское мастерство-Эмоции. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=TsQ4dSscxAs>
11. Веселі уроки. Акторська майстерність. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=HZzHjDeGD-M>

**Дуетний репертуар для формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (у межах вокально-сценічної студії)**

1. Дж.Верді опера «Травіата» дуэт Віолетти і Альфреда.
2. М. Лисенко опера «Наталка Полтавка» дует Наталки і Петра.
3. П. Чайковський опера «Євгеній Онегін» дует Тетяни та Ольги.
4. П. Чайковський опера «Пікова дама» дует Прилепи і Міловзора «Мій миленький дружок»
5. І. Поклад, Ю. Рибчинський «Скрипаль».
6. Муз. В. Верменича, сл. М. Сингаївського «Чорнобривці»
7. П. Чайковський Дует Оксаны и Вакулы с оперы «Черевички»
8. С. Гулак-Артемівський Дует Карася й Одарки з опери «Запорожець за Дунаєм»
9. В. Моцарт Дует Дон Жуана і Церліни з опери «Дон Жуан»

## ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15  
 E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

01.11.2019 № 01-12-100

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Косінської Наталії Леонідівни «Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика навчання (музика)

Результати дисертаційного дослідження Косінської Н.Л. «Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки» упродовж 2017-2018 років упроваджувалася в навчальний процес Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Експериментальна робота дисертантки здійснювалася на базі кафедри теорії та методики постановки голосу на заняттях із дисципліни «Постановка голосу» та «Вокальний клас». Вона включала такі етапи: спонукально-мотиваційний, інформаційний та творчо-рефлексивний. Методика формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки спрямована на забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокальної діяльності та ґрунтується на культурологічному, аксіологічному, герменевтичному, особистісно-зорієнтованому та компетентнісному підходах.

Практичну цінність мають впроваджені Косінською Наталією Леонідівною методи роботи в процесі вокальної підготовки, зокрема метод емоційної драматургії, майстер-класи, концерти-лекції, сценічно-виконавські вправи, метод театралізації та технологія драмогерменевтики.

Впровадження результатів в експериментальних умовах сприяло підвищенню результативності навчання студентів, зростанню їх мотивації в оволодінні професією вчителя музичного мистецтва та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Проректор з наукової роботи  
 Рівненського державного  
 гуманітарного університету  
 доктор економічних наук, професор

О.В.Дейнега

Директор Інституту мистецтв  
 доктор педагогічних наук, професор

Я.В.Сверлюк





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua), [info@mail.msu.edu.ua](mailto:info@mail.msu.edu.ua), код ЄДРПОУ 36246368

Від 29.11.19 № 2405

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
*Косінської Наталії Леонідівни*  
на тему: «Методика формування сценічно-образної культури майбутніх  
учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»

Упродовж 2018-2019 рр. на базі кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Косінської Наталії Леонідівни щодо проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Студенти та викладачі кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва були зацікавлені в ознайомленні розробленими автором методичними рекомендаціями, які базувалися на передових засадах вищої мистецької освіти, серед яких було відзначено принципи діалогічності, фасилітації та креативності. Включення в освітній процес нових освітніх технологій та методів, оптимізація змісту вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва мали позитивні результати, що було відзначено в ході роботи самими студентами.

Важливим елементом методики, розробленої Косінською Н.Л., була ідея щодо залучення майбутніх учителів музики до розробки, в рамках діяльності вокально-сценічних студій, творчих проектів, які передбачали підготовку дуетних композицій, презентації до них, дотичність до історії їхнього створення і виконання.



Базуючись на власному досвіді кожного учасника освітньо-мистецького процесу, формування сценічно-образної культури реалізовується у повній мірі в контексті запропонованої автором методики.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету (протокол № 5 від 07 листопада 2019 року) підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Косінською Н.Л. методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Перший проректор  
д.екон.н., професор



В.В.Гоблик

Завідувач кафедри  
педагогіки музичної освіти  
і виконавського мистецтва  
Мукачівського державного університету  
д.пед.н., доцент

Н.М.Попович



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 імені М.П.ДРАГОМАНОВА  
 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
 Телефон 239-30-33, факс 224-22-51

*23.12.2019р. № 37*

## ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Косінської Наталії Леонідівни на тему  
 “Методика формування сценічно-образної культури майбутніх  
 вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки”  
 за спеціальністю**

**13.00.02 - теорія та методика музичного навчання**

Упродовж 2017-2019рр. на базі факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Косінської Наталії Леонідівни щодо проблем формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Експериментальна робота дисертантки здійснювалася на базі кафедр теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування і теорії та методики постановки голосу на заняттях із дисциплін “Методика музичної освіти”, “Постановка голосу” та “Методика викладання вокалу в ЗВО”. Вона включала такі етапи: спонукально-мотиваційний, інформаційний та творчо-рефлексивний. Запровадження поетапної методики базувалося на застосуванні педагогічних умов важливих для формування сценічно-образної культури, а саме: посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; включення інтерактивних методів навчання в процес вокальної підготовки; стимулювання творчої самореалізації у соціокультурній вокальній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів переконує, що основні концептуальні положення дослідження відповідають тенденціям розвитку



вищої освіти України; обґрунтовані автором теоретичні та методичні рекомендації є своєчасними; цілеспрямованість і систематичність навчально-виховної роботи, що базувалася на дотриманні виявленої сукупності педагогічних умов та методологічних підходів забезпечили результативність запропонованої методики, зростанню їх мотивації в оволодінні професією вчителя музичного мистецтва та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Обговорення результатів проведеної роботи підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Косінською Н.Л. методики формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування

А.В. Козир

Декан факультету мистецтв

В.І. Федоришин

Проректор з наукової роботи

Г.М. Торбін





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03  
E-mail: [pdpu@pdpu.edu.ua](mailto:pdpu@pdpu.edu.ua)від 14.02.2020 № 309/24  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Косінської Наталії Леонідівни**  
на тему: «Формування сценічно-образної культури майбутніх учителів  
музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»

Впродовж 2018-2019 років на базі кафедри теорії музики і вокалу факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у навчальний процес впроваджувалися результати наукового дослідження аспіранта Косінської Наталії Леонідівни на тему: «Формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки».

Реалізація визначених автором педагогічних умов, перевірка їх ефективності здійснювалася в процесі впровадження розробленої методики в межах фахових дисциплін навчального плану, які викладаються на кафедрі теорії музики і вокалу. Особлива увага приділялася практичному застосуванню традиційних та інноваційних методів, принципів, організаційних форм навчання, що підтвердило їх ефективність і доцільність у процесі формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі

вокальної підготовки. Ефективним і цікавим для студентів було самостійне виконання творчих музичних завдань та проведення індивідуальних занять з постановки голосу з використанням методу емоційної драматургії та методу театралізації.

Серед педагогічних умов, запропонованих автором, важливими для формування сценічно-образної культури стали умови, як-от: посилення гуманістичної функції змісту вокальної підготовки на основі реалізації ціннісних смислів музичного мистецтва; включення в процес вокальної підготовки інтерактивних методів з метою активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у соціокультурній вокальній діяльності.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри теорії музики і вокалу (протокол № 7 від 03.02.2020 року) підтвердило ефективність обґрунтованих педагогічних умов і методики формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, запропонованих аспірантом Н. Л. Косінською.

Проректор з наукової роботи  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»,  
доктор педагогічних наук, професор



Т. І. Койчева

Завідувач кафедри теорії музики і вокалу  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Н. Г. Кьон



Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад

**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74  
e-mail [inst@pu.if.ua](mailto:inst@pu.if.ua) Код СДРПОУ 02125266

25.11.2019 № 01-23/257  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Косінської Наталії Леонідівни на тему  
“Методика формування сценічно-образної культури  
майбутніх вчителів музичного мистецтва  
в процесі вокальної підготовки” за спеціальністю  
13.00.02 - теорія та методика музичного навчання**

Упродовж 2018-2019 рр. на базі кафедри методики музичного виховання і диригування відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Косінської Наталії Леонідівни щодо проблем формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Використані в дослідженні автором методологічні підходи до розгляду складних проблем сучасної педагогічної науки та розроблена методика отримали схвальні відгуки студентів та викладачів.

Запропонована методика набула практичного застосування в діяльності викладачів вокальних та музично-теоретичних дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів переконує, що основні концептуальні положення дослідження відповідають тенденціям розвитку вищої освіти України, соціальному замовленню суспільства та можуть бути використані в практиці роботи вищих навчальних закладів; обґрунтовані автором теоретичні та методичні рекомендації є своєчасними; цілеспрямованість і систематичність навчально-виховної роботи, що базувалася на дотриманні виявленої сукупності педагогічних умов, забезпечили результативність запропонованої методики.

Упровадження результатів в експериментальних умовах сприяло підвищенню результативності студентів, зростанню їх мотивації в оволодінні професією вчителя музичного мистецтва та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.



Обговорення результатів проведеної роботи підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Косінська Н.Л. методики формування сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Проректор з наукової роботи



Завідувач кафедри методики  
музичного виховання і диригування

Якубів В. М.

Серганюк Л.І.