

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.147:784-048.23)

СЮЙ ВЕЙВЕЙ

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ
СТАБІЛЬНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У
ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**
014 – Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Сюй Вейвей

Науковий керівник – Хоружа Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук,
доцент

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Сюй Вейвей. Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі представлено науково-теоретичне обґрунтування та розроблення науково-теоретичних основ формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, її сутності та змісту, а також практичні результати дослідно-експериментальної роботи, які засвідчують ефективність запропонованих шляхів вирішення цієї актуальної проблеми мистецького навчання. Практичне розв'язання означеної проблеми реалізовано шляхом упровадження розробленої поетапної методики як динамічного засобу якісної позитивної особистісно-фахової трансформації здатності магістрантів музичного мистецтва до професійно-стабільного прилюдного виконання вокальних творів. Розкрито педагогічний потенціал вокального навчання, яке володіє ефективним інструментарієм формування виконавської стабільності студентів-магістрантів.

Визначено, що, оскільки для магістрантів, які обрали вокальний напрямок навчання у магістратурі, існуючі заходи щодо підвищення якості вокально-виконавської діяльності є недостатньо ефективними і неконсолідованими, вельми важливим є цілеспрямоване створення методики, яка дозволила б безпосередньо у процесі вокального навчання озброїти майбутніх педагогів музичного мистецтва уміннями стабільного виконання музичних творів у стресових ситуаціях сценічних виступів. Відсутність такої методики, недостатня науково-теоретична відрефлексованість методичних основ та орієнтирів

формування стабільності вокального виконавства спричинили до суперечності між перманентно стійкою тенденцією щодо прагнення магістрантів музичного мистецтва до підвищення рівня власного вокального виконавства і відсутністю відповідної методичної стратегії у галузі вокального навчання.

Мета дослідження визначена як теоретичне обґрунтування, розроблення, упровадження та експериментальна перевірка методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Під час дослідження науково-теоретичних основ виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, у контексті семантичного аналізу досліджуваного феномену було розглянуто зміст понять «музичне виконавство» і «стабільність». В результаті цього розгляду розроблено авторське уточнення поняття музично-виконавської діяльності в якості одного з різновидів музичної діяльності, що являє собою творчий процес оприлюднення результатів попередньої навчально-репетиційної роботи, який ставить на меті особистісне тлумачення і донесення до слухача виконавцем ідейно-образного змісту музичного твору на основі залучення і розкриття художньо-зображального потенціалу засобів музичної виразності. Під час аналізу поняття «стабільність» встановлено, що стабільним є таке вокальне виконавство, під час якого студент демонструє інтерпретаційний результат, який демонстрував тривалий термін під час попередніх занять та репетицій. Доведено, що саме *психологічна* стабільність особистості вокаліста-виконавця є одним із найважливіших чинників успішного оприлюднення результатів попередньої навчальної вокальної діяльності, забезпечуючи належну якість втілення на сцені художнього образу вокального твору. Визначено й охарактеризовано стабільний і нестабільний типи виконавської поведінки вокаліста, які різняться передбачуваністю й непередбачуваністю поведінкової моделі, а також рівнем психологічної завадостійкості щодо появи стресорів. Зазначено про інтегративний характер

виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, базований на взаємодії особистісних здібностей, психологічних рис і особливостей і обумовлений сукупністю як зовнішніх, так і внутрішніх факторів.

На основі застосування особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів визначено специфічні властивості формування досліджуваного феномену. Залучення особистісно-орієнтованого підходу окреслює специфіку цього процесу з позицій віднайдення для кожної особистості магістранта власного балансу у взаємодії раціональної й емоційної сфер під час вокального виконавства, представлених за допомогою коефіцієнтів інтелектуальної (IQ) та емоційної (EQ) розвиненості особистості і спрямованих на усвідомлене формування здатності до стабільного втілення інтерпретаційного концепту вокальних творів. Контекст діяльнісного підходу як важливого чинника невідривності формування досліджуваного феномену від практичної музично-виконавської діяльності дозволяє окреслити *специфіку* формування виконавської стабільності студентів-магістрантів у контексті її опори на характерні особливості як сценічно-концертної музично-виконавської діяльності, так і музично-виконавської діяльності, що є невід'ємною частиною уроків музичного мистецтва, занять з мистецьких дисциплін тощо. Залучення діяльнісного підходу уможливорює конкретизацію специфіки процесу формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в якості складного безперервного процесу постановки та розв'язання стратегічних та тактичних проблем вокального навчання, пов'язаних із здатністю студентів до стабільного донесення інтерпретаційного концепту вокального твору до слухацької аудиторії рід час його прилюдного виконання. Специфіка виконавської стабільності як важливого чинника професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта у вимірах компетентнісного підходу базується на прямій залежності рівня його професійної компетентності, яка інтегрує обов'язкову здатність до високоякісного музичного виконавства, від рівня сформованості досліджуваного феномену.

Проведений аналіз науково-теоретичних основ виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання уможливив розроблення й формулювання авторського уточнення сутності поняття «виконавська стабільність магістрантів музичного мистецтва як набутої інтегральної якості особистості, що визначається здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення щодо повноцінного донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії. Визначено також педагогічний потенціал вокального навчання для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, який полягає у сукупних можливостях навчальних курсів вокальної підготовки щодо розроблення стратегії й тактики успішного вокального виконавства студентів-магістрантів на основі організації систематичних заходів, пов'язаних із прилюдним виконанням вокальних творів, ретельного вивчення психологічного портрету кожного із студентів, пріоритетності інтерпретаційної діяльності під час опрацювання вокально-педагогічного репертуару й повноцінного забезпечення гігієни, профілактики й охорони співацького голосу.

Для дослідження компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було обрано й застосовано холістський підхід, який уможливив цілісність формування цього феномену з урахуванням збереження цілісності потребово-цільової мотиваційної сфери особистості щодо повноцінного втілення під час прилюдних виступів результатів процесу вокального навчання у відповідності до психолого-фізіологічного, творчо-емоційного портрету. Розроблення структурних компонентів досліджуваного феномену спиралося на такі основні характеристики холістського підходу: осмислення особистості магістрантів музичного мистецтва як довершеного зразка цілісності психолого-фізіологічних чинників, якісних особистісних і фахових характеристик і здатностей; еволюція феномену виконавської

стабільності як поступова позитивно-якісна зміна компонентних складових, що має тенденцію до ускладнення й удосконалення; емерджентність як «стрибкова» поява нової якості виконавської стабільності; креативність під час створення інтерпретаційної концепції; детермінізм як фундамент прогресивного інтелектуально-творчого розвитку особистості магістранта під час формування виконавської стабільності; самоість досліджуваного феномену як головний фактор-синонім цілісності, що відповідає за інтеграційний аспект взаємодії складових і керує їх взаємовідношенням із цілісністю. У процесі дослідження компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було здійснено ряд наукових уточнень, серед яких: *вольова активність*, що, мобілізуючи вольові зусилля, супроводжується вивільненням додаткової психологічної енергетики, її інтенсифікацією щодо максимальної психологічної зосередженості на інтерпретаційній концепції вокального твору шляхом тривалої концентрації довільної уваги на усіх деталях реалізації цієї концепції безпосередньо під час прилюдного виступу, а також щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми; *інтерпретація* вокального твору як основа діалогічно-комунікативного процесу, що відбувається між вокалістом-виконавцем і аудиторією під час прилюдного виступу, коли вокаліст-виконавець виявляє своє бачення творчого задуму композитора, реалізує по-своєму його художні замисли й тлумачить застосовані автором засоби музичної виразності з метою створення оригінального, нестереотипного й унікального продукту вокально-виконавської діяльності; *самооцінювання* під час концертного виступу як реактивне мисленнєво-операційне судження виконавця про міру відповідності продукту власної музично-виконавської діяльності еталонному зразку цієї діяльності на всіх її етапах; *самокорекція* як здатність до свідомого миттєвого виправлення будь-яких недоліків музичного виконавства як безпосередньо під час тривання

цього процесу, так і після його аналітичного опрацювання, з метою повноцінного відтворення інтерпретаційної концепції, прийнятої за еталонний взірець.

На основі застосування холістського підходу було розроблено й визначено компонентну структуру виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в якості органічно-цілісної динамічної системи, що є результатом творчо-еволюційного формування взаємопов'язаних і взаємовпливаючих складових: мобілізаційно-спрямовуючого, цілісно-інтерпретаційного і контрольо-саморегуляційного компонентів, а також регуляторної дії таких функцій, як функція цілепокладання, гедоністична функція, функція постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслювання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору і функція аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу. У відповідності до визначеної компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було розроблено й сформульовано критерії та показники сформованості її складових. Критерієм сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту визначено міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми; наявність вольової активності щодо концентрації довірливої уваги під час прилюдного виступу. Критерієм сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту доцільно визначено ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної

передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Критерієм сформованості контрольної-саморегуляційного компонента визначено міру сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва. Показниками сформованості цього компонента визначено: вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності; вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності.

Сформульовано опорні принципи організації вокального навчання для цілеспрямованого формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, серед яких: принцип послідовності, систематичності і неперервності провадження виконавської діяльності, який реалізується шляхом привнесення елементів вокального виконавства у зміст курсів вокального навчання; принцип наскрізності провадження магістрантами музичного мистецтва вокально-виконавської діяльності; принцип стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності та вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, який реалізується шляхом розроблення й упровадження комплексу вокально-виконавських заходів, націлених на максимальне залучення магістрантів музичного мистецтва до практики вокального виконавства.

Розроблено методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а також педагогічні умови ефективного упровадження означених засад. До конкретизованих методичних засад належать: систематичне використання сукупності різноманітних форм практичної вокально-виконавської діяльності в якості інструментарію для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання; багаторівневу організацію цілеспрямованих заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків, що уможливають послідовну перевірку динаміки формування

виконавської стабільності на різних етапах вокального навчання магістрантів музичного мистецтва; організацію процесу вокального навчання із систематичним застосуванням цільових тренінгів, спрямованих на підвищення рівня стабільності вокального виконавства. Упровадження визначених методичних засад формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва реалізується на базі актуалізації відповідних педагогічних умов, серед яких: педагогічне стимулювання накопичення магістрантами музичного мистецтва достатнього багажу позитивного досвіду вокального виконавства, що відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження вокально-виконавської діяльності; педагогічне забезпечення фундаменталізації знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства відповідно до історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів з метою сприяння розвитку вокально-виконавського мислення; інтеграція різних груп педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Згідно до обґрунтованих принципів, методичних засад та педагогічних умов розроблено, упроваджено та експериментально перевірено методику формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка інтегрувала адаптивно-цільову, пізнавально-творчу та рефлексивну фази, для кожної з яких було розроблено спеціальний методичний інструментарій. Обґрунтованість визначених методичних засад та сприятливих педагогічних умов їх упровадження, а також ефективність розробленого педагогічного інструментарію підтверджена результатами компаративного аналізу статистичних даних, отриманих під час констатувального, контрольного та формувального експериментів, які продемонстрували впевнену позитивну

динаміку зростання показників сформованості досліджуваного феномену в експериментальних групах.

Ключові слова: виконавська стабільність, магістрант музичного мистецтва, вокальне навчання, музично-виконавська діяльність, інтерпретаційний концепт, холізм, стресори, самоконтроль, саморегуляція, вокально-виконавський досвід, форми, методи вокально-виконавської діяльності.

ABSTRACT

Xu Weiwei. Methodological bases of formation of performance stability of master students of musical art in the process of vocal training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary education (Musical art). – M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, 2021.

The contents of the abstract

The thesis presents a scientific-theoretical substantiation and development of scientific-theoretical foundations for the formation of performance stability of master students of musical art in the process of vocal training, its essence and content, as well as practical results of the experimental work, which confirm the effectiveness of the proposed ways of solving this urgent problem of art education. The practical solution to this problem has been implemented through implementation of the developed step-by-step method as a dynamic means of qualitative positive personal and professional transformation of a master's ability to perform vocal pieces of music in a professional and stable public performance. The pedagogical potential of vocal training which possesses effective tools of formation of performance stability of undergraduates has been disclosed.

It has been determined that since the existing measures of improving the quality of vocal performance are not effective and unconsolidated for undergraduates who chose a vocal training direction in Master's program, it is very important to purposefully create the methodology, which would enable future music teachers to equip skills of stable performance of musical compositions in stressful situations of stage performances directly in the process of vocal training. Lack of such methodology, insufficient scientific-theoretical reflection of methodological foundations and guidelines for formation of vocal performance stability resulted in contradiction between the permanently stable tendency of aspiration of music art graduates to improve their own vocal performance level and lack of appropriate methodological strategy in the field of vocal training.

The aim of the study is defined as a theoretical justification, development, implementation and experimental testing of methodological foundations for the formation of performance stability of music art masters in the process of vocal training.

In the course of research of scientific-theoretical foundations of performance stability of master students of musical art in the context of semantic analysis of the studied phenomenon the content of the concepts "musical performance" and "stability" has been considered. As a result of this consideration author's clarification of the concept of musical performance as one of the varieties of musical activity, which is a creative process of disclosure of the results of previous training and rehearsal work and aims at personal interpretation and communication to the listener performer ideologically-shaped content of musical work on the basis of involvement and disclosure of art and imaginative potential of musical expression. During the analysis of the concept "stability" it has been established that the stable vocal performance is the vocal performance, during which the student shows the interpretational result, which was demonstrated for a long time during the previous lessons and rehearsals. It has been proved, that the psychological stability of a vocalist-performer personality is one of the most important factors of a successful outcome of the previous training vocal activity,

providing an appropriate quality of an embodiment of an artistic image of a vocal work on stage. Stable and unstable types of the vocalist's performing behaviour which are differed by predictability and unpredictability of behavioural model as well as the level of psychological stability during the stresses appearance are determined and characterised. The integrative character of the performing stability of master students of musical art based on interaction of personal abilities, psychological features and peculiarities and caused by the set of both external and internal factors is marked.

Based on the application of personality-oriented, activity and competence-based methodological approaches, the specific properties of the formation of the phenomenon under study are identified. Involvement of the person-oriented approach defines the specificity of this process from the position of finding for each graduate's personality its own balance in the interaction of rational and emotional spheres of vocal performance, represented by the intellectual (IQ) and emotional (EQ) development of personality and aimed at conscious formation of the ability to consistently implement the interpretive concept of vocal works. The context of the activity approach as an important factor of the irreducibility of the phenomenon under study and the practical music performing activity allows us to determine the specificity of the formation of the performing stability of undergraduate students in the context of its reliance on the characteristic features of both stage and concert music performing activity, which is an integral part of the music art lessons. Involvement of the activity approach allows specifying the specificity of the process of performing stability formation of the future music teacher as a complex continuous process of setting and solving strategic and tactical problems of vocal training, related to the students' ability of stable delivery of the interpretative concept of a vocal work to the audience of listeners during its public performance. The specificity of performance stability as an important factor of professional competence of a future music teacher in the competency-based approach dimensions is based on the direct dependence of his professional competence level,

which integrates the mandatory ability for high-quality musical performance, on the level of formation of the studied phenomenon.

The analysis of scientific-theoretical foundations of the performance stability of master's students of musical art in the process of vocal training has been carried out. The results of this analysis allowed the author to formulate the essence of the concept of "the performing stability of the master's students of musical art" as an acquired integral quality of a personality, which is determined by the ability to permanently reproduce the results of previous musical training activities under emotionally charged conditions of their exposure in order to fully convey the interpretive concept of the musical works to the audience of listeners. The pedagogical potential of vocal training for the formation of performance stability of master musicians has been determined. This potential lies in the cumulative ability of vocal training courses to develop strategies and tactics for successful vocal performance of undergraduates based on the organization of systematic activities related to the public performance of vocal works, a thorough study of the psychological portrait of each student, the priority of interpretive activity in working on the vocal repertoire and fully ensuring the health, prevention and protection of the singing voice.

The holistic approach was chosen and applied to investigate the component structure of performance stability of master's students of musical art. This approach ensured the integrity of formation of this phenomenon taking into account the integrity of the needs-purpose motivational sphere of a personality aimed at full-fledged embodiment during public performances of the results of the vocal training process in accordance with the psychological and physiological, creative and emotional portrait.

The development of the structural components of the phenomenon under study was based on the main characteristics of the holistic approach, which include: comprehension of the personality of master musicians as a perfect sample of the integrity of psychological and physiological factors, qualitative personal and professional characteristics and abilities; evolution of the phenomenon of performance

stability as a gradual positive-quality change of the component components, which tends to become more complex and refined; emergentism as a 'leap' during the emergence of a new quality of performance stability; creativity in the creation of an interpretive concept; determinism as the foundation of progressive intellectual and creative development of a master student's personality in the formation of performance stability; self of the phenomenon under study as the main factor-synonym of integrity, responsible for the integrative aspect of the interaction of the components and guiding their relationship with integrity.

In the process of research of the component structure of performance stability of the master's degree students of musical art a number of scientific clarifications were carried out, including: volitional activity, which, by mobilizing volitional effort, is accompanied by the release of additional psychological energy, its intensification in order to maximize psychological concentration on the interpretive concept of the vocal work by prolonged concentration of voluntary attention to all details of the implementation of this concept directly during the public performance, as well as on maximum psychological concentration on the quality preparation of the concert program; interpretation of a vocal work as the basis of a dialogue-communicative process occurring between the vocalist-performer and the audience during a public performance, when the vocalist-performer shows his/her vision of the composer's creative concept, realises his/her artistic intentions in his/her own way and interprets the means of musical expression applied by the author with the aim of creating an original, non-stereotyped and unique product of vocal-performance activity; self-evaluation during a concert performance as a reactive thought-operational judgment of the performer on the degree of conformity of the product of his own musical-performing activity with the reference sample of this activity at all its stages; self-correction as the ability to consciously correct the shortcomings of musical performance both directly in the process and after its analysis in order to fully reproduce the interpretive concept adopted as a reference model.

Based on the application of the holistic approach, the component structure of the performance stability of master students of musical art has been developed and defined as an organic and holistic dynamic system. This system is the result of creative-evolutionary formation of interconnected and mutually influential components: mobilization-directing, holistic-interpretation and controlling-self-regulation components, as well as regulatory actions of 4 functions. These functions are: goal-setting function; hedonic function; function of setting and consistently solving artistic, vocal-technical, communicative-image tasks of embodying and broadcasting a complete interpretative concept of a vocal work; the function of analytical-reflexive reflection on one's own actions during a concert performance.

In accordance with the component structure of the performance stability of master students of musical art, criteria and indicators of the formation of its components have been developed and formulated. The criterion of mobilization-directing component formation is defined as a measure of readiness of the master students of musical art for stable high-quality musical-performing activity. The indicators of formation of this component are defined: manifestation of the emotionally-demanding motivation for the maximum psychological concentration on the qualitative preparation of the concert program; presence of volitional activity aimed at concentration of voluntary attention during the public performance.

The degree of preparedness of the vocal-pedagogical repertoire for public performance is defined as the criterion of the holistic-interpretation component. The indicators of the formation of this component are defined: manifestation of the ability to create a creative holistic interpretive concept of samples of vocal-pedagogical repertoire; manifestation of the ability to apply vocal-technical skills as a tool for full-fledged translation of the interpretative concept of the samples of vocal-pedagogical repertoire to the listeners; manifestation of the ability to image-stage implementation of the interpretative concept of the samples of vocal-pedagogical repertoire.

The criterion of formation of the control and self-regulation component is determined by the measure of formation of self-control of master students of musical art. The indicators of formation of this component are defined: manifestation of the ability to self-assess own vocal and performing activity; the manifestation of the ability to self-correct own vocal and performing activity. The authors formulate the basic principles of vocal training organization for purposeful formation of performance stability of master students of musical art, including: the principle of consistency, systematicity and continuity of performing activity, which is implemented by introducing the elements of vocal performance into the content of vocal training courses; principle of transversal conduct of vocal and performing activities by the masters of music art; the principle of strategic planning of educational vocal-performance activity and vocal-performance activity of musical and competitive nature, which is implemented through development and implementation of a set of vocal-performance activities, aimed at maximizing the involvement of Master of Music students in the practice of vocal performance.

The methodological foundations for the formation of performance stability of master students of musical art in the process of vocal training, as well as the pedagogical conditions for the effective implementation of these principles have been developed. The specified methodological foundations include: systematic use of the totality of various forms of practical vocal-performance activity as a tool to form the performance stability of music art masters in the process of vocal training; multilevel organization of purposeful control measures of vocal-performance knowledge, abilities and skills, allowing consistent verification of the performing stability development dynamics at different stages of music training of Master of Music students; organization of the vocal training process with systematic use of targeted training aimed at improving the stability of vocal performance. Implementation of certain methodological foundations for building up the performance stability of Master's students is based on actualization of appropriate pedagogical conditions, including: pedagogical stimulation of

accumulation of sufficient baggage of positive experience in vocal performance by master musicians, which corresponds to a high level of readiness for successful, competent and professional conduct of vocal-performing activity; pedagogical support for fundamentalisation of knowledge in the field of vocal pedagogy and performance in accordance with the historical-artistic, theoretical-analytical, expressive-technical, image-stage, constructive-synthesising and rehearsal-practical areas of the vocal work interpretation in order to facilitate the development of vocal-performance thinking; integration of different groups of pedagogical tools for formation of performance stability of music art masters in the process of vocal training.

According to the theoretically grounded principles, methodological foundations and pedagogical conditions the methodology of formation of performance stability of music art masters in the process of vocal training has been developed, implemented and experimentally tested. This method integrates the adaptive-purpose, cognitive-creative and reflective phases. A special methodological toolkit was developed for each of these phases. The methodological expediency of the developed methodological foundations and pedagogical conditions of their implementation, as well as the effectiveness of the pedagogical tools in all phases of the implemented methodology have been confirmed by the results of comparative analysis of statistical data obtained during the conducting, control and forming experiments. These data demonstrated a confident positive dynamics of growth of indicators of formation of the studied phenomenon in the experimental groups. This demonstrates the effectiveness of the methodology of formation of performance stability of music art masters in the process of vocal training and appropriateness of its extrapolation.

Key words: performing stability, master of musical art, vocal training, musical performing activity, interpretive concept, holism, stressors, self-control, self-regulation, vocal-performing experience, forms, methods of vocal-performing activity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 51-54.

2. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність як чинник формування вокальної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вокального навчання. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 144. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 198-204.

3. Сюй Вейвей. Структура виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва: зміст і компонентні складові. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. № 8 (102), С. 477-484.

Статті у зарубіжних наукових виданнях

1. Xu Weiwei. Genre and stylistic approach as an instrument of a vocal training of the future music teachers. Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare. FC 2 ; 2018 ; Bălți.136-139.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1. Сюй Вейвей. Холістський підхід як основа формування виконавської стабільності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вокального навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 132-134.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	32
1.1. Сутність виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва та специфіка процесу її формування у контексті особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів	32
1.2. Педагогічний потенціал вокального навчання як інструменту формування виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів	55
Висновки до розділу I	70
Список використаних джерел до розділу I	76
РОЗДІЛ II. ВИКОНАВСЬКА СТАБІЛЬНІСТЬ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЦІЛІСНА ДИНАМІЧНА СИСТЕМА	82
2.1. Компонентні складові, критерії та показники сформованості виконавської стабільності магістрантів-вокалістів	82
2.2. Зміст організаційно-підготовчого й кон'юнктурно-оцінювального етапів експериментальної роботи з формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання	113
2.3. Діагностування рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у процесі вокального навчання на етапі констатації	122
Висновки до розділу II	148
Список використаних джерел до розділу II	154

РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	162
3.1. Педагогічні умови формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.....	162
3.2. Динаміка формування виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів та результати формування експерименту	179
Висновки до розділу III	214
Список використаних джерел до розділу III	220
ВИСНОВКИ	228
ДОДАТКИ	236

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В сучасних умовах активного полілогу національних музичних культур, а також потужного розвитку освітніх процесів у галузі музичної педагогіки та виховання, які відбуваються на основі постійного обміну досвідом навчання музики, першочергового значення набуває розроблення новітніх методик, що дозволяють удосконалити процес фахового навчання магістрантів музичного мистецтва у цілому і вокального навчання зокрема, сприяючи зростанню ефективності означених процесів. Однією з найважливіших проблем вокального навчання майбутніх педагогів-музикантів, яка постає перед професорсько-викладацьким складом факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів різних країн, є проблема, породжена протиріччями між інтерпретаційними намірами щодо створення цілісного художнього образу вокального твору, передачі творчого задуму композитора і здатністю до реалізації розробленої інтерпретаційної концепції під час оприлюднення результатів вокальної навчальної діяльності.

Аналіз науково-теоретичної літератури з проблем стабільності виконання музичних творів загалом і вокальних творів зокрема, що відбувається у процесі оприлюднення результатів мистецької діяльності (Л.Баренбойм, В.Безфамільнов, А.Бірмак, Л.Гінзбург, К.Гумнов, Л.Котова, Ф.Ламперті, О.Матвєєва, В.Муцмахер, Г.Нейгауз, Л.Оборін, Ю.Ципін, Ф.Шаляпін, Д.Юник, Т.Юник, Б.Яворський та ін.), засвідчує, що здатність музиканта-виконавця до повноцінного сценічного виконання підготовленого репертуару, його спроможність без втрат донести до слухача творчий задум композитора, власний інтерпретаційний концепт музичного твору, протягом багатьох століть цікавила, так само, як і сьогодні цікавить, світову спільноту педагогів-музикантів усіх спеціальностей.

Створення відповідних методик відбувалось шляхом накопичення педагогічного досвіду як вокального, так і інструментального виконавства, і теоретичного обґрунтування означеного досвіду.

Значущість проблеми стабільного виконання магістрантом музичного мистецтва, вчителем музичного мистецтва екзаменаційної або концертної програми обумовлена тим, що оприлюднення результатів попередньої кропіткої роботи є логічним завершенням певного етапу музичної навчальної діяльності, якість якої має бути оцінена публічно: екзаменаційною комісією, широким колом слухачів тощо. Аксиоматично, що оприлюднення результатів музичної, зокрема вокальної навчальної діяльності вимагає від студентів-магістрантів, які готуються до викладання мистецьких дисциплін у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, а також до викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти, вельми сильного емоційно-інтелектуального, а також фізичного напруження, що безпосередньо виражається хвилюванням. Саме хвилювання почасти заважає майбутньому фахівцеві у повному обсязі розкрити перед слухацькою аудиторією художній образ вокального твору.

З огляду на вищезазначене, вельми важливим є цілеспрямоване створення методики, яка дозволила б безпосередньо у процесі вокального навчання озброїти студентів-магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів уміннями стабільного виконання музичних творів у стресових ситуаціях сценічних виступів. Саме необхідність створення означеної методики зумовила вибір теми нашого дослідження **«Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання»**, зважаючи на те, що актуальність цієї теми впевнено демонструє тенденцію зростання.

Здійснюючи належне оцінювання науково-методичної спадщини з означеної проблеми, доцільно констатувати, що на сьогоднішній день аспект стабільності виконавської діяльності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального

навчання не знайшов комплексного розв'язання. Адже системних заходів щодо цілеспрямованого формування виконавської стабільності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі саме вокального навчання не спостерігається, незважаючи на досить високий відсоток вокально-технічних, інтонаційних, інтерпретаційних, текстових та ін. втрат, які абсолютно несподівано виявляються у процесі прилюдного вокального виконавства.

Розв'язання проблеми стабільності вокального виконавства магістрантів музичного мистецтва відбувається в індивідуальному порядку на розсуд представників професорсько-викладацького складу, які забезпечують викладання вокальних дисциплін в магістратурі, що для студентів-магістрантів, які обрали вокальний напрямок навчання й самі готуються викладати «Постановку голосу» у ВНЗ, на сьогодні є абсолютно недостатнім.

З огляду на вищезазначене, актуальність проблеми формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання обумовлена необхідністю розв'язання протиріччя між стійкою тенденцією щодо перманентного удосконалення фахового вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, учителів музики і недостатньою кількістю методик у галузі стабільності вокального виконавства.

Отже недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й методичне розроблення актуальної проблеми вокальної педагогіки та виконавства сприяли вибору теми дослідження **«Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичного навчання, хорового співу і диригування Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки

вчителів музичного мистецтва» в контексті теорії та методики музичного навчання, що провадиться в системі вищої музично-педагогічної освіти України. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29 листопада 2017 р.).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розроблення, упровадження та експериментальна перевірка методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Об’єкт дослідження – процес вокального навчання студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

Предмет дослідження – методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва.

Відповідно до поставленої мети дослідження було конкретизовано такі **завдання**:

1) на базі аналізу науково-теоретичних джерел з питань музичного виконавства загалом і вокального виконавства зокрема дослідити та окреслити в психолого-педагогічному та музикознавчому аспектах науково-теоретичні основи виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва;

2) визначити сутність, специфічні особливості виконавської стабільності студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у процесі вокального навчання, створити авторське уточнення визначення досліджуваного феномену;

3) на основі системно-структурного аналізу розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та рівні сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва;

4) здійснити науково-теоретичне обґрунтування й конкретизацію методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного

мистецтва, а також розробити й сформулювати педагогічні умови й принципи ефективного запровадження цих засад;

5) розробити, запровадити та експериментально перевірити методику формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Методологічну основу дослідження складають психологічні, педагогічні, мистецтвознавчі концепції з проблематики концертного виконавства у цілому та вокального виконавства зокрема, а також з проблематики стабільності виконання вокальних творів у процесі оприлюднення результатів вокальної навчальної діяльності; провідні положення вокальної педагогіки, теорії та методики постановки голосу у контексті формування вокально-технічних умінь і навичок магістрантів музичного мистецтва; концептуальні положення розвитку та реформування мистецької освіти вищої школи; загально-теоретичні та методологічні принципи наукового пізнання.

Теоретичну основу дослідження становить сукупність провідних ідей, ключових положень науково-теоретичних досліджень з проблем формування музично-виконавської майстерності музикантів у частині педагогічного керівництва процесами відтворення музичного матеріалу (Л.Баренбойм, О.Гольденвейзер, Л.Котова, Л.Маккіннон, О.Матвєєва, М.Муцмахер, Г.Нейгауз, Л.Оборін, Г.Прокоф'єв, Ф.Шаляпін, Д.Юник, Т.Юник, Б.Яворський та ін.); з проблематики музично-виконавської діяльності (Л.Арчажникова, А.Болгарський, О.Бурська, І.Глазунова, І.Грінчук, Н.Гуральник, Н.Жайворонок, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Грізоглазова, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); формування та розвитку музично-інтерпретаційного мислення (М.Бонфельд, Л.Бочкар'єв, О.Бурська, І.Грінчук, М.Давидов, О.Матвєєва, І.Пясковський, О.Сохор, О.Щолокова та ін.); з науково-теоретичних засад вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (Л.Василенко, Л.Гавриленко, Т.Жигінас, О.Матвєєва, А.Менабені, Є.Проворова,

О.Прядко, Л.Тоцька, Ю.Юцевич та ін.); з теорії та методики формування й розвитку вокально-технічних умінь і навичок (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, В.Морозов, О.Стахевич, В.Ємельянов); з провідних теорій педагогіки мистецтва загалом і музичної педагогіки зокрема (А.Авдієвський, А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); з концептуальних питань фахового навчання магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів як магістрантів музичного мистецтва (Н.Гуральник, О.Єременко, А.Козир, Г.Падалка, К.Сергєєва, У Сінмей, Р.Цокур та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань було залучено наступні методи. *Теоретичні методи:* аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми, конкретизація сутності і специфічних властивостей виконавської стабільності студентів-магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів, системно-структурний аналіз виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва; синтез її компонентних складових у цілісний динамічний комплекс, абстрагування кожної з компонентних складових, уточнення визначення досліджуваного феномену, узагальнення вокально-виконавського та вокально-педагогічного досвіду в сфері управління процесами відтворення музичного матеріалу; компаративний аналіз отриманих статистичних даних на констатувальному і формуальному етапах експериментальної роботи, а також в контрольних та експериментальних групах; систематизація та наукове узагальнення статистичних даних щодо рівнів сформованості компонентних складових у цілісну систему виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва.

Емпіричні: педагогічне спостереження, співставлення процесів засвоєння та відтворення музичної інформації на індивідуальних заняттях з вокального навчання та під час концертних виступів, екзаменів та заліків; бесіди,

діагностичні опитування, анкетування, тестування з тем, пов'язаних із специфікою вокального виконавства загалом і виконавською стабільністю зокрема; інтерв'ювання після прилюдних виступів, модифіковані методики самоаналізу, самооцінювання вокально-виконавської діяльності, а також методи математичної статистики та ін.

Організація дослідження. Досягнення мети дослідження а також розв'язання поставлених завдань обумовило поетапну реалізацію дослідження, яке провадилось протягом трьох етапів починаючи з 2016 і закінчуючи 2020 роком.

Перший етап (2016 – 2017 навч. роки) передбачав розгляд, вивчення та аналіз психолого-педагогічної, музикознавчої літератури з досліджуваної проблеми, а також літератури з теорії та методики постановки голосу, методики фахового навчання магістрантів-вокалістів; окреслення науково-теоретичних засад дослідження; конкретизацію об'єкта, предмета, мети й завдань дослідження, а також основних методологічних підходів; визначення й систематизацію методів дослідження.

Другий етап (2017-2018 навч. роки) передбачав проведення системно-структурного аналізу виконавської стабільності, конкретизацію її сутності, специфіки, авторське уточнення визначення досліджуваного феномену; науково-теоретичне обґрунтування і розроблення описової моделі авторської методики, а також проведення діагностування рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, спрямоване на констатацію стану сформованості досліджуваного феномену; аналіз отриманих результатів констатувального експерименту, а також їх узагальнення.

Третій етап (2018-2020 навч. роки) передбачав комплекс організаційних та навчально-методичних заходів з поетапного упровадження розробленого методичного забезпечення у процесі формувального експерименту, апробацію,

експериментальну перевірку та підтвердження методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, компаративний аналіз та наукове узагальнення результатів дисертаційного дослідження, а також мовно-літературне та графічне оформлення.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- розкрито сутність і специфічні особливості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у контексті вокального навчання;

- розроблено методичні засади формування виконавської стабільності студентів магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів у контексті вокального навчання.

- розроблено описову методичну модель формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання.

Уточнено:

- поняття «музичне виконавство», «виконавська стабільність» та «виконавська компетентність» магістрантів музичного мистецтва;

- компонентні складові означеного феномену;

- критерії, показники та рівні сформованості виконавської стабільності студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у процесі вокального навчання.

Подальшого розвитку дістали:

- педагогічні умови формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання;

- методи формування виконавської стабільності студентів-магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокального навчання;

- особливості вокального навчання магістрантів музичного мистецтва у галузі підготовки до ефективної музично-виконавської діяльності.

Теоретичне значення дослідження полягає у науково-теоретичному розробленні однієї з найактуальніших проблем концертної педагогіки, вокальної зокрема і загально-музичної у цілому, яка розвиває концептуальний фонд психології й педагогіки музичного виконавства, доповнює обсяг науково-теоретичних засад фахового вокального навчання магістрантів музичного мистецтва у музично-педагогічних ЗВО, розширює спектр наукових уявлень щодо педагогічного потенціалу процесу вокального навчання як ефективного інструменту самореалізації майбутнього педагога-музиканта.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає:

у розробленні, впровадженні у процес вокального навчання музично-педагогічних ЗВО, апробації та підтвердженні результативності методичних засад, педагогічних умов, а також усього методичного забезпечення з формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва;

у створенні спеціальних тренінгів для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання;

у використанні розроблених матеріалів і отриманих результатів дисертаційної роботи для практичної підготовки магістрантів-вокалістів до професійного провадження вокально-виконавської діяльності;

у використанні розроблених матеріалів і отриманих результатів дисертаційної роботи для провадження подальших навчально-методичних розробок у галузі психології музичного виконавства та концертної педагогіки, зокрема, методичних рекомендацій з сольного співу, хрестоматій з постановки голосу, робочих і типових навчальних програм з курсів «Постановка голосу», «Виконавський практикум», «Камерний спів», «Методика викладання вокалу» та ін.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 108 від 19.02.2021), Сумського

державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 730 від 02.03.2021), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-122 від 25.02.2021).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Положення і висновки дисертації були обговорені та здобули позитивну оцінку на *міжнародних* науково-практичних конференціях:

II Міжнародна науково-практична конференція «Ференц Ліст і Україна» (Кам'янець-Подільський, 2017);

«Сучасна мистецька освіта». IV науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020.

«Сучасна мистецька освіта». V науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021.

щорічні звітні науково-практичні конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2016-2020 роки).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри теорії та методики музичного навчання, хорового співу і диригування, а також кафедри теорії та методики постановки голосу Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 5 одноосібних публікацій, з яких: 3 статті у фахових періодичних виданнях України, 1 стаття міжнародному виданні, 1 стаття у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, додатків.

Повний обсяг тексту дисертації складає 255 сторінок, з них 235 сторінок основного тексту. Робота містить 19 таблиць та 3 рисунки. Обсяг додатків становить 20 сторінок.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Сутність виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва та специфіка процесу її формування у контексті особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів

З метою найбільш ретельного дослідження сутності та специфічних ознак виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, яка формується у процесі їх вокального навчання, доцільно, на нашу думку, здійснити семантичний аналіз досліджуваного поняття, а також розглянути його зміст у контексті ряду теоретико-методологічних підходів. Семантичний аналіз поняття «виконавська стабільність магістрантів музичного мистецтва» передбачає дослідження таких базових змістових понять, як «музичне виконавство» та «стабільність». Причому ці обидва поняття мають бути досліджені в аспекті мистецької, зокрема, музичної освіти, психології та музикознавства тощо.

Але перед здійсненням семантичного аналізу означених понять необхідно конкретизувати, що до категорії «магістрант музичного мистецтва» у музично-педагогічних ЗВО належать студенти магістратури, які лише із отриманням диплома магістра набувають професійно-правових підстав для викладання мистецьких дисциплін на факультетах та в інститутах мистецтв педагогічних університетів, а також в закладах середньої освіти. Причому стабільність музичного виконання вокальних та вокально-хорових творів, їх фрагментів, необхідна не тільки викладачам вокальних та вокально-хорових навчальних курсів, таких, як «Постановка голосу», «Вокал», «Методика викладання вокалу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Виробнича педагогічна практика з

музики» тощо. Виконавська стабільність потрібна також вчителям музичного мистецтва, які залучають спів практично в усіх видах фахової діяльності комбінованого уроку музики: під час вокально-хорової роботи, викладання основ теорії музики та сольфеджіо, слухання та художньо-педагогічного аналізу музичних творів тощо.

Викладання усіх наведених вище навчальних курсів у ЗВО, а також музичного мистецтва в загальноосвітніх школах передбачає належну якість виконання перед студентською та учнівською аудиторією арій, романсів, інших вокальних жанрів на індивідуальних заняттях з вокальних дисциплін та на уроках музичного мистецтва; хорових партій та їх фрагментів під час індивідуальних та групових занять з «Хорового класу» та «Хорового диригування»; музичних зразків для сольфеджування під час викладання основ теорії музики та сольфеджіо на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти; пісень та партій вокально-хорових творів для дітей під час вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва і в позакласній діяльності. Належна якість прилюдного виконання викладачами мистецьких дисциплін, вчителями музичного мистецтва вокальних і вокально-хорових творів може бути досягнута лише на основі сформованої музично-виконавської стабільності.

Проблематика музичного виконавства цікавила багатьох науковців – дослідників фахового мистецького навчання, серед яких: Л.Арчажникова, А.Болгарський, О.Бурська, І.Глазунова, І.Грінчук, Н.Гуральник, Н.Жайворонок, О.Заїка, А.Козир, Л.Куненко, М.Каган, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Грізоглазова, В.Федоришин, Г.Ципін, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін. Кожен з учених окреслив власний погляд на музичне виконавство, але обов'язково виявляючи інтерпретаційний, жанрово-стильовий та технологічний аспекти.

Досліджуючи музичне виконавство, вчені розглядають його виключно на засадах діяльнісного підходу, спираючись на поняття «виконавська діяльність» або «музично-виконавська діяльність», наполягаючи на його процесуальній

природі та творчій специфіці, які обумовлюються жанрово-стильовими та виражально-формоутворюючими детермінантами. Г.Ципін зазначає, що музичне виконавство визначається дослідниками провідним різновидом музичної діяльності, яка включає базисний творчий внесок, зроблений композитором, стрижневий внесок, зроблений виконавцем і співвнесок, що надходить від слухача [40].

М.Каган урівноважує творчі внески композитора і виконавця, поставивши їх у один ряд, стверджуючи, що музичне виконавство є повноцінним різновидом музичної творчості, так само, як і творча діяльність композитора. У той же час, на думку автора, музичне виконавство несе у собі певні особливості, виразні риси, що залежать від особистісних рис виконавця [18, 35].

О.Заїка визначає наступні стадії музично-виконавської діяльності: навчально-репетиційну роботу над музичним твором, підготовку до оприлюднення результатів означеної роботи і безпосередньо творення музичного образу на сцені. Науковець зазначає, що саме публічне виконання музичного твору і є кінцевим підсумком роботи над означеним твором. [17, 148]

Н.Жайворонок, досліджуючи процес музичного виконавства з позицій жанрово-стильового підходу, здійснює наукове абстрагування цього феномену. Науковець наполягає на тому, що музичне виконавство є цілком самостійним різновидом музичної діяльності, яке базується на усталеній протягом віків видово-жанровій системі прилюдного музикування [15].

Інтерпретаційний аспект музичного виконавства було досліджено О.Алексєвою, О.Бурською, І.Грінчук, Є.Гуренко, Н.Жуковою, Н.Корихаловою, Ю.Кочнєвим, Н.Мозгальновою, Г.Падалкою, В.Шульгіною, О.Щолоковою та ін. О.Бурська та І.Грінчук вважають інтерпретаційне опрацювання основою музичного виконавства, а педагогічну роботу, спрямовану на самостійне створення студентом власного інтерпретаційного концепту музичного твору, важливим фактором формування музично-виконавського мислення у процесі

фахової підготовки [13]. Дослідниці у спільній праці «Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу» окреслюють інтерпретацію як «...іманентну і загальну закономірність» феномену музичного мистецтва, яка «...передбачає глибоке осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту твору з метою формування і втілення виконавської концепції» [13, 48].

Розглядаючи інтерпретаційний аспект музичного виконавства, доцільно провести паралель між якістю інтерпретаційного опрацювання і рівнем осмислення магістрантом музичного мистецтва образно-художнього змісту музичного твору, здатністю молодого інтерпретатора до провадження естетичного оцінювання означеного твору. Ми наполягаємо на необхідності дотримання під час музичного виконавства певного балансу між розумінням і збереженням відповідних усталених традицій виконавства і обов'язковим оригінальним художньо-творчим внеском музиканта-виконавця. Це дозволить забезпечити синтез традиційного і особистісного поглядів у процесі інтерпретаційного опрацювання.

Таким чином, проведений науково-теоретичний аналіз праць з теорії, методики та практики музичного виконавства (В. Антонюк, О. Бодіна, А.Болгарський, О.Бурська, І.Грінчук, М.Давидов, О.Жайворонок, Н.Жукова, А.Козир, О.Маркова, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) дозволив нам створити авторське уточнення його визначення. Отже, *музичне виконавство – це один з різновидів музичної діяльності, що являє собою творчий процес оприлюднення результатів попередньої навчально-репетиційної роботи, який ставить на меті особистісне тлумачення і донесення до слухача виконавцем ідейно-образного змісту музичного твору у контексті виявлення його жанрово-стильових особливостей на основі залучення і розкриття художньо-зображального потенціалу засобів музичної виразності.*

Водночас, фахове вокальне навчання магістрантів музичного мистецтва як майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, вчителів музичного мистецтва вимагає цілеспрямованої підготовки до музично-виконавської діяльності, яка має провадитись майбутнім фахівцем у самих різних галузях роботи педагога-музиканта, а саме:

під час музичних заходів просвітницького характеру, організованих музично-педагогічними ВНЗ в загальноосвітніх та музичних школах, музично-педагогічних коледжах тощо;

під час міжнародних та всеукраїнських музично-виконавських фестивалей та конкурсів різних рівнів;

під час концертних заходів, організованих факультетами та інститутами мистецтв педагогічних університетів, на кшталт тематичних музичних проєктів, звітних концертів, закордонних представницьких музичних заходів тощо;

під час провадження заходів з наукової роботи викладачів та студентів (для забезпечення художньої ілюстрації);

під час організації та проведення уроків музичного мистецтва та позаурочних музичних заходів в загальноосвітніх школах у процесі «Виробничої педагогічної практики з музики»;

під час перебігу фахового навчання студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів у процесі групових та індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Хоровий клас», «Вітчизняна та всесвітня історія музики» та ін.

Слід зауважити, що проведене нами спостереження за перебігом результатів виконавської діяльності як студентів, що здобувають освітній рівень бакалавра, так і магістрантів-вокалістів, під час поточного модульного контролю, під час складання заліків та іспитів з курсів «Постановка голосу», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів» тощо, а також під час концертів та вокальних конкурсів засвідчило, що переважна

більшість студентів є психологічно не готовою до повноцінної передачі слухацькій аудиторії створеного під час попередніх занять інтерпретаційного концепту вокального твору.

Навіть ретельна попередня підготовка до виступу не є гарантією для повноцінного успішного створення на сцені музичного образу. Наприклад, на індивідуальних заняттях з курсів «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Практикум за кваліфікацією «Вокал» тощо підготовлена програма звучить досить добре і у вокально-технічному, і в інтерпретаційному аспектах. А під час поточного модульного контролю, коли окрім своїх викладача й концертмейстера програму слухає комісія, що стає для студента певним психологічним подразником, виконання вокальних творів здійснюється уже не на тому ж належному рівні завдяки різним «несподіванкам» на кшталт темпових втрат, відмови верхнього регістру, забування давно вивченого тексту тощо.

Саме тут доцільно підійти до аналізу психологічного підґрунтя поняття «стабільність» у музичному виконавстві. Словникове визначення понятійної ознаки «стабільний» потрактовується як «...сталий, незмінний, стійкий» [32, 623]. Український словник іншомовних слів окреслює поняття «стабільність» як «...сталість, незмінність, тривале збереження певного постійного стану або рівня... » [28, 516]. З англійської мови термін «stability» перекладається як стабільність, стійкість, стан рівноваги. З позицій системного підходу поняття «стабільність» визначається як здатність того чи іншого системного утворення функціонувати, втримуючи без змін власну структуру протягом сталого часу.

Проблематика психологічної стабільності особистості була висвітлена у наукових працях Н.Гришина, Л.Куликова, Т.Крюкова, Д.Леонтьєва, І.Шкуратюка та ін. У психологічному словнику А.Ребера за допомогою терміну «стабільний» окреслюється психологічна характеристика особистості, яка поводить себе надійно, передбачувано й послідовно [26]. Автор зазначає, що психологічна стабільність особистості передбачає актуалізацію комплексу

певних адаптаційних процесів, які забезпечують психологічний комфорт шляхом збереження структурованості й взаємодії основних функцій індивіда, його «вмонтованість» у суспільне життя [26]. Одним з чинників психологічної стабільності особистості науковці визначають стійкість до стресорів як в особистому житті, так і у процесі провадження фахової діяльності [44, 121].

Музично-виконавська діяльність є одним із найважливіших компонентів фахової діяльності викладача мистецьких дисциплін, вчителя музики, який, працюючи із студентами або учнями, є одночасно педагогом, виконавцем, просвітником, вихователем художньо-естетичних смаків молоді тощо. Отже, цілком очікуваною є увага, з якою студенти та школярі оцінюють здатність викладача мистецьких дисциплін, вчителя музики до якості виконання вокальних творів.

У той же час, ще навчаючись у магістратурі, студенти уже під час «Виробничої педагогічної практики з музики» весь час звертаються до музично-виконавської діяльності: під час показу шкільного вокального репертуару (показ пісні у цілому і фрагментарно), під час забезпечення слухання музики, у процесі провадження художньо-педагогічного аналізу музичних творів тощо.

Вивчення й аналіз досвіду процесу фахового навчання студентів-магістрантів факультету мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова засвідчують, що, як правило, викладачі-методисти під час проведення конференцій, присвячених проблемам «Виробничої педагогічної практики з музики», виказують невдоволення й висувають певні претензії кафедрі «Теорії та методики постановки голосу» до показу студентами-практикантами шкільних пісень у процесі вокально-хорової роботи. Із свого боку, кафедра «Теорії та методики постановки голосу» з року в рік демонструє у цілому позитивні результати модульного контролю, під час якого студенти мають виконувати «шкільний репертуар».

Відповідь на вищезазначену суперечність полягає зовсім не у недостатній підготовленості студентами під керівництвом викладачів-вокалістів «шкільного репертуару», а у додаткових стресорах, появу яких спричиняє наявність дитячої аудиторії: одна справа, виконати шкільні пісню перед декількома знайомими викладачами, зовсім інша справа, виконати її перед великою кількістю школярів, які часто підсміюються, зчиняють галас у класі та ін.

Вирішення цієї суперечності полягає у цілеспрямованій роботі над здатністю студентів-магістрантів до стабільного музичного і, зокрема, вокального виконавства – над виконавською стабільністю магістранта музичного мистецтва, вчителя музики. З огляду на вищезазначене, постає питання: «Яке музичне виконавство можна назвати стабільним?» Відповідаючи на це запитання, слід спиратися на *провідну мету музично-виконавської діяльності – донесення до слухача концепції ідейно-творчого задуму композитора* шляхом розкриття перед аудиторією художнього образу музичного твору у процесі інтерпретаційної діяльності виконавця. Таким чином, стабільність музичного виконавства спирається на стабільність донесення до слухачької аудиторії інтерпретаційного концепту: тобто ми можемо назвати стабільним таке музичне і, зокрема, вокальне виконавство, під час якого студент демонструє інтерпретаційний результат, який демонстрував певний тривалий термін під час попередніх занять та репетицій (умовне «відхилення» має складати не більше 15 %).

Процес музичного виконавства включає як певні запрограмовані дії виконавця, так і надзвичайні, непрогнозовані, неочікувані й почасти небажані проблемні ситуації. У той же час, кількість очікуваних стресорів під час музичного виконавства є відносно постійна, А кількість непрогнозованих стресорів, пов'язана як із зовнішніми, так і з особистісно-внутрішніми чинниками є непередбачуваною. У зв'язку із цим, саме психологічна стабільність особистості вокаліста-виконавця є одним із найважливіших чинників успішного оприлюднення результатів попередньої навчальної вокальної діяльності. Адже

саме психологічна стабільність убезпечує процес вокального виконавства від дезінтеграції та забезпечує основу для повноцінного гармонічного виконання вокального твору, обумовлюючи високу якість втілення на сцені художнього образу вокального твору.

Досліджуючи й аналізуючи виступи магістрантів під час модульного контролю, заліків, іспитів з навчальних курсів «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Виконавський практикуму», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів» тощо, а також вокально-хорову роботу під час «Виробничої педагогічної практики з музики», можна спостерігати *два антиподи виконавської поведінки: стабільний і нестабільний. Стабільний тип* виконавської поведінки демонструє її передбачувану модель, коли студент без істотних втрат переносить на сцену результат попереднього навчально-репетиційного опрацювання, зберігаючи, з одного боку, досягнений вокально-технічний рівень, а з іншого боку, доносячи до слухача розроблений попередньо інтерпретаційний концепт.

Нестабільний тип виконавської поведінки передбачає вияв студентом-магістрантом її непередбачуваних моделей, зокрема, інтерпретаційний і вокально-технічний безлад невротичного або психотичного характеру. Нестабільний тип виконавської поведінки виявляється також зниженою психологічною завадостійкістю щодо появи стресорів. Студент психологічно сприймає появу стресора як відчуття того, що він опинився в проблемній ситуації ризику, яка може призвести до виконавських втрат, не справити власні надії або надії викладача тощо.

Досліджуючи виконавську стабільність магістранта музичного мистецтва, слід розглядати її як складну, інтегративну якість особистості, що включає взаємодію окремих здібностей, психологічних рис і якостей, а також обумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів. Зокрема, *до зовнішніх факторів* можна віднести: соціальні обставини й умови, що сприяють адаптації магістрантів у колективі ЗВО, музично-виконавській та педагогічній

самореалізації під час процесу вокального навчання, належній самооцінці власних музично-творчих та інтелектуальних здібностей; позитивне емоційне середовище в студентському колективі; психологічну підтримку навчальної вокальної діяльності з боку професорсько-викладацького складу тощо.

До внутрішніх факторів належать: активне, творче ставлення до процесу вокального навчання з вмотивованістю щодо самовдосконалення; ставлення до невдач та складнощів музично-виконавської діяльності як до певного ступеню вокального навчання; відкрите спілкування й позитивне ставлення до зауважень та побажань з проблем музичного виконавства; внутрішня узгодженість Я-реального виконавця і Я-уявно-бажаного, тобто належне самооцінювання власних музично-виконавських досягнень; домінування інтелектуального й волевого начала над емоційним; розуміння й раціональні судження з проблем музичного виконавства; адекватне оцінювання складності вокально-педагогічного репертуару й готовності до його виконання; досвід подолання негативних явищ музично-виконавської діяльності.

Перераховані вище зовнішні й внутрішні фактори відзначалися плюсовим полюсом позитивного впливу на виконавську стабільність магістранта музичного мистецтва, вчителя музики. При наявності сукупності означених факторів або певних вибіркової комбінації з них забезпечується позитивний вплив на стабільний тип виконавської поведінки студента. У той час, як наявність сукупності негативних факторів – антиподів вищезазначеним зовнішнім і внутрішнім факторам, обумовлює домінування нестабільного типу виконавської поведінки студента.

Стабільний і нестабільний типи виконавської поведінки студентів обумовлюються наявним рівнем сформованості виконавської стабільності магістранта музичного мистецтва. Водночас, О.Заїка, Л. Котова, Ю. Цагареллі, Д. Юник, Т.Юник та ін. визначають поняття «стабільність» виключно у контексті дослідження виконавської надійності музиканта. Зокрема, однією із провідних

ознак виконавської надійності інструменталістів визначено стабільність відтворення засвоєного музичного матеріалу під час репетиційних програвань музичних творів чи прилюдних виступів [45].

Ми погоджуємось із означеним визначенням дослідника, але розглядаємо цей феномен значно ширше, ніж відтворення засвоєного музичного матеріалу. На нашу думку, *досліджуваний феномен забезпечує перманентне відтворення усього інтерпретаційного концепту, спрямованого на розкриття творчого задуму композитора, що стає можливим лише за умови здатності студента до самоконтроля, саморегуляції, до мобілізації вольових зусиль.*

Співставляючи поняття «виконавська стабільність» і «виконавська надійність», слід зауважити, що обидва поняття символізують науково-методичні напрямки, які безумовно корелюють між собою, бо спрямовані на подолання деструктивного сценічного хвилювання, що породжує панічні настрої виконавця. Теоретичну основу для наукового розроблення обох наукових напрямків склали праці відомих виконавців, педагогів-музикантів, мистецтвознавців, присвячені проблемам «сценічної витримки» (О.Алексєєв, Л.Гінзбург, Й.Гофман, М.Давидов, Г.Коган, Л.Маккіннон, Я.Мільштейн, С.Савшинський, А.Шнабель, А.Щапов та ін.). Розглянемо поняття «виконавська надійність» і «виконавська стабільність» окремо.

Ю.Цагареллі, визначаючи виконавську надійність як безпомилкове, впевнене й точне відтворення музичного матеріалу у звичних і емоціогенних умовах, характеризує цей феномен за допомогою сукупності певних чинників, що включає: самооцінку, самоконтроль, самокорекцію, самонастройку, емоційну стійкість, стійкість уваги, стабільність, загальну професійну підготовленість, готовність концертної програми [38].

Д.Юник на основі ретельного аналізу понять «надійність», «психологічна надійність», «професіональна надійність» створює авторське визначення цього феномену в якості «... не вродженої, а набутої інтегральної особистісної

властивості, яка виявляється у безпомилковому, точному виконанні музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності» [44, 125].

Л.Котова, спираючись на дослідження Ю.Цагареллі щодо змістового, структурного функціонального аспектів цього феномену, збагатила його наукову концепцію шляхом уведення поняття «емоційна стійкість», сформованість якої уможлиблює утримання рівня результативності діяльності [21, 11]. Дослідниця розглядає емоційну стійкість особистості як складне динамічне утворення, що має певну структуру, яка характеризується адекватністю емоційної оцінки ситуації, гармонійністю відношення між всіма параметрами діяльності в емоціогенних умовах, емоційною реактивністю, здатністю регулювати емоційні стани [21].

Співставляючи сутність понять «виконавська надійність» і «виконавська стабільність» вважаємо за потрібне звернутись до висновків, зроблених Д.Юником у процесі провадження концептуального аналізу виконавської надійності митців музичного мистецтва [44, 149]. Вчений зазначає, що «зміст поняття «виконавська стабільність» ... відображає повторення результативності діяльності навіть з допущенням великої кількості тих самих помилок. Безпомилкове і точне виконання музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності забезпечує виконавська надійність..., яка залежить від досконалості підготовки концертної програми, здатності до саморегуляції процесу виконавської діяльності та сформованості завадостійкості до надмірної дії стресорів» [44, 149].

Погоджуючись із наведеним вище визначенням науковця щодо змісту виконавської стабільності у частині «повторення результативності діяльності», слід зауважити, що твердження щодо «допущення великої кількості тих самих помилок», на нашу думку, ніяким чином не характеризує феномен виконавської стабільності магістранта музичного мистецтва, оскільки просто засвідчує низький рівень якості його підготовленості до оприлюднення результатів

навчальної вокальної діяльності. *Адже метою формування виконавської стабільності є не сліпе трансліювання й наслідування на сцені тих чи інших результатів репетиційної роботи, навіть із наявністю помилок, а стабільне відтворення ретельно продуманого й відтвореного для слухачів творчого задуму композитора, який актуалізується у процесі донесення до слухацької аудиторії інтерпретаційного концепту.*

У той же час, розглядаючи проблему формування в студентів-магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів виконавської стабільності, ми підходимо до означеної проблеми не тільки з позицій «точного й безпомилкового виконання музичного твору», а з позицій стабільного відтворення на сцені задалегідь розробленого інтерпретаційного концепту. Безумовно реалізація цього концепту передбачає точне й безпомилкове виконання нотного й словесного тексту арії, романсу, пісні тощо. Але це є лише важливим сегментом стабільного сценічного виконання вокального твору.

Зокрема, виконавські втрати вокаліста, про що свідчить аналіз педагогічних спостережень під час проведення поточної й підсумкової атестації на кафедрі теорії й методики постановки голосу, виникають у сфері володіння тембральним забарвленням співацького голосу, що виражається або у різкому, крикливому звучанні голосу (втрата резонаторів, форсований вокальний звук), або в одноманітності звуковедення (втрата кульмінаційного розвитку чи, навпаки, надлишкова драматизація), або у тих чи інших порушеннях співацького дихання (порушення в рівномірному розподілі дихання, що призводить, зокрема, до відповідного порушення музичного розвитку під час кантиленного співу, банальна нестача дихання для виконання вокальної фрази тощо).

У наведених вище випадках навіть при точному виконанні нотного та словесного тексту й нюансів, вказаних автором, мова не може йти про сформовану виконавську стабільність студента. Адже засоби музичної виразності, застосовані композитором для реалізації творчого задуму, для

створення відповідного художнього образу, можуть бути застосовані вокалістом у повному обсязі лише за умови стабільного володіння власним голосовим апаратом як під час навчально-репетиційної роботи, так і у процесі прилюдного виконання вокальних творів.

Одним із важливих чинників якісного донесення інтерпретаційного концепту музичного твору до слухацької аудиторії Л.Котова визначає емоційну стійкість виконавця. Дослідниця, аналізуючи зміст емоційної стійкості, що включає емоційну збудливість, ті чи інші особистісні психологічні властивості виконавця, його приналежність до конкретної психологічної групи щодо темпераменту, систематизує наведені вище позиції у контексті їх впливу на результативність музично-виконавської діяльності.

Авторка констатує вплив на виконавську діяльність музиканта таких емоційно-психологічних чинників, як емоційна збудливість, вмотивованість (як на початку, так і безпосередньо у процесі музично-виконавської діяльності), емоційні коливання між впевненістю й невпевненістю під час виконання музичного твору, емоційне оцінювання як проміжних, так і остаточних результатів музично-виконавської діяльності, переважання позитивного або негативного емоційного супроводження процесу музичного виконавства, міра інтенсивності емоційних переживань безпосередньо художньо-образного змісту музичного твору [21].

Ми погоджуємось із твердженням Л.Котової щодо важливості формування в студентів-музикантів емоційної стійкості як основи стабільної музично-виконавської діяльності. Водночас, перед професорсько-викладацьким складом з вокальних та вокально-хорових дисциплін у вищому музично-педагогічному навчальному закладі постає нагальне питання, як саме сформувати означену емоційну стійкість? *На нашу думку, відповідь полягає у віднайденні під час поточної роботи із кожним конкретним студентом певного індивідуального*

балансу між емоційною й раціональною сферами у процесі вокально-виконавської діяльності.

Зокрема, якщо студент-магістрант демонструє легку збудливість, схильність до паніки на сцені, невпевненість тощо, у роботі викладача-вокаліста акцент має робитись саме на раціональних підходах до процесу вокального навчання. І навпаки, якщо студент-магістрант демонструє слабку здатність до співпереживання та втілення творчого задуму композитора, весь час опікується виключно якістю звучання власного голосу, нехтуючи динамікою, нюансуванням, формою вокального твору тощо, то акцент на заняттях з «Постановки голосу» має робитись саме на втіленні характеру й художньо-образного змісту вокального твору. Тобто формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва доцільно здійснювати виключно у контексті *особистісно-орієнтованого підходу*.

Фундаментом для об'єднання означених вище протилежностей має стати спрямованість вокального навчання на ретельне розроблення інтерпретаційного концепту вокального твору, що є процесом постійних творчих наробок і змін, і методичне забезпечення щодо його ефективного повноцінного втілення у процесі вокального виконавства.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу у процесі формування виконавської стабільності магістранта музичного мистецтва, вчителя музичного мистецтва уможлиблює ефективну творчу співпрацю студента і професорсько-викладацького складу з вокальних та вокально-хорових навчальних курсів як під час поточної роботи над інтерпретацією вокального твору, так і під час репетиційної роботи щодо донесення означеної інтерпретації до слухача.

Проблематика особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання була розроблена Л.Виготським, С.Гончаренком, Д.Завалішиною, В.Загвязинським, И.Кашаповим, К.Ушинським, Г.Шишкіним та ін. Зокрема, К.Ушинський вказував на прямий зв'язок особистісно-орієнтованого підходу із можливостями

не тільки розкриття, але й розвитку характерних особливостей особистості, її творчої індивідуальності [36, 237].

Г.Шишкін конкретизує особистісно-орієнтований підхід як «...методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності викладачів педагогічного університету, яка, опираючись на систему взаємопов'язаних понять, ідей, способів і дій, підтримує і забезпечує процеси самопізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості студента як майбутнього педагога. При використанні даного підходу викладач докладас основні зусилля для розвитку в кожному студенті унікальних особистісних якостей майбутнього професіонала за гуманістичною спрямованістю» [42, 292].

Під час формування в студентів-магістрантів музично-педагогічних ЗВО виконавської стабільності у процесі вокального навчання контекст особистісно-орієнтованого підходу вимагає від професорсько-викладацького складу з вокальних та вокально-хорових навчальних курсів, з одного боку, пильного спостереження за якістю виконання вокальних творів студентом-магістрантом у процесі індивідуальних занять, поточної та підсумкової атестації, концертних виступів тощо, з іншого боку, співставлення його індивідуальних реакцій на появу тих чи інших подразників під час виконання, на зміну вимог до умов виконання або умов, за яких відбувається оприлюднення результатів вокального навчання.

У процесі такого спостереження викладач, аналізуючи виконавську поведінку кожного студента-магістранта свого класу, може визначити для своєї подальшої роботи його здатність до самоконтролю, самокорекції, самонастройки, оцінити його емоційну стійкість та стійкість уваги, загальну вокальну підготовленість, і, таким чином, встановити характерний для кожного із студентів тип виконавської поведінки. Саме на перевазі особистісно-орієнтованого підходу наполягав К.Ушинський, стверджуючи: «Якщо педагогіка

хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її у всіх відношеннях» [36, 237].

Тільки встановивши, до якого типу виконавської поведінки належить студент – стабільного чи нестабільного, викладач може розробити відповідну «дорожню карту» власної вокально-педагогічної роботи, створити відповідне методичне забезпечення, підібрати такий навчально-педагогічний вокальний репертуар, який максимально уможливить музично-творчий розвиток студента.

Продовжуючи розгляд дослідження виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у контексті особистісно-орієнтованого підходу, доцільно зупинитись на наукових розробках Л.Виготського, який наполягав на спеціальному зонуванні індивідуалізованого інтелектуального розвитку особистості. Зокрема, вчений, розглядаючи означені зони у контексті індивідуально-орієнтованого підходу, визначає їх як зони А і В. Причому зона А окреслюється дослідником як зона «актуального розвитку». Ця зона передбачає самостійне розв'язання особистістю тих чи інших завдань навчального процесу, не потребуючи допомоги вчителя, викладача тощо.

У той же час, зона В окреслюється вченим як зона «найближчого розвитку» або як зона «наступного дня». Зона В вимагає від особистості розв'язання певних завдань навчального процесу за допомоги педагога. Характерним є те, що зона «найближчого розвитку» або зона «наступного дня» має у процесі навчання швидко перетворитись на «зону актуального розвитку». Тобто ті навчальні завдання, які ще вчора особистість виконувала за допомогою педагога, сьогодні має виконувати вже індивідуально [12].

Спираючись на зазначені твердження Л.Виготського, доцільно зауважити, що до розроблення відповідних завдань з формування виконавської стабільності для зони «актуального розвитку» й «зони найближчого розвитку» можна приступати лише за умови встановлення викладачем типу виконавської

поведінки для кожного із студентів, що обумовлено контекстом особистісно-орієнтованого підходу.

Залучення особистісно-орієнтованого підходу надає можливість дослідити специфіку процесу формування виконавської стабільності з позицій віднайдення для кожної особистості магістранта музичного мистецтва, вчителя музики у процесі виконання вокальних творів певного власного балансу у взаємодії раціональної й емоційної сфер, представлених, починаючи із досліджень Е.Торндайка, за допомогою коефіцієнтів інтелектуальної розвиненості особистості (IQ) і її емоційної розвиненості (EQ).

Ми погоджуємось із науковою позицією Д.Завалішиної щодо розуміння особистісно-орієнтованого підходу в якості діалектичного фактору професійного становлення особистості майбутнього педагога. На думку дослідниці, саме особистісно-орієнтований підхід забезпечує розуміння студентом особистісного значення власної фахової діяльності, яке супроводжується постійно зростаючим обсягом відповідних пізнавальних потреб і на піці досягає значущості сенсу людського життя [16, 78].

Під час формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у контексті особистісно-орієнтованого підходу професорсько-викладацький склад з вокальних і вокально-хорових навчальних курсів має, у першу чергу, створити відповідні умови, які сприятимуть неперервному розширенню як пізнавальних, так і художньо-естетичних потреб щодо розвитку в студентів-магістрантів здатності до стабільного втілення інтерпретаційного концепту вокальних творів у процесі вокально-виконавської діяльності.

Вельми важливим, на нашу думку, є також твердження М.Кашапова, який розглядає особистісно-орієнтований підхід в якості «...важливого засобу виявлення механізмів регуляції та керування мисленневою діяльністю педагога» [19, 237]. Ми вважаємо важливим це твердження, оскільки саме воно спрямовує розуміння особистісно-орієнтованого підходу у русло мисленневої діяльності й

дозволяє пов'язати цей підхід із діяльнісним. Так само О.Хоружа зазначає про доцільність залучення особистісно-орієнтованого підходу в контексті розвитку креативності мисленнєвої діяльності майбутнього педагога-музиканта, стверджуючи, що саме креативність є однією з важливих особистісних його характеристик і пов'язуючи обидва наукових підходи [37].

Діяльнісний підхід уже було нами вище залучено під час розгляду поняття «музичне виконавство», яке, як правило, розглядається на засадах діяльнісного підходу, відштовхуючись від поняття «виконавська діяльність» або «музично-виконавська діяльність». Проблематика діяльнісного підходу була предметом дослідження багатьох науковців, які працювали у різних галузях філософії, педагогічної науки, музикознавства тощо, серед яких В.Андрущенко, Г.Волинка, В.Дружинін, А.Карпов, М.Кашапов, А.Козир, Н.Кузьміна, Л.Куненко, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Сластьонін, О.Хоружа, В.Шадриков та ін.

Ставлячи перед собою задачу щодо теоретичного обґрунтування й визначення сутності виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, ми не можемо не спиратись на характерні особливості фахової діяльності, які детермінуються її комплексним характером, динамічністю, наявністю нестандартних проблемних ситуацій процесу вокального навчання, що вимагають креативного розв'язання. Зокрема, слід зауважити, що зміст фахової діяльності викладача мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва включає навчально-методичну, наукову, інноваційно-творчу, виховну, вокально-виконавську, просвітницьку, організаційну та інші види діяльності.

Саме розуміння сутності вищезазначених видів фахової діяльності, на думку О.Хоружої, і складає методологічну основу *діяльнісного* підходу для педагогічних досліджень у галузі музичної педагогіки та виконавства [37]. Для дослідження виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів доцільно спиратись на характерні особливості музично-виконавської діяльності не тільки викладача мистецьких дисциплін,

який провадить власну виконавську діяльність переважно у стінах музично-педагогічного ВНЗ, але й вчителя музики, який провадить власну музично-виконавську діяльність переважно для дитячої аудиторії.

З огляду на вищезазначене, важко перебільшити значення якості музично-виконавської діяльності саме на уроках музичного мистецтва: адже саме від рівня цієї якості залежить ставлення підростаючого покоління до музики у цілому. Адже постійне слухання дітьми неякісного виконання вчителем пісні на уроці музичного мистецтва, чи неестетичне виконання фрагментів хорових партій під час репетиційної вокально-хорової роботи із шкільним хоровим колективом може назавжди відвернути дитину, молоду людину від музичного мистецтва.

Отже, магістрант музичного мистецтва, який готується до викладання мистецьких дисциплін у ЗВО, має не тільки особисто володіти здатністю до стабільного, якісного виконання вокальних творів, але й бути готовим до формування виконавської стабільності у своїх майбутніх студентів, оскільки рівень якості виконання музичних творів на уроках музики перед дітьми напряму залежить від рівня сформованості виконавської стабільності в магістранта музичного мистецтва. Таким чином, важливість залучення діяльнісного підходу до дослідження виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва обумовлена його методологічними детермінантами, які зобов'язують розглядати цей феномен виключно у контексті вокально-виконавської діяльності.

В.Шадриков у праці «Психологічний аналіз діяльності» визначає сутність діяльнісного підходу за допомогою наступних чинників: з одного боку, науковець теоретично обґрунтовує й узагальнює структурно-функціональну модель діяльності особистості, з іншого боку – конкретизує одиницю психологічного аналізу діяльності вчителя, якою, на думку дослідника, є проблемність [41].

Погоджуючись із означеною вище науковою позицією вченого, спираючись на проблемність, як на одиницю психологічного аналізу фахової діяльності

майбутнього педагога-музиканта, доцільно конкретизувати означену фахову діяльність як процес перманентного розв'язання стратегічних і тактичних проблем мистецького навчання. У цьому контексті особливого значення набуває підготовленість магістранта музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, у процесі якої він, у свою чергу, буде формувати у своїх студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – здатність до вирішення тактичних проблем щодо формування в дітей умінь уважно слухати, осмислено сприймати, оцінювати, аналізувати й виконувати твори музичного мистецтва, що є фундаментом формування в учнів музичної культури як важливої стратегічної проблеми вчителя музики.

Розв'язання вищезазначених стратегічних і тактичних проблем фахової діяльності є можливим лише у випадку сформованої у магістранта музичного мистецтва виконавської стабільності, яка уможливить стійкий високий рівень виконання музичних творів як на заняттях з вокальних дисциплін, так і в поза-аудиторній концертній діяльності.

У той же час, магістранти музичного мистецтва мають готуватися до професійної відповідальності за повноцінну фахову підготовку вчителів музичного мистецтва, що включає також формування в них виконавської стабільності. Адже рівень якості виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва на уроках музики напряму залежить від рівня сформованості виконавської стабільності. Таким чином, значення діяльнісного підходу, який забезпечує невідривність процесу формування виконавської стабільності студентів від їх музично-виконавської діяльності, є беззаперечним.

Отже застосування діяльнісного підходу у контексті проблемності майбутньої фахової діяльності дозволяє конкретизувати сутність виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів в межах стратегічних і тактичних цілей і завдань мистецького навчання учнів, яке реалізується в складних, почасти стресових умовах урочної й позаурочної

роботи.

Водночас, знову звертаючись до змісту діяльнісного підходу в контексті наукової позиції В.Шадрикова, центральною ланкою якої є окреслення проблемності як одиниці психологічного аналізу [41], важливим, на нашу думку, є опора на психологічний фактор виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва з позицій формування в них стійкої мотивації до розв'язання стратегічних і тактичних задач у процесі розвитку власної здатності стабільного донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії.

Процесуальний аспект формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у контексті діяльнісного підходу залучає, на думку, М.Кашапова, такі кроки розв'язання проблемності, як інформаційна передумова розв'язання тої чи іншої проблеми, а також відповідні критерії, правила та засоби її розв'язання [20, 76].

Зупинимось на означених кроках детальніше, розглянувши їх під кутом зору саме формування у магістрантів музичного мистецтва виконавської стабільності. *Інформаційна передумова* вирішення проблем виконавської стабільності передбачає набуття й осмислення викладачем з постановки голосу певної інформації щодо студента як суб'єкта музично-виконавської діяльності. Така інформація (щодо музичних здібностей і вокальних можливостей студента, рівня вокальної підготовленості, рівня емоційної стійкості, типу поведінки на сцені тощо) наближає викладача до здійснення ефективного аналізу, уможливорює вірне оцінювання проблем студента щодо його виконавської стабільності, а також дозволяє визначити рівень складності проблемної ситуації.

Наступним кроком є визначення відповідних *критеріїв розв'язання* проблем виконавської стабільності. Викладач з постановки голосу, хорового класу в процесі оцінювання отриманої згідно першого кроку інформації, має чітко встановити критерії досягненості вирішення тої чи іншої проблеми формування

виконавської стабільності. Саме означені критерії уможливають встановлення певного результату: чи вдалося вирішити ту чи іншу проблему стабільного виконання студентом музичних творів під час оприлюднення результатів навчальної вокальної діяльності.

Третій крок передбачає визначення представниками професорсько-викладацького складу правил *розв'язання* проблем виконавської стабільності. До таких правил ми можемо віднести як нормативні правила, що спираються на базові принципи мистецького навчання, детально розроблені Г.Падалкою [25], так і на евристичні, сугестивні та ін. правила, які наближають та спрощують підготовку *розв'язання* проблем виконавської стабільності. Причому слід зауважити, що професорсько-викладацький склад, зайнятий у царині вокальної й вокально-хорової навчальної діяльності, може розробити певні правила, модифікувати й індивідуалізувати нормативні правила тощо, у відповідності до характерних особистісних властивостей студента.

Четвертий крок, який може бути здійснений тільки після ретельного опрацювання попередніх, передбачає *підбір, моделювання та конструювання методів та засобів розв'язання проблем виконавської стабільності*. Четвертий крок вимагає від викладача з постановки голосу активної методичної творчості, креативності щодо вирішення проблемності.

Розгляд покрокового розв'язання проблем виконавської стабільності майбутніх викладачів-музикантів, вчителів музичного мистецтва дозволяє стверджувати про високий рівень інтелектуально-творчої, методично-креативної насиченості цього процесу в контексті застосування діяльнісного підходу як важливого запобіжника відірваності від музично-виконавської діяльності.

З огляду на вищезазначене, залучення діяльнісного підходу уможливає конкретизацію специфіки процесу формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в якості складного безперервного процесу постановки та розв'язання стратегічних та тактичних проблем вокального

навчання, пов'язаних із здатністю студентів до стабільного донесення інтерпретаційного концепту вокального твору до слухацької аудиторії рід час його прилюдного виконання.

Отже, проведення аналізу понятійного ряду, що включає розгляд таких базових змістових понять, як «музичне виконавство» і «стабільність» в аспекті мистецької освіти, психології та музикознавства, «виконавська надійність», «емоційна стійкість», «тип сценічної поведінки», а також залучення особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, дозволили нам створити авторське уточнення *сутності поняття «виконавська стабільність* магістранта музичного мистецтва, вчителя музичного мистецтва» як набутої інтегральної якості особистості, що визначається здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення щодо повноцінного донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії.

1.2.Педагогічний потенціал вокального навчання як інструменту формування виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів

З метою визначення педагогічного потенціалу вокального навчання щодо формування виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів доцільно, на нашу думку, розглянути сутність та зміст цього процесу. Проблемами вокального навчання у музично-педагогічних ЗВО цікавились такі науковці, як В.Антонюк, В.Бриліна, В.Багадуров, Л.Дмитрієв, Т.Жигінас, Д.Люш, Н.Можайкіна, Є.Проворова, А.Саркісян, Л.Ставинська, Г.Стасько, Л.Тоцька, Р. Юссон, Ю.Юцевич та ін. Проблематика підготовки майбутніх викладачів у галузі теорії та методики музичного навчання

була предметом досліджень А.Болгарського, І.Глазунової, Т.Гризоглазової, Н.Гуральник, О.Єременко, А.Козир, Л.Куненко, К.Сергєєвої, В.Федоришина, Р.Цокура та ін.

На сьогоднішній день процес вокального навчання студентів у музично-педагогічних ЗВО є важливою складовою фахового навчання і включає такі навчальні дисципліни (на матеріалі типових і робочих навчальних програм кафедри «Теорії та методики постановки голосу» Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова):

під час підготовки студентів на здобуття освітнього ступеню «Бакалавр» – «Постановка голосу», «Вокал» (розробники проф. Гурець О.В., проф. Тоцька Л.О.) [33], [14];

під час підготовки студентів на здобуття освітнього ступеню «Магістр» – «Практикум за кваліфікацією «Вокал» (розробники проф. Гурець О.В., проф. Тоцька Л.О.) [14], «Методика викладання дисципліни кваліфікації «Методика викладання вокалу» (розробник проф. Можайкіна Н.С.) [23], «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва» (розробник проф. Тоцька Л.О.) [35], «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання» (розробник проф. Тоцька Л.О.), «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів» (розробник проф. Тоцька Л.О.) [34], «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності» (розробники проф. Можайкіна Н.С., проф. Паламаренко А.Н.) [24] та ін.

Слід зауважити, що, незважаючи на те, що формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва відбувається переважно у процесі вокального навчання магістрантів, основи вокально-технічних, вокально-педагогічних знань, умінь і навиків закладаються під час вокальної підготовки бакалаврів. Саме тому нами будуть розглянуті також певні елементи вокального навчання студентів, що здобувають освітній рівень «бакалавр».

Р.Юссон – один із фундаторів досліджень у царині вокального навчання і вокальної педагогіки як науки – стверджував, що процес вокального навчання знаходиться на перетині медичних (фоніатрія, фізіологія), фізико-акустичних, психолого-педагогічних наук [46]. Науковець зазначив, що вокальне навчання не тільки активно залучає комплекс зазначених вище наук, але й інтегрує їх у своєму змісті.

Сучасний китайський дослідник Дзинь Нань відстоює наукову позицію щодо вокального навчання в аспекті його біфункціональності. Він пропонує розглядати цей процес, з одного боку, як один з різновидів музично-виконавської діяльності, яка ставить на меті досконале володіння голосовим апаратом, а з іншого боку, як втілення наукового підходу до розвитку співацького голосу під час звукоутворення, звуковидобування й голосоведення [39].

Досконалість володіння голосовим апаратом, про яку зазначає дослідник, передбачає, у тому числі, здатність до володіння ним не тільки в умовах занять під час вокального навчання, але й в емоціогенних умовах оприлюднення його результатів. Причому специфіка фахової діяльності як викладача мистецьких дисциплін, так і вчителя музики, вимагає досконалості володіння голосовим апаратом не тільки під час концертної, концертно-просвітницької діяльності. Досконале володіння співацьким голосом є також вельми важливим для поточної фахової діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Вокалу», і для майбутніх учителів музичного мистецтва на уроках мистецтва в навчальних закладах середньої освіти. Тобто досконалість володіння голосовим апаратом вимагає від магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів сформованої виконавської стабільності як провідного фактору успішної, результативної роботи в школі.

Г.Стасько розглядає процес вокального навчання у контексті системного й особистісно-орієнтованого підходів, досліджуючи його з позицій цілісності

загальної системи мистецької освіти, що реалізується безпосередньо шляхом розвитку інтелектуально-творчих можливостей студента на базі ефективного засвоєння ним запланованого обсягу знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також оволодіння специфічними вокально-педагогічними й вокально-виконавськими вміннями і навичками, сконцентрованими у змісті вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва [29, 4].

До таких специфічних вокально-виконавських умінь належить і вміння щодо перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення під час донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії. Наявність означеного вміння в майбутнього вчителя музики свідчить про сформовану виконавську стабільність як один із результатів ефективного вокального навчання.

Китайський дослідник Ван Цзяньшу окреслює процес вокального навчання як один з різновидів культурологічної діяльності особистості, результати якої впливають на духовне збагачення людства за рахунок привнесення цінностей вокального мистецтва, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу [11].

А. Ляхович, характеризуючи процес фахового навчання сучасного виконавця-музиканта, серед чинників, які уможливають набуття ним належного рівня музично-виконавської майстерності, називає, в тому числі, музично-виконавську стабільність, а також врівноваженість у процесі виконавської діяльності, розвиненість музично-виконавської витривалості та ін. [22].

В.Бриліна визначає вокальне навчання як «...спеціально організовану діяльність студентів, спрямовану на засвоєння визначених теоретичних знань і практичних навичок, які сприяють формуванню відповідного рівня професійної освіченості». [9, 10]. Дослідниця стверджує, що зміст вокального навчання

обмовлюється «...взаємодією вокальної, методичної й організаційної діяльності студентів, ...здобуттям практичного досвіду, пов'язаного із співацькою та викладацькою діяльністю, управління розвитком співочих голосів учнів різних вікових груп, застосування відповідних методів, прийомів і способів удосконалення навчально-виховного процесу» [9, 6].

Слід зауважити, що здобуття практичного досвіду, пов'язаного із співацькою та викладацькою діяльністю, про який говорить дослідниця, може відбуватись тільки паралельно із набуттям магістрантами музичного мистецтва вокально-виконавської стабільності. Причому у цьому контексті, на нашу думку, важливим є накопичення студентами саме *позитивного* досвіду як співацької концертної діяльності, так і педагогічної діяльності на індивідуальних заняттях з вокальних дисциплін із студентами під час «Асистентської практики», на уроках музичного мистецтва під час «Виробничої педагогічної практики з музики».

Адже вокально-виконавська діяльність є інтегрованою складовою індивідуальних занять з «Постановки голосу» під час особистої демонстрації викладачем вокальних творів та їх уривків у процесі опрацювання ритмічних, інтонаційних особливостей, розвитку в студентів співацького дихання, чіткої дикції, під час вокально-інтерпретаційної роботи тощо. Також вокально-виконавська діяльність є невідривною від вокально-хорової роботи з класом під час особистої демонстрації вчителем пісні у цілому, показу її фрагментів тощо.

Ми наполягаємо на накопиченні магістрантами музичного мистецтва саме *позитивного* досвіду співацької концертної діяльності і педагогічної діяльності на індивідуальних заняттях з вокальних дисциплін. Негативний досвід майбутнього фахівця-музиканта є також важливим у контексті його ретельного аналізу з метою подальшого запобігання негативним явищам. Але накопичуватись студентом-магістрантом має саме позитивний досвід означених різновидів фахової діяльності. Адже кожен професійний успіх відзначається у свідомості особистості, як правило, позитивним емоційним супроводженням, яке

стимулює до подальшого бажання раз від разу переживати такий успіх, більше навчаючись і працюючи над собою в професійному напрямку.

Саме таким чином відбувається накопичення позитивного досвіду співацької концертної діяльності і педагогічної діяльності на заняттях з «Постановки голосу», з «Вокалу», а також на уроках музичного мистецтва в закладах повної середньої освіти, яке дозволяє майбутньому фахівцеві ствердитися у правильності власного професійного вибору. У той час, як негативні явища прилюдного виконання вокальних творів під час фахової діяльності, пов'язані із тими чи іншими втратами (текстовими, інтонаційними, вокально-технічними, інтерпретаційними та ін.), супроводжуючись викидом негативних емоцій і накопичуючись, здатні призвести навіть до відмови майбутнього фахівця від обраного фаху.

Таким чином, накопичення студентами-магістрантами саме позитивного досвіду співацької концертної і музично-педагогічної діяльності вимагає від професорсько-викладацького складу кафедри «Теорії й методики постановки голосу» системної й цілеспрямованої роботи не тільки в магістратурі, але з I курсу в бакалавраті, – тобто із самого початку вокального навчання у напрямку формування виконавської стабільності.

Цю думку підтверджує існуюче на сьогоднішній день планування навчальних дисциплін, яке передбачає вивчення студентами навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музики», під час якої студент має *особисто* провести близько 10 уроків мистецтва, лише з четвертого (останнього) курсу бакалаврату. Тобто до останнього курсу виконавська стабільність студентів має бути практично сформованою. Адже у процесі практики студент, фактично замінюючи вчителя, має провадити практичну вокально-хорову роботу як під час уроків музичного мистецтва, так і у позакласній діяльності у шкільних вокальних ансамблях, шкільних хорових колективах тощо.

Як було зазначено вище, провадження означених різновидів фахової діяльності вимагає від студента якісної демонстрації вокальних творів та їх фрагментів, що може забезпечити хоча б частково сформована до четвертого курсу бакалаврату виконавська стабільність. Адже працюючий вчитель музичного мистецтва, дирекція закладу повної середньої освіти, можуть не допустити до проведення уроків тих студентів, які нездатні на належному рівні провадити фахову діяльність, тобто є некомпетентними.

Що стосується студентів магістратури, які готуються до викладання мистецьких дисциплін у музично-педагогічних ЗВО, то процес якісного, компетентного викладання навчальних курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Хоровий клас», «Хорове диригування» тощо передбачає високу якість прилюдного виконання вокальних творів, хорових партій та їх фрагментів, музичних зразків для сольфеджування та ін. Така висока якість прилюдного виконання зразків вокальної й вокально-хорової музики може бути забезпечена лише на базі сформованої виконавської стабільності в магістрантів музичного мистецтва. Отже розв'язання проблеми повної сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, розпочате ще у процесі набуття студентом кваліфікаційно-освітнього рівня «бакалавр» для компетентного, професійного провадження фахової діяльності має бути остаточно забезпечено під час навчання в магістратурі.

Таким чином, цілеспрямоване формування виконавської стабільності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокального навчання обумовлюється активним залученням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Адже саме залучення компетентнісного підходу, який спрямовує процес фахового навчання загалом і вокального навчання зокрема на набуття студентами комплексу необхідних для вчителя музики компетентностей, знаходиться сьогодні в основі всіх реформаційних перетворень української мистецької освіти. І вокальна

компетентність, яка безперечно включає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до повноцінного донесення інтерпретаційного концепту вокального твору до дитячої й юнацької аудиторії, є одним із найважливіших чинників провадження ефективної фахової діяльності.

Складний, комплексний, багатогалузевий процес фахового навчання у музично-педагогічних ВНЗ, метою якого є набуття студентами професійної компетентності вчителя музичного мистецтва, складається з багатьох навчальних сфер і напрямків, інтегруючи у своєму змісті вокальне, диригентсько-хорове, інструментальне, музично-теоретичне навчання, навчання у галузі методики музичного виховання та ін., які, в свою чергу, актуалізуються під час викладання наведених вище навчальних дисциплін.

Причому, якщо метою процесу фахового навчання у музично-педагогічних ЗВО є набуття студентами професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у цілому, то провадження вокального навчання аналогічно має на меті формування вокальної компетентності, диригентсько-хорове навчання передбачає оволодіння диригентсько-хоровою компетентністю, музично-теоретичне навчання спрямоване на набуття відповідної музично-теоретичної компетентності тощо.

Означені компетентності інтегруються до змісту професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта, забезпечуючи належний рівень провадження вокально-педагогічної й вокально-виконавської, диригентсько-хорової, музично-теоретичної та інших видів діяльності вчителя музичного мистецтва, що органічно входять до складу його фахової діяльності. Формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається у процесі вокального навчання під час засвоєння студентами вокально-педагогічних, вокально-виконавських, методичних та ін. умінь і навичок.

Важливість формування фахових компетентностей вчителя як результат застосування компетентнісного підходу була доведена діячами різних галузей педагогічної науки, філософії, психології, музикознавства, а саме: В.Андрущенком, С. Гончаренком, Л.Гриневич, І. Зязюном, А.Козир, В. Пономаренком, В. Сергієнком, Н. Хомським, О.Хоружою, В. Хутмахером, О.Щолоковою та ін. Українська освітня реформа, яка системно провадиться українською Державою, у повному обсязі спрямована на формування компетентностей майбутнього фахівця, адже розроблена у правовому полі Європейського Союзу з метою гармонійного інтегрування української освіти в європейський освітньо-культурний простір.

Зокрема, рекомендація Європейського Парламенту і Ради Культурної Кооперації «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» у повному обсязі акумулює компетентнісний підхід і визначає сукупність фундаментальних компетентностей для розвитку європейського освітнього простору [27].

Особисто нам в цьому питанні є близькою наукова позиція О.Щолокової, яка, характеризуючи вплив компетентнісного підходу на перетворення в українському освітньому просторі, визначає сучасну українську музичну педагогіку як педагогіку компетентності. Дослідниця наполягає на тому, що українські вищі музично-педагогічні навчальні заклади мають докладати багато зусиль, щоб надати студентам «...достатні компетенції у різних галузях мистецтва для здійснення своїх професійних функцій...» [43].

У цьому контексті ми можемо вести мову про компетентне провадження вокально-хорової роботи на уроці мистецтва та в позаурочній діяльності (вокальна та диригентсько-хорова компетентності), про якісне володіння музичними інструментами для демонстрації музичних творів і акомпанементу під час розучування із учнями пісень, вокально-хорових творів (інструментально-виконавська компетентність) та ін.

Китайський дослідник Ван Їсін визначає вокальну компетентність педагога-музиканта як «...сукупність інтегрованих, взаємозалежних особистісних якостей і утворень вчителя музики, що базуються на мотивації, здатності та досвіді щодо ефективного провадження вокально-педагогічної, вокально-виконавської, вокально-просвітницької фахової діяльності шляхом набуття комплексу предметних компетенцій, затверджених навчальними планами у музично-педагогічному ВНЗ у галузі вокальної педагогіки та виконавства, а також здійснює узагальнене відображення музично-педагогічного досвіду щодо теорії та методики постановки голосу» [10].

Повністю погоджуючись із наведеним вище визначенням вокальної компетентності, хочемо зазначити, що здатність магістранта музичного мистецтва до компетентного провадження вокально-педагогічної, вокально-виконавської, вокально-просвітницької фахової діяльності, про яке говорить китайський дослідник, напряду залежить від сформованості у процесі фахового навчання студентів виконавської стабільності. Адже специфіка фахової діяльності викладача мистецьких дисциплін полягає у її нерозривному зв'язку із музичним виконавством загалом і вокальним виконавством зокрема. Жоден з наведених різновидів фахової діяльності викладача мистецьких дисциплін не може бути компетентно виконаним без досконалого виконання викладачем вокальних творів або їх фрагментів, про що було зазначено вище.

Таким чином, доцільно констатувати, що для набуття вокальної компетентності магістрантами музичного мистецтва, яка є метою вокального навчання, сформованість у студентів виконавської стабільності є не просто важливою. На нашу думку, виконавська стабільність є одним з фундаментальних чинників вокальної компетентності магістранта музичного мистецтва, фахівця-музиканта, точкою опори, спираючись на яку він здатний не тільки залучити до музичного мистецтва студентську аудиторію, але й своїм бездоганним вокальним виконанням музичних творів розвинути у студентства музично-естетичні смаки

й ідеали, вмотивувати до подальшого вокального розвитку, покращення результатів фахового навчання тощо.

Саме на контекст компетентнісного підходу спирається Б.Бадмаєв, який наполягає на тому, що процес навчання спрямований не просто на надання студентам знань, умінь і навичок, а на здатність молодого фахівця одразу ж після закінчення навчального закладу компетентно й грамотно виконувати свою роботу, а не починати вчитися працювати на робочому місці. Причому дослідник зазначає про те, що й глибокі знання набуваються студентом «... у процесі застосування їх до практики ... і завдяки такому застосуванню» [8, 13].

Абсолютно погоджуючись із дослідником, доцільно, на нашу думку, розглянути процес вокального навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з позицій його педагогічного потенціалу щодо формування виконавської стабільності. Процес вокального навчання у вищому музично-педагогічному закладі забезпечується за рахунок провадження професорсько-викладацьким складом навчально-методичної, наукової, організаційної та виховної роботи згідно до індивідуального плану кожного викладача.

На нашу думку, розвиток виконавської стабільності лише тоді буде успішним, якщо професорсько-викладацький склад кафедри «Теорії та методики постановки голосу» буде цілеспрямовано здійснювати планування й виконання всіх зазначених вище видів роботи з урахуванням формування досліджуваного феномену у студентів, починаючи безпосередньо з I курсу, а не тільки в магістратурі, коли може відбутися накопичення негативного досвіду публічних виступів, який психологічно ускладнить виконавську діяльність студента-магістранта.

Досліджуючи педагогічний потенціал вокального навчання майбутніх викладачів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у контексті формування в них виконавської стабільності, слід зауважити, що необхідним є

розроблення такої методики, яка б уможливила одночасне удосконалення як вокально-виконавських умінь студента, так і вокально-виконавської стабільності. Слід зауважити, що ця методика, на нашу думку, має бути детермінована напрямками навчально-методичної, наукової та організаційно-виховної роботи у відповідності до щорічного навчального планування, яке розробляється на початку кожного навчального року.

Якщо розглянути зміст навчально-методичної роботи професорсько-викладацького складу кафедри теорії та методики постановки голосу, то, як правило, означена робота містить:

підбір вправ і вокалізів, навчального репертуару для студентів усіх курсів (на основі особистісно-орієнтованого підходу);

підбір методів, засобів і прийомів вокального навчання (на основі особистісно-орієнтованого підходу);

проведення індивідуальних і групових аудиторних занять з навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Вокал», «Практикум з кваліфікації», «Виконавський практикум», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Асистентська практика» тощо;

проведення поточної й підсумкової атестації студентів (модульний контроль, заліки й екзамени);

керівництво самостійною роботою студентів, а також відповідний контроль тощо.

На нашу думку, через усі наведені вище різновиди педагогічної діяльності педагогів-вокалістів червоною лінією має проходити процес формування виконавської стабільності студентів, починаючи з I курсу підготовки бакалаврів, а не тільки в магістратурі. Зокрема, підбір вправ і вокалізів, навчального репертуару для студентів усіх курсів має здійснюватися одразу таким чином, щоб відповідати одночасно і тактичним, і стратегічним завданням вокального навчання. Тобто викладач розробляє для студента навчальний репертуар, з яким

студент зможе успішно скласти свій перший модуль, залік або екзамен, отримати максимум позитивних емоцій під час виконання й надалі відчувати бажання ще й ще раз пережити ситуацію успіху (тактичне завдання).

У той же час, студент має отримувати певні вокальні твори «на перспективу», які, з одного боку, зацікавлять не тільки своєю красою й складністю, але й, з іншого боку, надихнуть студента до подолання означених складностей, на формування вокально-виконавських умінь і навичок у галузі рухливості голосу, розвитку широкого вокального дихання, багатой палітри тембрових можливостей співацького голосу. Вокальні твори «на перспективу» не можуть бути винесені одразу ж на прилюдне виконання. До таких творів треба повертатись декілька разів на рік, опрацьовувати їх кожний раз на новому, більш досконалому рівні, і винести на концерт або екзамен лише тоді, коли студент буде абсолютно упевнений у своїх силах.

Комплекс методів, засобів і прийомів вокального навчання, який підбирається викладачем кафедри теорії та методики постановки голосу для кожного студента індивідуально, має одразу ж, з першого заняття, включати в якості важливої складової методичний інструментарій формування виконавської стабільності. Підбір означеного інструментарію має здійснюватися поступово, у процесі спостереження за виконавською поведінкою студента, її ретельного аналізу, а також на основі з'ясування викладачем особливостей психотипу майбутнього фахівця.

Для такого спостереження й аналізу викладачем з постановки голосу мають бути створені спеціальні обставини, які дозволять ще до першого модульного контролю подивитись на студента безпосередньо в умовах прилюдного виконання вокальних творів. До прикладу, під час індивідуального заняття з постановки голосу в клас «випадково» можуть зайти інші викладачі, несподівано створюючи таким чином стресовий чинник наявності фахової слухацької

аудиторії. Слід зауважити, що студент у подібному випадку не має здогадатися про «тестування» його емоційної стійкості.

Основою навчально-методичної роботи у процесі вокального навчання як в бакалавраті, так і в магістратурі, є сукупність індивідуальних занять з навчальних дисциплін «Постановка голосу», «Спецкурс з постановки голосу», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Методика викладання вокалу», «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності», «Асистентська практика», «Виробнича педагогічна практика з музики» та ін.

Саме у процесі означених індивідуальних занять студент має чітко усвідомити й осмислити аксіому музично-виконавської діяльності: якість виконавської діяльності вокаліста напряму залежить від рівня підготовленості концертної або екзаменаційної програми. Починаючи з перших занять вокального навчання у музично-педагогічному ЗВО, студент має зрозуміти прямий зв'язок між власним виконавським успіхом і ретельністю, деталізованою розробленістю репертуару, що надає впевненості в своїх силах.

Якщо під час індивідуальних занять певний елемент вокального твору, незручний для виконання за рахунок, до прикладу, високої теситури, лише іноді вдається проспівати належним чином, а іноді цей елемент звучить фальшиво, або голос на цьому відрізку твору взагалі починає хрипнути, то закономірно, що у процесі прилюдного виконання, підходячи до цього незручного елементу, в студента виникає сумнів, чи вдасться йому на цей раз його виконання. Такий сумнів негативно впливає на стабільність виконання означеного вокального твору у цілому, спричиняє до негативного емоційного супроводження виконавського процесу, незалежно від його кінцевого результату.

У той же час, якщо означений елемент вокального твору відпрацьовано задалегідь, студент не задумується вже про технічну сторону його виконання і має змогу зосередитись на тембрових відтінках абоощо, що позитивно впливає на кінцевий результат виконання.

Розроблення ефективної методики формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва є можливим тільки на основі розуміння невідривності процесу вокального навчання від діяльнісного підходу, про що було зазначено вище. Окрім того, ми, осмислюючи методичну стратегію формування виконавської стабільності майбутніх викладачів музично-педагогічних ВНЗ, виходили з того, що специфіка *професійного* вокального навчання передбачає досить великі навантаження на голосовий апарат.

Магістрант-вокаліст відвідує цілий ряд навчальних дисципліни, пов'язаних із означеними навантаженнями на співацький голос. Причому до таких дисциплін належать не тільки індивідуальні вокальні заняття, де відпрацьовується програма сольного концерту, необхідного для набуття кваліфікаційного рівня «Магістр». Навантаження на співацький голос здійснюються під час таких навчальних дисциплін, як «Асистентська практика», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Методика викладання вокалу», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум» та ін. Таким чином, контекст діяльнісного підходу визначає вельми важливим для вокального навчання напрямком профілактики й охорони співацького голосу як основного «музичного інструменту» студентів-магістрантів.

З огляду на вищезазначене, *педагогічний потенціал вокального навчання для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва полягає у сукупних можливостях навчальних курсів вокальної підготовки щодо розроблення стратегії й тактики успішного вокального виконавства студентів-магістрантів на основі організації систематичних заходів, пов'язаних із прилюдним виконанням вокальних творів, ретельного вивчення психологічного*

портрету кожного із студентів, пріоритетності інтерпретаційної діяльності під час опрацювання вокально-педагогічного репертуару й повноцінного забезпечення гігієни, профілактики й охорони співацького голосу.

Висновки до розділу I.

Проведений аналіз науково-теоретичних джерел щодо науково-теоретичних основ виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, сутності та специфіки виконавської стабільності у контексті особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, а також потенційних можливостей процесу вокального навчання для формування досліджуваного феномену дозволяє зробити наступні висновки.

1. У процесі здійснення семантичного аналізу поняття «виконавська стабільність магістрантів музичного мистецтва» було проаналізовано такі базові змістові поняття, як «музичне виконавство» та «стабільність». В результаті розгляду поняття «музичне виконавство» у психолого-педагогічному, музикознавчому, інтерпретаційному аспектах було розроблено авторське уточнення його визначення в якості одного з різновидів музичної діяльності, що являє собою творчий процес оприлюднення результатів попередньої навчально-репетиційної роботи, який ставить на меті особистісне тлумачення і донесення до слухача виконавцем ідейно-образного змісту музичного твору у контексті виявлення його жанрово-стильових особливостей на основі залучення і розкриття художньо-зображального потенціалу засобів музичної виразності.

2. Проведений аналіз психологічного підґрунтя поняття «стабільність» у музичному виконавстві дозволив стверджувати, що під час конкретизації його змісту доцільно спиратися на провідну мету музично-виконавської діяльності – донесення до слухача концепції ідейно-творчого задуму композитора шляхом розкриття перед аудиторією художнього образу музичного твору у процесі

інтерпретаційної діяльності виконавця. Отже, стабільність музичного виконавства спирається на стабільність донесення до слухацької аудиторії інтерпретаційного концепту: тобто ми можемо назвати стабільним таке музичне і, зокрема, вокальне виконавство, під час якого студент демонструє інтерпретаційний результат, який демонстрував певний тривалий термін під час попередніх занять та репетицій. Встановлено, що, оскільки процес музичного виконавства включає як певні запрограмовані дії виконавця, так і непрогнозовані й неочікувані проблемні ситуації, кількість очікуваних стресорів під час музичного виконавства є відносно постійна, а кількість непрогнозованих стресорів, пов'язана як із зовнішніми, так і з особистісно-внутрішніми чинниками є непередбачуваною. У зв'язку із цим саме *психологічна* стабільність особистості вокаліста-виконавця є одним із найважливіших чинників успішного оприлюднення результатів попередньої навчальної вокальної діяльності, убезпечуючи процес вокального виконавства від дезінтеграції та забезпечуючи високу якість втілення на сцені художнього образу вокального твору.

3. Дослідження й аналіз виступів студентів під час поточного й підсумкового контролю, під час концертної діяльності, дозволили констатувати про два антиподи виконавської поведінки: стабільний і нестабільний. *Стабільний* тип виконавської поведінки демонструє її передбачувану модель, коли студент без істотних втрат переносить на сцену результат попереднього навчально-репетиційного опрацювання, зберігаючи, з одного боку, досягнений вокально-технічний рівень, а з іншого боку, доносячи до слухача розроблений попередньо інтерпретаційний концепт. *Нестабільний* тип виконавської поведінки передбачає вияв студентом її непередбачуваних моделей, зокрема, інтерпретаційний і вокально-технічний безлад невротичного або психотичного характеру. *Нестабільний* тип виконавської поведінки виявляється також зниженою психологічною завадостійкістю щодо появи стресорів. Студент психологічно сприймає появу стресора як відчуття того, що він опинився в проблемній ситуації

ризик, яка може призвести до виконавських втрат, не справити власні надії або надії викладача тощо.

4. Розгляд виконавської стабільності як складної, інтегративної якості особистості, що включає взаємодію окремих здібностей, психологічних рис і особливостей, а також обумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів, дозволив конкретизувати означені фактори. Зокрема, до *зовнішніх* факторів можна віднести соціальні обставини й умови, що сприяють адаптації студентів у колективі ВНЗ, музично-виконавській та педагогічній самореалізації під час процесу вокального навчання, належній самооцінці власних музично-творчих та інтелектуальних здібностей; позитивне емоційне середовище в студентському колективі; психологічну підтримку навчальної вокальної діяльності з боку професорсько-викладацького складу тощо. До *внутрішніх* факторів належать: активне, творче ставлення до процесу вокального навчання з вмотивованістю щодо самовдосконалення; ставлення до невдач та складнощів музично-виконавської діяльності як до певного ступеню вокального навчання; відкрите спілкування й позитивне ставлення до зауважень та побажань з проблем музичного виконавства; внутрішня узгодженість Я-реального виконавця і Я-уявно-бажаного, тобто належне самооцінювання власних музично-виконавських досягнень; домінування інтелектуального й вольового начала над емоційним; розуміння й раціональні судження з проблем музичного виконавства; адекватне оцінювання складності вокально-педагогічного репертуару й готовності до його виконання; досвід подолання негативних явищ музично-виконавської діяльності.

5. Аналіз науково-теоретичної літератури з проблематики виконавської надійності й виконавської стабільності, співставлення сутності обох понять дозволили стверджувати про високий рівень кореляції обох понять, як таких, що спрямовані на подолання деструктивного сценічного хвилювання виконавця. Водночас, трактування феномену виконавської стабільності доцільно розглядати значно ширше, ніж відтворення засвоєного музичного матеріалу, оскільки

досліджуваний феномен спрямований на перманентне відтворення усього інтерпретаційного концепту щодо розкриття творчого задуму композитора, що стає можливим лише за умови здатності студента до самоконтроля, саморегуляції, до мобілізації вольових зусиль.

6. Доведено, що контекст особистісно-орієнтованого підходу, сприятливий для розкриття творчої індивідуальності особистості, дозволяє викладачеві у процесі індивідуальних занять, поточної та підсумкової атестації, концертних виступів тощо аналізувати й співставляти індивідуальні реакції магістранта на появу тих чи інших подразників під час музичного виконання і у такий спосіб встановити стабільний чи нестабільний тип виконавської поведінки, після чого розробити відповідну «дорожню карту» вокально-педагогічної роботи, створити відповідне методичне забезпечення, підібрати такий навчально-педагогічний вокальний репертуар, який максимально уможливить музично-творчий розвиток студента. Отже залучення *особистісно-орієнтованого* підходу надає можливість дослідити *специфіку* формування виконавської стабільності з позицій винайдення для кожної особистості студента-магістранта, майбутнього вчителя музики у процесі виконання вокальних творів певного власного балансу у взаємодії раціональної й емоційної сфер, представлених за допомогою коефіцієнтів інтелектуальної розвиненості особистості (IQ) і її емоційної розвиненості (EQ), а також стимулювати неперервне розширення як пізнавальних, так і художньо-естетичних потреб щодо усвідомленого формування здатності то стабільного втілення інтерпретаційного концепту вокальних творів у процесі вокально-виконавської діяльності.

7. Встановлено, що контекст діяльнісного підходу детермінує процес формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва комплексним, динамічним і різнобічним характером їх подальшої фахової діяльності, яка вимагає креативного розв'язання проблемних ситуацій навчального процесу в музично-педагогічному ЗВО. *Специфіка* формування

виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва полягає в опорі на характерні особливості музично-виконавської діяльності як викладачів вокальних дисциплін, які провадять власну музично-виконавську діяльність переважно для студентської аудиторії, так і майбутніх вчителів музичного мистецтва, за фахову підготовку яких відповідає викладач музично-педагогічного ЗВО. Адже рівень якості виконання музичних творів вчителя музичного мистецтва на уроках музики напряму залежить від рівня сформованості виконавської стабільності у його викладача. Таким чином, значення діяльнісного підходу, який забезпечує невідривність процесу формування виконавської стабільності студентів від їх музично-виконавської діяльності, є беззаперечним. Специфіка формування в магістрантів музичного мистецтва виконавської стабільності полягає в покроковому перебігу розв'язання цієї проблеми, що включає: інформаційну передумову вирішення в якості набуття й осмислення викладачем з вокалу певної інформації (щодо музичних здібностей, вокальних можливостей, рівня вокальної підготовленості, рівня емоційної стійкості, типу поведінки на сцені тощо) про студента як суб'єкта музично-виконавської діяльності); визначення критеріїв розв'язання проблеми виконавської стабільності як орієнтирів досягненості вирішення цієї проблеми; визначення правил (нормативних, евристичних, сугестивних тощо) розв'язання проблеми виконавської стабільності; підбір, моделювання та конструювання методів та засобів розв'язання проблем виконавської стабільності, що вимагає від викладача активної методичної творчості, креативності щодо вирішення проблемності. Розгляд покрокового розв'язання проблеми виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва дозволяє стверджувати про високий рівень інтелектуально-творчої, методично-креативної насиченості цього процесу в контексті застосування діяльнісного підходу як важливого запобіжника щодо відірваності від музично-виконавської діяльності.

8. Доведено, що залучення діяльнісного підходу уможлиблює конкретизацію специфіки процесу формування виконавської стабільності майбутнього вчителя музики в якості складного безперервного процесу постановки та розв'язання стратегічних та тактичних проблем вокального навчання, пов'язаних із здатністю студентів до стабільного донесення інтерпретаційного концепту вокального твору до слухацької аудиторії рід час його прилюдного виконання.

9. Аналіз понятійного ряду, що включає розгляд понять «музичне виконавство», «стабільність», «виконавська надійність», «емоційна стійкість», «тип сценічної поведінки» із залученням особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, дозволив сформулювати авторське уточнення *сутності поняття «виконавська стабільність»* магістрантів музичного мистецтва, майбутніх учителів музики як набутої інтегральної якості особистості, що визначається здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення щодо повноцінного донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії.

10. Застосування компетентнісного підходу дозволило стверджувати, що здатність магістрантів музичного мистецтва до компетентного провадження вокально-педагогічної, вокально-виконавської, вокально-просвітницької фахової діяльності, напряму залежить від сформованості у процесі вокального навчання виконавської стабільності, оскільки специфіка фахової діяльності викладачів мистецьких дисциплін, вчителів музики полягає у її нерозривному зв'язку із музичним виконавством загалом і вокальним виконавством зокрема. Жоден з різновидів фахової діяльності не може бути компетентно виконаним без досконалого виконання викладачем вокальних творів або їх фрагментів.

11. Залучення компетентнісного підходу дозволило визначити виконавську стабільність одним з фундаментальних чинників вокальної компетентності

магістранта музичного мистецтва, точкою опори, спираючись на яку педагог-фахівець здатний не тільки залучити до музичного мистецтва молодіжну аудиторію, але й своїм бездоганним вокальним виконанням музичних творів розвинути у музично-естетичні смаки й музичні ідеали, вмотивувати для активізації пізнавальної й музично-виконавської навчальної діяльності.

12. Визначено, що педагогічний потенціал вокального навчання для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва полягає у сукупних можливостях навчальних курсів вокальної підготовки щодо розроблення стратегії й тактики успішного вокального виконавства студентів-магістрантів на основі організації систематичних заходів, пов'язаних із прилюдним виконанням вокальних творів, ретельного вивчення психологічного портрету кожного із студентів, пріоритетності інтерпретаційної діяльності під час опрацювання вокально-педагогічного репертуару й повноцінного забезпечення гігієни, профілактики й охорони співацького голосу.

Список використаних джерел до розділу I

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Ч. I. Москва: Музыка, 1962. 142 с.
3. Ансофф И. Стратегическое управление: сокр.пер.с англ.; науч.ред.и авт. Предисл. Л.И. Евенко . Москва: Экономика, 1989. 519 с.
4. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой: учебное пособие. Изд. 6-е. Москва: Советский композитор, 1992. 101 с.

5. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 111 с.
6. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва; Музыка, 1973. 144 с.
7. Асмус В.Ф. Античные мыслители об искусстве. Изд. 2-е. Москва: Искусство, 1938. 339 с.
8. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 1998. 272 с.
9. Бриліна В.Д., Ставінська Л.М. Вокальна професійна підготовка вчителя музики.: методичний посібник для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів. Вінниця: Нова Книга, 2013. 120 с. :
10. Ван Їсін. Вокально-педагогічна ерудованість майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 2. 2018. С. 49-51.
11. Ван Цзяньшу. Вокальне виконавство як специфічний вид творчої діяльності. Вісник ЛНУ імені Т.Шевченка: Педагогічні науки № 20 (231). Луганськ, Вид-во ЛНУ, 2011. I част, С.215-2019.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования; ред. Г.Н. Шелогурова. 5-е изд. Москва: Лабиринт, 1999. 350 с.
13. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
14. Гурець О.В., Тоцька Л.О. Типова навчальна програма з курсу «Вокал». Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 29 с.
15. Жайворонок, Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури».Харків, 2006. 20 с.

16. Завалишина Д.Н. Когнитивные регуляторы профессиональной деятельности. Образ в регуляции деятельности. Тезисы докладов международной конференции. Москва, 1997, с. 77-79.

17. Заїка О.Я. Розвиток художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів засобами концертно-виконавської діяльності: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 258с.

18. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 144с.

19. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 398 с.

20. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогических ситуаций. Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 1997. 100 с.

21. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2001. 18 с.

22. Ляхович А. Краткая социология современного академического музыкального исполнительства. Израиль XXI. Музыкальный журнал. № 27. 2011: URL:http://www.21israel-music.com/Sozialnoye_ispolnitelstvo.htm (Дата звернення: 18.03.19).

23. Можайкіна Н.С. Типова навчальна програма з курсу «Методика викладання дисципліни кваліфікації «Методика викладання вокалу». Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 29 с.

24. Можайкіна Н.С., Паламаренко А.Н. Типова навчальна програма з курсу «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності». Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 29 с.

25. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
26. А.Ребер. Большой толковый психологический словарь (в 2-х томах), Издательство: Вече, АСТ, 2000, Том 1, 592 с., Том 2, 560 с.
27. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_988
28. Словник іншомовних слів за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. Київ, 1974, 776 с.
29. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Київ, 1995. 24 с.
30. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність майбутнього вчителя музики: сутність і характерні особливості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 51-54.
31. Сюй Вейвей. Виконавська стабільність як чинник формування вокальної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вокального навчання. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 144. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 198-204.
32. Тлумачний словник української мови в 11 томах. Том 9. Київ: Економічна думка, 1978, 967 с.
33. Тоцька Л.О. Експериментальна програма та методичні рекомендації. Програма для студентів мистецького факультету пед. університету.

Спеціальність «музична педагогіка та виховання». Освітньо-кваліфіційний рівень бакалавр (за вимогами кредитно-модульної системи) – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. 57 с.

34. Тоцька Л.О. Типова навчальна програма з курсу «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів». Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 29 с.

35. Тоцька Л.О. Типова навчальна програма з курсу «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва». Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 29 с.

36. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения/ под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского. Москва: АПН РСФСР, 1945. 567 с.

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

38. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.03. Казань, 1989. 39 с.

39. Цзинь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова., 2009. 21 с.

40. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика Санкт- Петербург: Алетейя, 2001. 320с.

41. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности (Системогенетический подход): Учебное пособие. Ярославль, 1979. 92 с

42. Шишкін Г.О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. Науковий вісник НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 292-297

43. Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 27-29 квітня 2011 р. Випуск 11 (16). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С. 15-19.

44. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.

45. Юник Д.Г. Виконавська надійність як основа сценічної діяльності митців музичного мистецтва. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В. Козир). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 377 с., С. 115-143.

46. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Москва: Музыка, 1974. 262 с.

47. Xu Weiwei. Genre and stylistic approach as an instrument of a vocal training of the future music teachers. Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare. FC 2 ; 2018 ; Bălți.136-139.

РОЗДІЛ II. ВИКОНАВСЬКА СТАБІЛЬНІСТЬ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЦІЛІСНА ДИНАМІЧНА СИСТЕМА

2.1. Компонентні складові, критерії та показники сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва

Перманентний процес оновлення й демократизації мистецької освіти як сучасна світова освітня тенденція зумовлює безперервні методичні розвідки у галузі підвищення якості музичного виконавства. Фахівці у галузі музичної педагогіки й психології, музикознавці знаходяться у пошуці методичного забезпечення, яке б дозволило виконавцю-музиканту стовідсотково переносити результати довгої й кропіткої музичної підготовки на сцену, досягаючи власних творчих цілей.

У контексті зазначеного вище ефективного вирішення проблеми формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання вимагає відповідної методологічної бази, зокрема, певного методологічного підходу, який, у сукупності із застосованими попередньо особистісно-орієнтованим, діяльнісним і компетентнісним підходами, забезпечував би врахування цілісності професійно-соціальних, когнітивних, художньо-естетичних та інших потреб, притаманних студентів-магістранту як молодому виконавцю-вокалісту у відповідності до його психолого-фізіологічного, творчо-емоційного портрету.

Гедоністичний аспект психолого-педагогічного аналізу означеного портрету магістранта музичного мистецтва, згідно до якого, на думку Л.Василенко, «...найвищим благом, до якого прагне людина у своїй діяльності, ... є насолода (духовна чи чуттєво-матеріальна)» [14, 91], спрямовує на пізнання «...цілісної картини психофізіологічної реальності людини, котра навчається» [7, 10]. Таким чином, саме холізм, який уможлиблює цілісність формування

виконавської стабільності з урахуванням цілісності потребового спонукання особистості студента-магістранта у процесі вокального навчання, доцільно залучити в якості ще одного методологічного підходу для розроблення компонентної структури досліджуваного феномену.

В.Меськов визначає холізм як один з трьох засадничих принципів постнекласичної методології (разом із принципами міжрівневої подібності й неелімінування) [39, 11]. Саме принцип холізму надає методологічній основі сучасного методичного забезпечення необхідної гнучкості, забезпечуючи систему розробленої методики здатністю до реагування на подразники й зміни оточуючого середовища, не втрачаючи, у той же час, цілісності. Л.Василенко потрактує холізм як методологічний підхід, «...відповідно до якого ціле онтологічно або логічно є первинним і має пріоритет над своїми частинами» [7, 11]. Дослідниця зазначає, що холізм – «...це безумовно цілісність, але цілісність не є холізмом, вона є його атрибутом, принципом» [7, 10].

Холізм як методологічний підхід сягає своїм корінням ще у філософію античності, зокрема у вчення Аристотеля, Геракліта, Демокрита, Платона, Сократа та ін., які, кожний під своїм кутом зору, розглядали співвідношення категорій цілісності та її частин. За визначенням Г.Волинки, спільним для цих філософів Античності є те, що в їх трактуванні ціле й частини, все й одне, множинне і єдине, ціле й сукупність одиниць протиставляються, але завжди знаходяться в єдиному просторі й лише у взаємозв'язку [9].

Філософські погляди доби Середньовіччя також привнесли свою лепту в закладання основ холістського підходу. Зокрема, схоластичний погляд філософів доби Середньовіччя, як представників ранньої (Іоанн Дамаскін, Марціан Капелла, Северин Боецій), так і розвиненої схоластики (П'єр Абеляр, Фома Аквінський, Ансельм Кентерберійський та ін.), уособлював поняття вічної цілісності в образі Бога [10].

Раціонально-просвітницька філософія Нового часу (Ф.Бекон, Т.Гоббс, Р.Декарт, Дж.Локк, Д.Юм та ін.) також здійснила свій внесок у розвиток холістського розуміння світоустрою, сутності людини за рахунок осмислення взаємодії цілого й його елементів на основі сумарного поєднання означених елементів у єдине ціле [9]. Діалектична філософська думка 19 століття, представники німецької класичної філософії збагатили холістський напрямок методології за шляхом рахунок привнесення рефлексивного й інтуїтивного аспектів в розуміння цілісності тих чи інших об'єктів (Г. Гегель, Ф.Шеллінг та ін.).

Рефлексивний аспект, представлений Г. Гегелем, являє собою ідею, згідно якої елементи за рахунок взаємного відображення якісних характеристик і властивостей здатні сукупно забезпечувати зміст і характерні ознаки цілого, тим самим уможливлючи ефект єдності. Інтуїтивний аспект, розроблений Ф.Шеллінгом, представляє філософську концепцію, згідно до якої усвідомлення особистістю цілісності об'єкту відбувається за рахунок інтуїтивного осмислення як сумарного числа елементів, доступних зору людини, так і елементів, недоступних зору [9].

Новий сплеск наукового інтересу до холізму як до сучасного методологічного підходу, представлений у працях С.Грофа, С.Клепко, В.Козлова, А.Мейєр-Абіха, Я.Сметса та ін., відбувся, починаючи ХХ століття. Концептуальні засади холізму обертаються навкруги принципу цілісності, який забезпечується ієрархізацією частин відповідно до цілого, причому частини знаходяться у стані постійних взаємодій, взаємовпливів і взаємних змін. Зокрема, С.Гроф закликає особистість не тільки завжди бути цілісністю, але й сприймати оточуючий світ як єдине ціле, в якому проживає людина [20].

Я.Х. Сметс і А.Мейєр-Абіх справедливо вважаються філософами-основоположниками холістського підходу в тому вимірі, який розробляється науковцями з першої чверті ХХ століття по сьогоднішній день. Зокрема, саме

означеними вченими було уведено сам термін «холізм» в обіг науково-теоретичного використання.

Характерна особливість холізму, на думку Л.Василенко, полягає у «... природі цілісної високоорганізованої системи, властивості якої принципово відрізняються від простої суми властивостей її окремих елементів. Гармонічна взаємодія енергій усіх елементів системи, підкоряючись загальній меті, утворює більш високу організацію цілого, ніж сукупність її складових» [7, 12]. Дослідниця конкретизує основні характеристики холістського підходу, серед яких: особистість, еволюція, емерджентність, креативність, детермінізм, самоть [7, 13].

Розглянемо тлумачення означених характеристик холістського підходу окремо, а саме:

Особистість вбачається найвищим зразком цілісності форми, органічно-взаємопов'язаною інтегративною системою складових;

Еволюція осмислюється як поступова зміна складових, що має тенденцію до ускладнення з паралельним зміцненням тенденцій до об'єднання;

Емерджентність розуміється як «стрибкова» поява нової якості;

Креативність розглядається у контексті формування цілісності як фінішного результату інтелектуально-творчого синтезування складових, яке не вкладається у межі простого їх додавання одне до одного;

Детермінізм вбачається фундаментом прогресивного розвитку й оновлення оточуючого світу шляхом перманентного залучення нових і нових джерел і чинників безкінечного утворення якісно нових цілісних систем;

Самоть осмислюється не просто як головний фактор цілісності, а як її синонім, що безпосередньо відповідає за інтеграційний аспект взаємодії складових і керує їх взаємовідношенням із цілісністю.

Таким чином, дослідження компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі фахового навчання на

основі холістського підходу передбачає наступне. Оскільки згідно до холістського підходу особистість магістранта музичного мистецтва є пріоритетом під час педагогічного процесу формування виконавської стабільності, то пріоритетним є також врахування й збереження цілісності особистісної мотиваційної спрямованості студента-магістранта на якісне втілення під час прилюдних виступів результатів попередньої навчальної діяльності, яка здійснювалась у процесі вокального навчання, що обумовлює належну якість вокально-виконавської діяльності.

У той же час, якісне втілення під час концертів, екзаменів, заліків тощо результатів вокального навчання вимагає повної мобілізації вольових зусиль студента-магістранта, здатності підпорядкувати власну емоційно-інтелектуальну сферу у відповідності до мети виконавської стабільності – повноцінного донесення до аудиторії розробленої у процесі вокального навчання інтерпретації вокального твору. Таким чином, доцільно визначити у структурі виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва мобілізаційно-спрямовуючий компонент, який відповідатиме за цілісність особистісної спрямованості студента-магістранта на високу якість виконавської діяльності на основі здатності до повної мобілізації отриманих у процесі вокального навчання знань, умінь і навиків з метою повноцінного відтворення розробленої інтерпретації.

Оскільки сутність виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва передбачає повноцінне донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухачької аудиторії в емоціогенних умовах прилюдного виступу, то визначення компонентної структури досліджуваного феномену на основі холістського підходу вимагає обов'язкового врахування інтерпретаційного аспекту музично-виконавської діяльності.

Якісна інтерпретаційна робота вокаліста завжди передбачає самостійність, оригінальність, яскравість і своєрідність – тобто креативність інтерпретаційної концепції музичного твору. Як одна з характеристик холістського підходу

креативність надає художній інтерпретації неповторних рис, що має обов'язково віднайти своє відображення у кінцевому результаті роботи над твором – у його успішному яскравому й досконалому виконанні.

У той же час, робота вокаліста над художньою інтерпретацією передбачає як креативність інтерпретаційної концепції музичного твору, так і його цілісність. Тобто вимога щодо цілісності інтерпретації розповсюджується не тільки на її проектування, розроблення й вокально-технічне й іміджево-сценічне втілення, але й на збереження цілісності безпосередньо у процесі прилюдного виконання.

У контексті зазначеного вище, повертаючись до характеристик холістського підходу, доцільно зупинитись на такій важливій його характеристиці, як самоть, що осмислюється як провідний фактор цілісності, обумовлює збереження цілісності створення художньо-творчої інтерпретації вокального твору, заради якої й відбувається мобілізація вокалістом отриманих знань, умінь, вольових зусиль тощо у процесі виконання, відображена у попередньо окресленому мобілізаційно-спрямовуючому компоненті.

Самоть музично-творчої інтерпретації забезпечує її інтегральну гармонійність, врівноваженість і внутрішню ієрархію умовних і наявних частин і підрозділів вокального твору, підпорядкування поточних кульмінацій пунктові «золотої перетину», об'єднуючи музичну форму за принципом цілісності. Таким чином, за висловом Л.Василенко, «...відношення між цілим і частинами перетворюється у відношення самоті до несамоті. Цілісність – це наявність самоті» [7, 13]. Спираючись на зазначене вище, доцільно виокремити у змісті виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва цілісно-інтерпретаційний компонент.

Оскільки виконавська стабільність магістрантів музичного мистецтва характеризується здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоційних умовах її

оприлюднення, то вельми важливим, на нашу думку, є те, щоб означена здатність віднайшла своє відображення у змісті досліджуваного феномену. Ця здатність обумовлена як сформованими уміннями студента-магістранта щодо постійного самоконтролю процесу вокального виконавства, так і сформованими уміннями саморегуляції під час сценічного виступу.

Тобто складний цілісний процес відтворення інтерпретаційного концепту вокального твору перед аудиторією має бути не тільки весь час під контролем усіх його аспектів з боку виконавця, але й гнучко й органічно регулюватись у випадку тих чи інших відхилень від розробленого, втіленого й відпрацьованого інтерпретаційного проекту.

Дотримання під час формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва еволюційності – важливої характеристики холістського підходу як основи формування в магістрантів-вокалістів умінь самоконтролю й саморегулювання у процесі музичного виконавства – повністю відповідає тезі, зазначеній Г. Нейгаузом щодо зворотного пропорційного зв'язку підготовленості навчального репертуару стабільності музичного виконавства [41].

Тобто означені уміння мають формуватися й вдосконалюватися поступово, покроково й цілеспрямовано як у процесі індивідуальних занять з вокальних та вокально-хорових дисциплін, так і під час поточного й підсумкового контролю – модулів, заліків, іспитів, академічних та просвітницьких концертів. Саме еволюційний характер набуття означених умінь призведе до якісної зміни від еволюційного розвитку виконавської стабільності до емерджентно-еволюційного – тобто до «стрибку» щодо виникнення нової якості вокального виконавства.

Спираючись на зазначене вище, доцільно виокремити у змісті виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва контрольню-саморегулюючий компонент.

Дослідження компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва дозволяє зазначити, що досягнення

ефективності набуття досліджуваного феномену обумовлено не тільки усвідомленням студентами-магістрантами своєрідності й значущості кожної змістової складової, але й осмисленням їх взаємозалежності у процесі формування.

Розглядаючи змістове наповнення мобілізаційно-спрямовуючого компоненту слід зауважити, що цілісність особистісної спрямованості студента-магістранта на високу якість виконавської діяльності як провідну мету вокального навчання завжди ґрунтується на відповідній вмотивованості, вимагає об'єднання мотиваційних утворень (інтересів, потреб, установок і готовності) в єдиний вектор, спрямований на досягнення означеної мети.

Формування єдиного потужного вектору особистісної спрямованості студента-магістранта на високу якість виконавської діяльності, яку уможливорює сформованість виконавської стабільності, передбачає такі педагогічні кроки щодо поступового стимулювання мотиваційних утворень, як:

організація педагогічного «поштовху» з метою спричинити осмислення магістрантом музичного мистецтва необхідності постійного удосконалення якості вокального виконавства й виникнення на цій основі потребового спонукання у набуття відповідних знань, умінь і навиків;

педагогічна стимуляція означеного потребового спонукання за рахунок постійного розвитку заінтересованості студентів у набутті ними музично-виконавської стабільності шляхом варіативного застосування групи методів мотивації вокального навчання;

формування психологічної установки в магістрантів музичного мистецтва на набуття музично-виконавської стабільності;

формування готовності до стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності як результат усвідомленості магістрантами музичного мистецтва власної психологічної установки на набуття музично-виконавської стабільності.

Є.Ільїн, О.Хоружа вказують на блочну структуру мотиваційної сфери

особистості, яка складається з потребового блоку, що спирається на інтереси, потреби, постійне поглиблення й розширення яких призводить до сформованості певної психологічної установки, і цільового блоку, в основі якого знаходиться готовність до виконання тої чи іншої діяльності [24], [58]. Дослідники вказують на те, що саме синтез зазначених вище блоків мотиваційної сфери особистості утворює єдиний цілісний вектор особистісної спрямованості.

В.Сластьонін, досліджуючи змістове наповнення поняття «спрямованість» у педагогічному контексті, визначає його як особистісне структурне утворення, завдяки якому особистість визначає власну орієнтацію на ту чи іншу фахову діяльність. Причому така орієнтація є усвідомленою й носить яскраво виражене емоційне забарвлення [48, 20].

О.Хоружа, розглядаючи етнопедагогічний аспект поняття «спрямованість», окреслює цей феномен як системоутворюючу якість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка перебирає на себе відповідальність за осмислення соціально обумовлених відношень майбутнього фахівця до дійсності, її предметів і явищ, а також до себе, як до суб'єкта цієї дійсності, як до представника власного народу і його культури, а також до обраного фаху в емоційному аспекті. Авторка наполягає на бінарній сутності феномену спрямованості, вказуючи на дві її сторони, а також характеризує означені сторони як предметно-змістову й динамічну [59, 81].

Н.Кузьміна, окреслюючи психологічний аспект поняття «спрямованість», зазначає, що спрямованість особистості передбачає наявність певної мети, а також функціонує за рахунок мотиваційно-потребового чинника, який є спонукою до того чи іншого різновиду діяльності особистості. Характерним є те, що дослідниця так само, як і наведені вище автори, наполягає на емоційному забарвленні особистісної спрямованості [35].

Особистісна спрямованість магістранта музичного мистецтва на набуття виконавської стабільності являє собою потужний мотиваційно-орієнтаційний

вектор, що направляє особистість до професійної мети щодо сформованості власної здатності до провадження стабільно якісної вокально-виконавської діяльності. Означений вектор ґрунтується на рефлексивному осмисленні значущості сформованості вокально-виконавської стабільності для викладацької мистецької роботи, а також на бажанні повторювати відчуття позитивного емоційного супроводження успішних моментів вокального виконавства.

У той же час, доцільно зазначити, що вектор особистісної спрямованості магістранта музичного мистецтва на набуття виконавської стабільності, поступово направляючи магістранта до професіоналізації вокально-виконавської діяльності, одночасно відіграє роль фактору психологічної мобілізації вольових зусиль під час прилюдного виступу. Ю.Данчук окреслює мобілізацію вольових зусиль особистості як механізм їх довільної регуляції, який включається з метою подолання тих чи інших перешкод і труднощів [21, 144].

Проблематика вольових зусиль особистості в психологічному аспекті була предметом досліджень М.Басова, Ю.Данчука, Є.Ільїна, К.Корнілова, А.Лазурського, Г.Мюнстерберга, К.Платонова, Б.Селіванова, В.Смірнова, Г.Челпанова, Ш.Чхартішвілі та ін. Зокрема, Є. Ільїн визначає вольове зусилля в якості усвідомленої й осмисленої напруги як інтелектуальних, так і психолого-фізіологічних сил особистості [25]. Ш.Чхартішвілі визначає вольове зусилля як одну з ознак вольової сфери особистості, яка, зустрічаючись із будь-якою перешкодою, застосовує означене зусилля для подолання цієї перешкоди [61].

Продовжуючи досліджувати змістове наповнення мобілізаційно-спрямовуючого компоненту, доцільно зазначити, що мобілізація вольових зусиль магістранта музичного мистецтва щодо набуття у процесі вокального навчання виконавської стабільності характеризується, зокрема, вольовою активністю, спрямованою на підвищення якості вокально-виконавської діяльності.

Якщо вектор особистісної спрямованості направляє студента-магістранта на досягнення професійної мети щодо провадження стабільно якісної вокально-

виконавської діяльності, то саме вольова активність буде сприяти інтенсифікації вольових зусиль як безпосередньо під час концертного виконання вокальних творів, так і у процесі підготовки концертної програми. У той же час, вольове зусилля як механізм мобілізації вольової сфери детермінує здатність магістранта музичного мистецтва щодо практичної реалізації його особистісної спрямованості на набуття стабільності вокального виконавства.

Як ми зазначали вище, у процесі прилюдного вокального виконавства мобілізація вольових зусиль допомагає долати специфічні перешкоди музично-виконавської діяльності, зокрема негативний вплив стресорів. В цьому випадку тільки потребового спонукання, заінтересованості студентів в провадженні якісної, стабільної вокально-виконавської діяльності недостатньо для подолання негативного впливу стресорів. Для «взяття» цього бар'єру потрібна додаткова енергетика, яка дозволить максимально психологічно сконцентруватись, включити довільну увагу щодо досягнення власної мети. Саме тут допоможе актуалізація мобілізаційно-вольового чинника, який уможливить інтенсифікацію психологічної енергетики у напрямку сконцентрованості, максимального посилення довільної уваги тощо.

З одного боку, зазначена вище енергетизація ґрунтується на емоційних реакціях на кшталт «страшно виходити на сцену – але треба», «не так прозвучить голос – але я зможу», що виникають у відповідь на стресор під час концертного виступу, або на кшталт реакцій «не хочу, втомився – але треба», «набридли повторювати, більше не можу – але треба» у відповідь на втому під час підготовки концертної програми. З іншого боку, така енергетизація базується на мобілізації вольових зусиль, які, з свого боку, додатково сприяють вивільненню означеної енергії, залучаючи певні психолого-фізіологічні резерви.

Таке додаткове вивільнення енергії засвідчує про наявність вольової активності, яка власне й характеризує мобілізацію вольових зусиль щодо наведених вище двох напрямків, а саме:

по-перше, щодо максимальної психологічної сконцентрованості на інтерпретаційній концепції вокального твору шляхом тривалої концентрації довільної уваги на усіх деталях реалізації цієї концепції безпосередньо під час прилюдного виступу;

по-друге, щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми.

Концентрація довільної уваги протягом тривалого часу під час прилюдного виступу передбачає осмислену цілеспрямованість магістранта музичного мистецтва щодо усіх засобів і прийомів вокального виконавства, підпорядкованих деталізованому втіленню інтерпретаційної концепції.

О.Ухтомський, який досліджував психологічні механізми довільної уваги, вказував на домінуючий характер функціонування цього феномену, який констелює певні мозкові осередки нервового збудження у відповідності до мети й структури діяльності особистості [53]. Дослідник вказує на таку характерну рису довільної уваги, як стійкість осередків нервового збудження, яка зберігається за рахунок відхилення нових, а також підсилення слабких осередків, що досягається за умови залучення вольових зусиль.

Слід зауважити, що мобілізація вольових зусиль щодо максимального зосередження магістрантами музичного мистецтва довільної уваги може бути актуалізована виключно на основі їх абсолютного усвідомлення необхідності такої мобілізації, а також рефлексивного осмислення зв'язку між ступенем вольової активності й отриманим результатом якості, стабільності концертного виконання як важливої мети вокального навчання. Характерним є те, що рефлексивне осмислення необхідності мобілізації вольових зусиль, про що було сказано вище, й усвідомленість ними психологічної установки на набуття музично-виконавської стабільності, що засвідчує готовність до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності, є висхідним пунктом сформованості мобілізаційно-спрямовуючого

компоненту досліджуваного феномену. Саме тому, критерієм сформованості цього компоненту доцільно визначити міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності.

У той же час, показниками сформованості цього компоненту ми визначаємо: вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми;

наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу.

Дослідження сензитивного наповнення цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва передбачає, у першу чергу, опору на сформульоване нами визначення сутності досліджуваного феномену, зокрема, в частині якісного перенесення результатів інтерпретаційного опрацювання у прилюдний виступ, незважаючи на стресово-емоційні фактори.

Застосування холістського підходу, який передбачає не просто тісний взаємозв'язок між структурними компонентами системи, а їх чутливість щодо взаємного реагування на зміни в будь-якому з компонентів, що призводить до еволюційних змін усієї системи в цілому, забезпечує взаємозв'язок розглянутого вище мобілізаційно-спрямовуючого компоненту із цілісно-інтерпретаційним компонентом виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва.

На нашу думку, цей взаємозв'язок полягає в сконцентрованості вольових зусиль магістранта саме на точній передачі ретельно й деталізовано розробленого в процесі вокального навчання інтерпретаційного концепту музичного твору, в концентрації довільної уваги саме на цілісності інтерпретації під час виступу. Така психологічна сконцентрованість саме на інтерпретаційному аспекті зробить первинною передачею аудиторії цілісної інтрепретації.

У той час, як розв'язання суто технічних проблем вокального виконавства, з якими якраз і пов'язані елементи нестабільної, невротичної сценічної поведінки (несподівана нестача співацького дихання, загублення чіткості виспівування нотного тексту у швидкому темпі, втрата якісної артикуляції словесного тексту або навіть взагалі «випадіння» з пам'яті його елементів, неочікувана захриплість співацького голосу у високому або низькому регістрах тощо), посяде своє місце в свідомості студента не як самоціль під час виступу, а як інструмент, як засіб досягнення розробленої інтерпретації.

Таким чином, професорсько-викладацький склад під час формування виконавської стабільності має спрямувати й сконцентрувати особистість студента-магістранта не на тому, щоб «взяти» якусь високу ноту, або, щоб на одному диханні проспівати довгий фрагмент арії або романсу, а на «довгоіграючій» цілісній інтерпретаційній стратегії. Таким чином, студент має під час виконання перейматись відповідністю тембру щодо загального характеру твору, оригінальністю композиції, цілісністю форми, динамічним забезпеченням точки «золотого перетину», а не тим, чи вдасться йому заспівати якусь окрему високу ноту, чи ні. У такий спосіб хвилювання на сцені спрямовується в конструктивне творче русло.

Філософський аспект трактування поняття «інтерпретація» тлумачить це поняття в якості однієї з фундаментальних мисленнєвих операцій, що вкладає смислове забарвлення у різні види й прояви духовної діяльності людини. Причому інтерпретація актуалізується або в знаковій, або в чуттєво-наочній формі [56]. Проблематика інтерпретаційної роботи майбутнього педагога-музиканта цікавила О.Алексєєва, О.Бурську, І.Глазунову, Т.Гризоглазову, І.Грінчук, Н.Гуральник, А.Зайцеву, А.Козир, О.Комаровську, Г.Орлова, Г.Падалку, О.Рудницьку, І.Тукову, О.Хоружу, В.Шульгіну, О.Щолокову та ін.

Нам імponує визначення музичної інтерпретації, розроблене Г.Падалкою, в якому дослідниця зазначає про те, що інтерпретація митця несе в собі «...значний

потенціал виявлення творчого ставлення до твору» в контексті особистісного тлумачення нотного тексту, вияву персональних почуттів, трансляції характерних особливостей художнього образу, створеного композитором [42, 190]. Вельми точним є визначення інтерпретації, розроблене О.Бурською, в якому дослідниця вказує на триєдність забезпечення інтерпретаційного концепту щодо «...глибокого осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту» музичних зразків [19,48].

З огляду на зазначене вище ми розуміємо інтерпретацію вокального твору як основу діалогічно-комунікативного процесу, що відбувається між вокалістом-виконавцем і аудиторією під час прилюдного виступу. Під час цього процесу майбутній викладач виявляє своє бачення творчого задуму композитора, реалізує по-своєму його художні замисли й тлумачить застосовані автором засоби музичної виразності.

І.Тукова потрактує інтерпретацію з позицій певного смислового простору музичного твору [52, 110]. Дослідниця поділяє означений смисловий простір відповідно до двох стадій. На першій стадії музикант-виконавець має визначити об'єктивно-контекстуальні сенси музичних елементів, які знаходяться в основі самодостатності музичного твору. На другій стадії має здійснюватись суб'єктивне тлумачення сенсів цих елементів [52].

Контекст холістського підходу, однією з важливих характеристик якого креативність, ставить перед магістрантом музичного мистецтва задачу щодо здатності до самостійного розроблення оригінального, нестереотипного інтерпретаційного концепту вокального твору, який власне і стає унікальним продуктом, результатом вокального навчання, якщо вокаліст повноцінно доносить його до слухацької аудиторії.

С.Гончаренко говорить про креативність як про «...здібність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності» [14, 243]. Креативність в інтерпретаційній діяльності вокаліста ми

розуміємо як спроможність привнести свіже бачення в досвід тлумачення музично-творчого задуму композитора, генерувати оригінальні сенси трактування засобів музичної виразності, формулювати нестереотипні жанрово-стильові аналогії тощо. Але головним остається саме втілення й донесення до слухача креативної музичної інтерпретації у повному обсязі, а не частково: тобто у кінцевому результаті інтерпретація має бути донесена цілісно, що є також вимогою холістського підходу.

Для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва важливими є обидві інтерпретаційно-виконавські позиції, про які зазначає О.Хоружа:

просте, але точне відтворення текстового словесного й нотного матеріалу; творчо-діяльнісне осмислення означеного тексту [59]. Важливе значення для формування виконавської стабільності відіграють обидві позиції в комплексі. Сукупність засобів виразності у вокальному творі (поетика, метро-ритм, темп, фактура, ладо-тональне забарвлення, форма, динаміка тощо) зафіксована, як правило, в текстовому словесному й нотному матеріалі (I позиція), вивчення та творчо-діяльнісне осмислення якого (II позиція) власне і є основою для успішного інтерпретаційного опрацювання.

Підготовка магістрантів музичного мистецтва до подальшої фахової діяльності з викладання курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Хоровий клас» тощо, у процесі чого викладач має здійснювати керівництво інтерпретаційною діяльністю майбутніх учителів музики, підвищує роль і значущість формування в магістрантів умінь інтерпретаційного опрацювання музичних творів.

Нами окреслено 6 сфер творчо-інтерпретаційної діяльності, що забезпечують всебічність і цілісність інтерпретації вокального твору. Серед них: історико-мистецтвознавча, теоретично-аналітична, виражально-технічна, іміджево-сценічна, конструктивно-синтезуюча і репетиційно-практична сфери. Історико-мистецтвознавча сфера включає розгляд історичної епохи, художньо-

естетичної платформи авторів – композитора й поета, лібреттиста тощо, жанрово-стильові ознаки вокального твору та ін.

Теоретично-аналітична сфера передбачає детальний музично-теоретичний аналіз засобів музичної виразності, форми й драматургічного розвитку інтерпретованого зразку вокальної музики. Виразально-технічна сфера дозволяє магістранту музичного мистецтва встановити, яким чином здійснити акустично-звукове втілення визначених засобів музичної виразності. Зокрема, які групи резонаторів застосовувати для досягнення того чи іншого тембрального забарвлення, який різновид співацького дихання доцільно використати, щоб забезпечити темпову палітру тощо.

Іміджево-сценічна сфера має особливе значення саме для майбутнього викладача вокальних і вокально-хорових дисциплін, репертуар якого містить сольні й ансамблеві персоналізовані номери з опер, кантат, ораторій та ін. У подібних випадках інтерпретаційне опрацювання вокальних зразків ліричного, комічного, героїчного характеру вимагає спеціальних умінь сценічного втілення художнього образу твору, за допомогою яких відбувається комунікація із аудиторією, зокрема, вокально-декламаційних, мімічних, пантомімічно-жестикуляційних тощо.

Конструктивно-синтезуюча сфера є відповідальною за цілісність інтерпретації, забезпечуючи під час розроблення інтерпретаційного концепту, з одного боку, втілення творчого задуму авторів вокальних творів на основі мистецтвознавчих, жанрово-стильових характеристик, засобів музичної виразності і техніки їх вокального й іміджевого втілення, а з іншого боку, втілення власних креативних інтерпретаційних ідей і задумів.

І остання репетиційно-практична сфера уможливорює таке відпрацювання розробленої інтерпретації як у процесі поточних занять, так і в процесі достатньої кількості прилюдних виступів, яке гарантує високу якість передачі означеної інтерпретації слухацькій аудиторії. Слід зауважити, що репетиційно-практична

сфера уможливилює також органічні зміни в інтерпретаційній концепції на основі оцінювання й співставлення різних інтерпретаційних варіантів у процесі занять, репетицій та прилюдних виступів.

Саме висока якість багаторазового донесення розробленої інтерпретації вокальних творів з навчально-педагогічного репертуару до слухача засвідчує про належну підготовленість в магістранта музичного мистецтва цього репертуару. Тому, критерієм сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту доцільно визначити ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу.

У той же час, показниками сформованості цього компоненту ми визначаємо: вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару;

вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару;

вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару.

Продовжуючи дослідження змісту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, слід зазначити, як було сказано вище, що еволюційність в якості однієї з ключових характеристик холістського підходу стосується не тільки процесу підготовки навчального вокального репертуару у контексті розроблення інтерпретації музичних творів, здатності до застосування вокально-технічних умінь під час втілення інтерпретації тощо (інтерпретаційно-цілісний компонент), але й у контексті еволюційного розвитку здатності до самоконтролю й саморегулювання у процесі сценічного виступу (контрольно-саморегулюючий компонент).

Тобто у даному випадку саме еволюційність забезпечує взаємозв'язок між інтерпретаційно-цілісним і контрольно-саморегулюючим компонентами,

вимагаючи від професорсько-викладацького складу не тільки цілеспрямованого й планомірного розвитку інтерпретаційних, вокально-технічних умінь, вокально-виконавського артистизму, але й умінь самоконтролю й саморегулювання у процесі оприлюднення результатів вокального навчання.

С.Гончаренко, визначаючи поняття «самоконтроль» і «саморегуляція» в педагогічному ракурсі, окреслює їх як взаємопов'язані. Зокрема, дослідник визначає самоконтроль як «...усвідомлювану регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо» [14, 412], а саморегуляцію як «...здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів» [14, 413].

Музично-виконавський ракурс поняття «самоконтроль», розроблений А.Грінченко, окреслює це поняття також у зв'язку із процесами саморегулювання як «...свідомий процес концентрації музичного слуху, уваги, волі, регуляції рухового апарату на відповідність виконавського процесу з поставленими художніми завданнями інтерпретації музичного образу в художньо-педагогічному процесі» [18, 159]. Китайський дослідник Бай Шаожун визначає самоконтроль як «...інтегровану інтелектуально-творчу здатність, яка спрямовує вчителя музики на усвідомлене керування процесом вокально-хорового виконання щодо самостійного, оригінального і фахового відтворення художнього образу музичного твору» [4, 8].

На тісному взаємозв'язку процесів самоконтролю й саморегуляції наполягає також Н.Щетинська, яка під час системно-структурного аналізу саморегуляції окреслила самоконтроль як одну із її змістових складових [62]. Д.Юник встановив бінарність сутності процесу саморегуляції поведінки під час виступу в майбутніх музикантів. Означена бінарність полягає у двох формах сценічної поведінки: перша з яких носить реактивний характер і виявляється у «...відповідних емоційних реакціях на отримані певні сигнали», а друга носить

характер «...цілеспрямованої активності» і виявляється під час «...актуалізації емоційного впливу, спрямованого на досягнення бажаного результату» [64, 134].

Погоджуючись із науковою позицією В.Арюткіна, Л.Маркіна, Л.Рувинського, В.Подуровського, Л.Уколової, Н.Щетинської та ін., які визначають самоконтроль важливим складовим компонентом саморегуляції, слід зауважити, що формування контрольного-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва вимагає цілеспрямованого формування умінь самоконтролю щодо чистоти й точності вокального інтонування, рівномірного розподілу співацького дихання, дотримання «високої співацької позиції», чіткого виконання елементів вокальної техніки та ін. – тобто умінь самоконтролю якісного застосування під час прилюдного виступу власного вокально-технічного інструментарію щодо втілення засобів музичної виразності, транслявання слухачам цілісної інтерпретації. А.Грінченко, аналізуючи наукові праці з проблематики самоконтролю, наводить такі його різновиди, як «інтонаційний самоконтроль», «вокально-слуховий самоконтроль» тощо [18, 159].

Водночас, оскільки, за висловлюванням С.Гончаренка, «важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінка» [14, 412], здійснення якісного самоконтролю вимагає здатності до швидкого поточного самооцінювання на всіх етапах власної вокально-виконавської діяльності у процесі прилюдного виконання. Спираючись на енциклопедичне визначення поняття «самооцінка» як «...судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні із певним еталоном, зразком» [14, 412], доцільно окреслити самооцінювання під час прилюдного виступу з позицій встановленої нами попередньо в розділі I сутності виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, яка «...визначається здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення щодо повноцінного

донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії» (див. висновки до розділу I.)

З огляду на вищезазначене слід розуміти самооцінювання під час концертного виступу як реактивне мисленнєво-операційне судження виконавця про міру відповідності продукту власної музично-виконавської діяльності уявному еталонному зразку цієї діяльності на всіх її етапах. Причому в даному випадку еталонний зразок як такий, що найбільш відповідає повноті, якості й цілісності інтерпретаційної концепції, може бути визначений і відповідно зафіксований у процесі кропіткої підготовки концертної програми: під час індивідуальних занять, під час навчально-репетиційної роботи або під час прилюдних виступів виконавця з конкретним репертуаром. Фіксація має здійснюватися якісно, за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Причому зміна інтерпретаційної концепції виконавця автоматично веде до зміни еталонного зразку й його нової фіксації.

Успішного самоконтролю, здійсненого під час концертного виступу за допомогою вияву власного оцінного ставлення виконавця до процесу й результатів відтворення на сцені розробленої інтерпретації, недостатньо для ефективного функціонування контрольнo-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва. Якщо вплив стресорів спричинив певні вокально-технічні проблеми, порушення цілісності інтерпретаційної концепції або й навіть фізіологічно-акустичні проблеми в частині вокального звуковидобування, то виправлення ситуації у контексті саморегулювання вокально-виконавського процесу вимагає залучення умінь нагальної самокорекції.

Процес самокорекції власного музичного виконання цікавив таких мистецтвознавців, практикуючих виконавців-музикантів, дослідників у галузі концертної педагогіки, як Ю.Бай, О.Бірмак, Л.Бочкарьов, О.Воробйова, Г.Гінзбург, А.Готсдінер, Л.Котова, К. Мартінсен, В.Москаленко, Л.Оборін,

Г.Піпін, Г.Прокоф'єв, С.Савшинський, Я.Флієр, Ю.Цагареллі, Д.Юник, Т.Юник та ін.

Д.Юник визначає поняття «самокорекція» як «систему спеціальних психологічних заходів, спрямованих на виправлення недоліків» [63, 132], для якої характерним є «...двовекторний замкнутий процес постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявленими взірцями, в результаті чого здійснюється їх видозмінення» [63, 132].

Під час формування контрольньо-саморегуляційного компонента виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва *ми розуміємо під самокорекцією здатність до свідомого миттєвого виправлення будь-яких недоліків музичного виконавства як безпосередньо під час тривання цього процесу, так і після його аналітичного опрацювання, з метою повноцінного відтворення інтерпретаційної концепції, прийнятої за еталонний взірець.*

У процесі формування контрольньо-саморегуляційного компонента виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва цілеспрямоване формування умінь самокорекції під час концертного виступу має базуватися на комплексі психолого-педагогічних, навчально-методичних заходів, направлених не тільки на подолання негативної дії стресорів, але й на розвиток особистісних позитивних характеристик майбутнього викладача-виконавця.

До таких характеристик належить емоційна стійкість, цілеспрямований розвиток якої в майбутніх педагогів-музикантів забезпечує, як було зазначено вище, належний рівень результативності музично-виконавської діяльності [33]. Системний розвиток в студентів-магістрантів емоційної стійкості не тільки допоможе знівелювати негативну дію емоціогенних умов концертного виступу, але й сприятиме активізації вольових зусиль, підвищуючи як психологічну, так і сенсомоторну витримку (зв'язок контрольньо-саморегуляційного і мобілізаційно-спрямовуючого компонентів).

У той же час, постає питання, як саме професорсько-викладацький склад може сприяти розвитку в магістрантів-вокалістів емоційної стійкості? Відповідь на це запитання лежить у площині цілеспрямованого формування здатності магістрантів музичного мистецтва до самоконтролю у процесі вокального виконавства.

Систематична й послідовна робота над цією здатністю у процесі вокального навчання, яка стосується перманентного ретельного інтонаційного самоконтролю, спрямованого на точність інтонування, позиційного самоконтролю щодо «високої співацької позиції», інтерпретаційного самоконтролю, направлено на донесення цілісної інтерпретації до слухача та інших його різновидів, нерозривно пов'язана із такою ж систематичною й послідовною роботою над максимальною психологічною сконцентрованістю на якісній підготовці концертної програми, а також над концентрацією довільної уваги під час прилюдного виступу, які, являючись характеристиками мобілізаційно-спрямовуючого компоненту, засвідчують тісну взаємозалежність між ним і контрольно-саморегуляційним компонентом досліджуваного феномену.

Саме тому, критерієм сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту доцільно визначити міру сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва. У той же час, показниками сформованості цього компоненту ми визначаємо:

вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності;

вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності.

Вельми важливим також є те, що обидва процеси – і самооцінювання, і самокорекція перебігу власної вокально-виконавської діяльності можуть і повинні здійснюватися як безпосередньо під час прилюдного виступу, так і після

його завершення на основі рефлексивного осмислення виконавцем рівня якості вокального виконавства. На цьому наполягає Д.Юник, зазначаючи, що особливо значущим це є для «...досягнення бажаних наслідків при наступному повторенні» [63, 133].

Саме після виступу в спокійних умовах магістрант має, здійснивши рефлексивний аналіз означеного виступу, сам для себе визначити не тільки те, наскільки повно й цілісно втілено на сцені творчий задум композитора, але й виявити й проаналізувати причини успішних і неуспішних моментів виконавської діяльності, свою сценічну поведінку, якість власної самопрезентації, переконливість власного іміджу перед аудиторією тощо.

Зазначаючи про важливість мистецької рефлексії щодо власної концертної діяльності, доцільно зауважити про наявність у структурі виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва не тільки структурних складових, але й функцій, зокрема, функції аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу, що вимагає їх окремого дослідження.

Наведені вище характеристики холістського підходу, який визначає своїм головним пріоритетом забезпечення цілісності будь-якої системи, а також динамічний взаємозв'язок складових, передбачають окреслення основних характеристик, притаманних складним системам. До таких характеристик Ф.Корольов відносить як обов'язкову багатоелементність і цілісність системи, так і взаємовплив структурних елементів, функцій, зумовлений взаємозв'язками між ними [32].

Динамічність будь-якої системи залежить від функцій, які уможливають зв'язок між висхідною точкою сформованості її структурних елементів й кінцевою точкою сформованості. Зокрема, І.Ісаєв стверджує про функції великих педагогічних систем як про важливі чинники базових відношень між первинним станом компонентів системи і кінцевим результатом процесу їх формування [26].

Функція (від лат. *functio*), детермінуючи роль, яку несе в собі той чи інший

елемент системи, і, як правило, характеризуючи її якісні ознаки, є важливим фактором розвитку системи, збереження її цілісності тощо [26]. Є.Степанов окреслює поняття «функція» з позицій її специфічної особливості щодо виявлення характерних властивостей системи, а також взаємовідношень із іншими системами [49]. С.Гончаренко, класифікуючи функції в контексті педагогічної науки, зазначає про навчаючі, виховуючі, розвивальні й соціалізуючі функції [14].

Оскільки феномен виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва має характеристики, притаманні цілісним динамічним системам, то доцільно розглянути його функції у зв'язку із визначеними структурними компонентами.

Зокрема, оскільки мобілізаційно-спрямовуючий компонент відповідає за здатність студента-магістранта до повної мобілізації вольових зусиль під час прилюдного виступу у відповідності до стратегічної мети, заради якої й здійснюється формування виконавської стабільності, – мети щодо стабільно-якісного, ефективного втілення й донесення до аудиторії розробленої у процесі вокального навчання інтерпретації музичного твору, то саме функція цілепокладання забезпечує результативність процесу формування означеного мобілізаційно-спрямовуючого компоненту від первинного до кінцевого стану його сформованості шляхом продукування в свідомості майбутнього викладача ідеально-еталонного образу завершуючого результату вокально-виконавської діяльності.

Саме функція цілепокладання робить прогнозованим для магістрантів музичного мистецтва завершуючий результат вокального навчання у цілому і формування виконавської стабільності зокрема. Означений результат має бути втіленим у здатності магістранта щоразу відтворювати на сцені повноцінно й цілісно розроблену інтерпретаційну концепцію, незважаючи на кількісні й якісні характеристики аудиторії.

Слід додати також, що, якщо функція цілепокладання прогнозує певний ідеально-еталонний результат вокально-виконавської діяльності, то його досягнення має віднайти своє уособлення у поступовому удосконаленні вокально-виконавського розвитку особистості студента-магістранта, зокрема у набутті ним окрім виконавської стабільності інших особистісно-фахових характеристик: вокально-виконавської компетентності, вокально-педагогічної ерудованості тощо.

У той же час, успішне відтворення під час прилюдного виступу цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору, яскраве втілення на сцені творчого задуму композитора, яке супроводжується як позитивним оцінюванням з боку аудиторії, так і позитивним самооцінюванням, сприяє створенню під час виступу атмосфери успіху, яка, в свою чергу, як правило, не тільки подобається виконавцю, але й обумовлює його бажання пережити почуття успіху ще і ще раз. Таким чином, вокаліст-виконавець дістає моральну насолоду від провадження власної вокально-виконавської діяльності, відзначеної позитивно забарвленим емоційним супроводженням, обумовленим атмосферою успіху.

За бажання переживати відчуття насолоди від вокально-виконавської діяльності відповідає гедоністична функція, пов'язана із функцією цілепокладання, відповідальною за досягнення результативності стабільно ефективного втілення на сцені цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору. Гедоністична функція, відіграючи роль однієї з найпотужніших спонук до усвідомленого формування кожного із структурних компонентів, вмотивовує магістрантів музичного мистецтва до формування виконавської стабільності у цілому.

В якості одного з суспільно-нормативних принципів, започаткованих ще Епікуром, гедонізм являє собою «...філософсько-етичне вчення, за яким найвищим благом, до якого прагне людина у своїй діяльності і яке визначає її орієнтацію, є насолода» [14, 91]. Гедоністичний аспект музично-виконавської

діяльності було висвітлено у працях І.Глазунової, Т.Гризоглазової, А.Зайцевої, А.Козир, Є Проворової та ін. Китайський дослідник Бай Шаожун також визначає гедоністичну функцію як одну з основних функцій самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики [4].

На нашу думку, саме гедоністична функція забезпечує своєрідність мистецького полілогу, який відбувається в процесі музичного виконання між композитором, виконавцем, аудиторією і вокальним твором. В цьому полілозі джерелом гедоністичної насолоди є вокальний твір, створюючи який, автор отримував задоволення від його творення, митець-виконавець – від його художнього опрацювання й стабільно успішного, яскравого виконання, а аудиторія – від слухання, сприймання й осягнення художнього образу. Таким чином, специфіка гедоністичної функції полягає у забезпеченні співвіднесення й транслявання аксіологічно-естетичного аспекту художнього змісту вокального твору, що здійснюється в творчому «ланцюжку» від автора серед виконавця до слухача.

Продовжуючи розгляд функцій виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, доцільно перейти до наступної функції – функції, яка забезпечує результативність процесу формування наступного цілісно-інтерпретаційного компоненту від початкового до завершального стану його сформованості. В даному випадку мова йде про функцію постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслявання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору.

Ця функція охоплює два виміри змістового наповнення цілісно-інтерпретаційного компоненту. Перший вимір стосується безпосередньо процесу планового розроблення інтерпретаційної концепції вокального твору, яке відбувається під час індивідуальних занять з вокалу, під час самостійної роботи магістранта над зразками вокально-педагогічного репертуару. Другий вимір

стосується безпосередньо процесу прилюдного виступу, коли майбутній викладач має виконати цілий ряд завдань вокально-виконавської діяльності уже щодо практичного втілення й транслявання аудиторії цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору.

Означені завдання, які вокаліст-виконавець вирішує підчас сценічного виступу, охоплюють і вокально-технічну сферу, яка слугує інструментарієм для втілення засобів музичної виразності; і сферу динаміки «хвиль» драматургічного розвитку, співставлення кульмінаційних пунктів, що обумовлює цілісність форми; і іміджеві проблеми на кшталт жестикуляції, міміки, виразу обличчя у відповідності, з одного боку, до характеру й змісту музичного твору, а з іншого боку, до суто технічних вимог формування «вокального роту». Різноманітність цих завдань, швидкість, безвідмовність і точність їх виконання в емоціогенних умовах сценічного виступу обумовлює важливе місце функції постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслявання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору в структурі виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва.

Також вельми важливою функцією виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва є функція аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу, з якої ми починали розгляд функцій досліджуваного феномену. О.Хоружа розглядає функцію рефлексії в якості однієї з функцій, притаманних всім різновидам мислення особистості, зокрема, етнопедагогічному мисленню майбутнього вчителя музики [57] [57], [58]. А.Козир у своїй концепції фахової майстерності майбутнього педагога-музиканта стверджує про важливість педагогічної рефлексії вчителя як одного з провідних критеріальних чинників набуття ним означеної майстерності [29], [30].

Характерна особливість функції аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу полягає в тому, що здійснення

грунтового аналізу всіх аспектів прилюдного виступу, змістовний розгляд рівня його результативності, причинно-наслідкових зв'язків між отриманим кінцевим продуктом власної виконавської діяльності й всіма чинниками процесу підготовки, умовами виступу та ін. є можливим вже після завершення виступу. Ця функція забезпечує зв'язок між первинним і кінцевим станом сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва.

Таким чином, на основі застосування холістського підходу було розроблено й визначено компонентну структуру виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в якості органічно-цілісної динамічної системи, що є результатом творчо-еволюційного формування взаємопов'язаних і взаємовпливаючих складових: мобілізаційно-спрямовуючого, цілісно-інтерпретаційного і контрольньо-саморегуляційного компонентів, а також регуляторної дії функції цілепокладання, гедоністичної функції, функції постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслявання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору і функції аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу.

Компонентну структуру виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва подано на рис. 2.1.

У відповідності до визначеної компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було розроблено й сформульовано критерії та показники сформованості її складових.

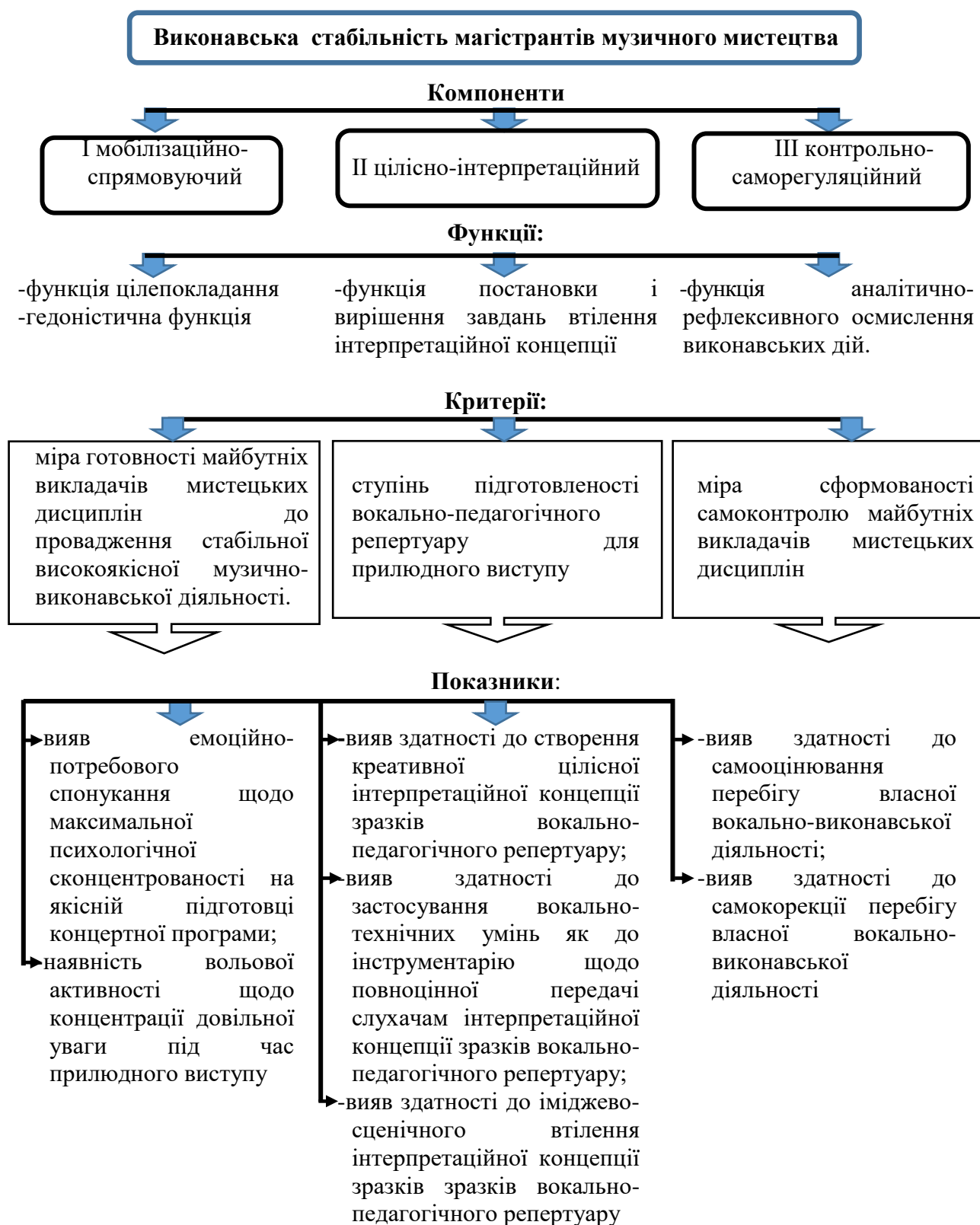


Рис. 2.1. Компонентна структура виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва

Критерієм сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту визначено міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності. Показниками сформованості цього компоненту визначено:

вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми;

наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу.

Критерієм сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту визначено ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу. Показниками сформованості цього компоненту визначено:

вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару;

вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару;

вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару.

Критерієм сформованості контрольо-саморегуляційного компоненту визначено міру сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва. Показниками сформованості цього компоненту визначено:

вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності;

вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності.

2.2. Зміст організаційно-підготовчого й кон'юнктурно-оцінювального етапів експериментальної роботи з формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання

Після науково-теоретичного обґрунтування й визначення компонентної структури виконавської стабільності студентів-магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів, критеріїв і показників сформованості структурних компонентів наступним кроком стало проведення дослідно-експериментальної роботи (2018-2020 роки) із розроблення, упровадження й перевірки методичного забезпечення в реальних умовах індивідуальних і групових занять з вокального навчання.

Перебіг дослідно-експериментальної роботи здійснювався поетапно у наступній послідовності 5 наступних етапів:

організаційно-підготовчий етап щодо визначення кількісного і якісного складу респондентів у НПУ імені М.П. Драгоманова, Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Донбаського державного педагогічного університету; кількісного і якісного складу учасників контрольних та експериментальних груп, підготовки у відповідності до цього складу роздаточних матеріалів для різних видів діагностування (електронні й друковані примірники тощо);

кон'юнктурно-оцінювальний етап щодо вивчення навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на спеціальне створення методичного забезпечення щодо розв'язання проблеми виконавської стабільності безпосередньо у процесі занять навчання співу;

етап констатації існуючого стану сформованості досліджуваного феномену в магістрантів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

етап формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва на основі упровадження й перевірки ефективності створеної методики у відповідності до розробленої методичної моделі;

аналітично-підсумковий етап, присвячений порівняльному аналізу статистичних результатів дослідно-експериментальної роботи.

На організаційно-підготовчому етапі ми визначилися із кількісним і якісним складом респондентів, які були долучені до дослідно-експериментальної роботи. У цій роботі взяли участь вітчизняні й іноземні студенти-магістранти Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова, Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Донбаського державного педагогічного університету. Для участі в упровадженні й експериментальній перевірці розробленої методики було запрошено усього 458 респондентів. У тому числі: для кон'юнктурно-оцінювального етапу – 117 осіб, для етапу констатації – 263 особи, для формувального етапу – 78 осіб. Під час цього етапу було проведено розподіл студентів-магістрантів до контрольних та експериментальних груп: до контрольних груп увійшло 36 осіб студентів-магістрантів, до експериментальних груп – 42 особи.

На організаційно-підготовчому етапі було визначено також сукупний педагогічний інструментарій для проведення дослідно-експериментальної роботи на всіх етапах. Зокрема, означений сукупний інструментарій включав комплекс як емпіричних, так і теоретичних методів, творчих завдань діагностування якості вокально-виконавської, художньо-інтерпретаційної діяльності, мистецьких тренінгів тощо, а також методи математичної статистики.

Також перебіг організаційно-підготовчого етапу передбачав тісну взаємодію із професорсько-викладацьким та допоміжним складом кафедр, відповідальних за процес вокального навчання, у частині педагогічної координації проведення й аналізу результатів поточної й підсумкової атестації з вокальних курсів,

організації педагогічної практики, інформаційно-комунікаційної обробки й узагальнення отриманих результатів тощо.

Статистичні розрахунки під час перебігу всіх етапів здійснювались на основі формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$, запропонованої С.У. Гончаренком у його праці «Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям» [13, 219].

Метою наступного – кон'юнктурно-оцінювального етапу стало з'ясування й дослідження існуючої на сьогоднішній день кон'юнктури щодо навчального запиту магістрантів на необхідність цілеспрямованого розроблення спеціальної методики, яка б уможливила практичне вирішення проблеми формування виконавської стабільності у процесі вокальних занять. Ми хотіли з'ясувати, чи існує у реальному часі навчання в магістрантів-вокалістів нагальна потреба покращити свій рівень виконавства, чи може вони не потребують такої методики.

Для цього студентам-магістрантам було запропоновано спеціальне діагностичне експрес-опитування, в якому взяли участь 117 осіб «Діагностика рівнів сформованості навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання», розроблене за методикою О.Гребенюка [16], [17]. Модифікація методики О.Гребенюка відбулася на основі адаптації його діагностичних завдань до змісту, завдань і умов проведення дослідно-експериментальної роботи (Додаток А).

Статистичні розрахунки з обробки отриманих даних здійснювались шляхом обробки карток діагностичного експрес-опитування, в яких визначаються три рядки, відповідні трьом рівням (низькому, середньому й високому) існуючого в магістрантів музичного мистецтва навчального попиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання.

Діагностичне експрес-опитування містить 2 (два) блоки запитань. Блок I складається із трьох запитань із трьома варійованими відповідями на кожне з них. Блок II складається із запитань, які не мають варіантів у відповідях (Додаток А). Метою експрес-опитування є не тільки безпосереднє з'ясування існуючої на сьогоднішній день у процесі вокального навчання кон'юнктури щодо співвідношення попиту на методику формування виконавської стабільності, яке виявляється у ставленні студента до цієї проблеми, й необхідності відповідної пропозиції у вигляді методичного забезпечення з боку професорсько-викладацького складу (запитання з блоку II), але й вивчення мотиваційного підґрунтя магістрантів щодо провадження вокально-виконавської діяльності у цілому (запитання з блоку I).

Розглянемо більш детально відповіді респондентів на запитання, розміщені у блоці I. На перше запитання, завданням якого є виявлення спонукальних мотивів щодо провадження вокально-виконавської діяльності відповіді розподілились наступним чином: низький рівень вмотивованості, обумовленої лише вимогами навчального процесу продемонстрували лише 12,3 % магістрантів, що й не дивно, оскільки рішення щодо навчання в магістратурі приймається, як правило, на базі стійкого емоційно-потребового ґрунту. Середній рівень вмотивованості щодо провадження вокально-виконавської діяльності виявили 65,7% опитаних, обґрунтувавши відповідь бажанням збагачення особистого виконавського досвіду, необхідністю «перевірки на міцність» навчального репертуару перед іспитом з фаху. І високий рівень вмотивованості, тобто провадження вокального виконавства виключно заради художньо-естетичного задоволення, засвідчили 22 % магістрантів.

На друге запитання щодо ставлення магістрантів до необхідності вокального виконавства під час асистентської практики та практики на уроках музичного мистецтва, коли мова йде про поточну демонстрацію вокальних творів та їх фрагментів безпосередньо в навчальному процесі, відповіді розподілились

наступним чином. Небажання особисто здійснювати демонстрацію вокальних творів під час асистентської практики у процесі 14,1 % магістрантів (низький рівень). Особисте виконання фрагментів вокальних і вокально-хорових творів під час індивідуальних та групових занять у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, а також у середніх школах на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі підтримало 62,7 % респондентів (середній рівень). І якомога більше співати для студентської та учнівської аудиторії, удосконалюючи відповідні уміння, забажало 23,2 % майбутніх викладачів (високий рівень).

На третє запитання I блоку, яке мало на меті виявити мотиваційну спрямованість магістрантів на самостійне провадження інтерпретаційної діяльності під час підготовки концертної програми, відповіді розподілились наступним чином. Перевагу наслідувальній інтерпретаційній діяльності (низький рівень) віддали 23,6 % опитаних. Паритетному (разом із викладачем) інтерпретаційному опрацюванню надали перевагу 55,8% респондентів (середній рівень). Абсолютно самостійно провадити інтерпретаційну діяльність, відстоюючи перед викладачем власну творчу позицію, бажають 20,6 % магістрантів (високий рівень).

Узагальнення кількості магістрантів музичного мистецтва, що знаходяться високому, середньому та низькому рівнями вмотивованості щодо провадження вокально-виконавської діяльності, здійснене для I блоку експрес-опитування на основі наведеної вище формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [13, 219], подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Узагальнена кількість магістрантів музичного мистецтва, що знаходяться високому, середньому та низькому рівнями вмотивованості щодо провадження вокально-виконавської діяльності (блок I).

Блок I	Кількість респондентів (%) Низький рівень	Кількість респондентів (%) Середній рівень	Кількість респондентів (%) Високий рівень
	16,67	61,4	21,93

II блок експрес-опитування, спрямований на вивчення теперішньої ситуації у процесі вокального навчання щодо попиту й пропозиції у галузі методичного забезпечення з формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, містив 9 запитань. Означені запитання, а також розподіл відповідей респондентів згідно до низького, середнього й високого рівнів навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями навчального запиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання

Запитання блоку II	Кількість респондентів (%) Низький рівень	Кількість респондентів (%) Середній рівень	Кількість респондентів (%) Високий рівень
10. Чи вважаєте Ви, що спеціальне розроблення методики формування виконавської стабільності для фахового навчання студентів-магістрантів взагалі не потрібне?	8,6	57,7	33,7

11. Чи вважаєте Ви, що у подальшій роботі в якості викладача таких навчальних курсів, як «Постановка голосу», «Вокал», «Камерний спів», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Концертмейстерський клас» тощо Ви зможете використати тільки деякі окремі знання й уміння у царині стабільно-якісного провадження музично-виконавської діяльності?	6,4	59,1	34,5
12. Чи має пріоритетне значення особисто для Вас оволодіння Вами методикою формування виконавської стабільності у контексті набуття Вами фаху викладача мистецьких дисциплін?	7,9	73,2	18,9
13. Чи бувають випадки, коли Ви відчуваєте брак виконавської стабільності у процесі фахового навчання, але спеціально формувати її Ви не вважаєте за потрібне?	14,1	39,6	46,3
14. Чи бувають випадки, що під час індивідуальних або групових занять Вас зацікавлює та чи інша інформація у галузі концертної педагогіки, але після заняття бажання щось дізнатися у цій галузі зникає?	12,2	48,9	38,9
15. Чи вважаєте Ви, що здатність до яскравого, якісного, стабільного виконання музичних творів є одним з найважливіших факторів ефективної роботи викладача мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва?	24,6	41,7	33,7
16. Чи вважаєте Ви неважливим і непотрібним у процесі аналізу недоліків власної сценічно-виконавської поведінки звертатись, окрім обговорення свого виступу із викладачем, до відповідного досвіду провідних виконавців-музикантів – солістів-вокалістів, диригентів, солістів-інструменталістів, педагогів-музикантів тощо, викладеного в їх спогадах, щоденниках, підручниках з музичної педагогіки?	17,6	63,7	18,7

17.Чи витрачали би Ви час індивідуальних занять з вокалу на ознайомлення із спеціальною методикою, яка б мала допомогти якісному, стабільному виконанню вокальних творів під час прилюдних виступів?	5,8	49,4	44,8
18.Чи витрачали би Ви свій вільний час на ознайомлення із спеціальною методикою, яка б мала допомогти якісному, стабільному виконанню вокальних творів під час прилюдних виступів?	12,9	53,2	33,9

Узагальнення кількості респондентів, які знаходяться високому, середньому та низькому рівнях вмотивованості щодо провадження вокально-виконавської діяльності, здійснене для I блоку експрес-опитування на основі наведеної вище формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [13, 219], подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Узагальнена кількість магістрантів музичного мистецтва, що знаходяться високому, середньому та низькому рівнях навчального запиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання (блок II)

Блок II	Кількість респондентів (%) Низький рівень	Кількість респондентів (%) Середній рівень	Кількість респондентів (%) Високий рівень
	10,6	52,5	36,9

Таким чином, аналіз отриманих результатів експрес-опитування «Діагностика рівнів сформованості навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у

процесі вокального навчання», проведеного II кон'юнктурно-оцінювальному етапі експериментальної роботи, дозволив стверджувати наступне:

мотиваційну спрямованість на особистісне провадження вокально-виконавської діяльності (I блок опитування) виявила абсолютна більшість опитаних магістрантів-вокалістів - 83,33%, про що свідчить переважання середнього (61,4%) та високого (21,93 %) рівнів вмотивованості, у той час. як на низькому рівні знаходиться лише 16,67% опитаних;

наведені вище статистичні дані логічно корелюють із результатами відповідей на запитання II блоку опитування, які засвідчують, що лише 10,6% респондентів не потребують методичного забезпечення щодо формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, адже не бажають особисто співати як на сцені, так і під час занять з вокальних і вокально-хорових дисциплін, на уроках музичного мистецтва тощо;

наведені вище статистичні дані із результатами відповідей на запитання II блоку опитування також засвідчують, що переважна більшість респондентів 89,4% не тільки вважає важливим розроблення методики щодо формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, але й виявляє бажання щодо оволодіння такою методикою, про що свідчить переважання середнього (52,5%) та високого (36,9%) рівнів сформованості навчального запиту на таке методичне забезпечення.

Отже вивчення навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на спеціальне створення методичного забезпечення щодо розв'язання проблеми виконавської стабільності безпосередньо у процесі занять навчання співу, здійснене на кон'юнктурно-оцінювальному етапі експериментальної роботи, дозволило констатувати про те, що проблема формування виконавської стабільності хвилює переважну більшість магістрантів-вокалістів як у контексті сценічних виступів, так і у контексті провадження вокально-виконавської діяльності під час навчального процесу; а також, що важливість проблеми

формування виконавської стабільності вимагає нагального розроблення відповідної методики й упровадження її у процес вокального навчання у музично-педагогічних ВНЗ.

2.3. Діагностування рівнів сформованості виконавської стабільності студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів на етапі констатації

Наступний – третій етап дослідно-експериментальної роботи з формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання – було проведено з метою дослідження й констатації існуючого стану сформованості досліджуваного феномену в магістрантів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

Як було зазначено вище, до цього етапу було залучено 263 особи магістрантів-вокалістів вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Ці респонденти не були задіяні у наведеному вище експрес опитуванні «Діагностика рівнів сформованості навчального запиту магістрантів музичного мистецтва на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання».

Діагностування сформованості компонентних складових і виконавської стабільності у цілому в студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у процесі вокального навчання відбувалось згідно до розроблених попередньо критеріїв і показників сформованості, поданих у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Критерії і показники сформованості компонентних складових
виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі
вокального навчання**

Компоненти	Критерії	Показники
Мобілізаційно-спрямовуючий	Міра готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності	вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми; наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу
Цілісно-інтерпретаційний	Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу	вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як док інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару
Контрольно-саморегуляційний	Міра сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва	вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності

Початок третього етапу з дослідження й констатації існуючого стану сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання було ознаменовано діагностуванням сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту у відповідності до критерію «Міра готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності». Першим показником сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту було визначено вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми.

Психологічна сконцентрованість (від лат. *con* – разом і *centrum* – осереддя, центр) передбачає «...зосередження збудження або гальмування в пункті їх початкового виникнення. Нервовий процес, який спочатку виник у певній ділянці великих півкуль і поширився по корі головного мозку, з часом повертається в місце свого виникнення. В міру повторення ... подразника сфера іррадіації звужується, і нервові процеси стають більш концентрованими» [14, 238].

Емоційно-потребове спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми як один з найважливіших факторів готовності до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності характеризується емоційно забарвленим особистісно-активним ставленням до зосередженості на підготовці вокально-педагогічного репертуару, який складає програму концертного виступу. За твердженням С.Рубінштейна саме потреба спонукана може виявити джерело активності особистості [46].

Таким чином, для формування мобілізаційно-спрямовуючого компоненту доцільним є створення професорсько-викладацьким складом умов у процесі вокального навчання, за яких сконцентрованість магістранта на підготовці концертної програми матиме стабільно позитивне емоційне супроводження, зокрема, у контексті віднайдення й ствердження у свідомості емоційно

привабливих професійно-виконавських пріоритетів. Підтримання означеної сконцентрованості може бути простимульовано професорсько-викладацьким складом шляхом зосередження емоційно-потребових зв'язків під час вокального навчання на базі цілеспрямованого залучення методів мотивації мистецького навчання.

З метою здійснення розподілу респондентів за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту згідно до І показника – вияву емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми – було застосовано модифіковану методику Л.Севериної «Тест на вияв рівня емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми» (додаток Б) [47].

Після контрольного зрізу за цією методикою було встановлено, що на високому рівні вияву емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми сформованості знаходиться 17,49% опитаних, на середньому рівні – 42,59%, на низькому – 39,92%.

Другим показником сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту було визначено наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу. Концентрація довільної уваги під час прилюдного виступу характеризується психологічним цілеспрямованим зосередженням магістрантів музичного мистецтва на втіленні й трансляванні аудиторії розробленої інтерпретаційної концепції вокальних творів. Концентрація довільної уваги під час прилюдного виступу супроводжуються психологічним абстрагуванням магістранта від тих чи інших подразників під час процесу вокального виконавства. Фізіологічною основою для чого, за визначенням С.Гончаренка, слугує «...умовнорефлекторна діяльність мозку» [14, 137].

Саме наявність вольової активності уможлиблює одночасно інтенсифікацію й мобілізацію вольових зусиль щодо необхідної концентрації довільної уваги безпосередньо під час концертного виконання вокальних творів, нейтралізуючи негативний вплив стресорів шляхом абстрагування від них на основі рефлексивного осмислення магістрантом логічного зв'язку між ступенем вольової активності й власної виконавською стабільністю.

З метою здійснення розподілу респондентів за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту згідно до II показника – наявності вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу – було застосовано методи педагогічного спостереження та експертного оцінювання під час екзаменів, заліків з вокальних дисциплін, таких як «Виконавський практикум», «Практикум з кваліфікації» тощо, під час сольних концертів магістрантів-вокалістів, під час участі в різноманітних концертних заходах; методику В.Волошиної, Л.Долинської, С.Ставицької та О.Темрук «Визначення концентрації уваги» [11, 136] (додаток В); а також модифіковану методику Н.Кузьміної та В.Гінецинського «Самоаналіз вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу» [44] (додаток Г).

Після контрольного зрізу, проведеного за допомогою цих методик і вищезазначених методів було встановлено, що на високому рівні наявності вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу знаходиться 12,17% опитаних, на середньому рівні – 51,71%, на низькому – 36,12%.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності на етапі констатації наведена у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	46	17,49	112	42,59	105	39,92
II	32	12,17	136	51,71	95	36,12
В цілому для критерію	39	14,83	124	47,15	100	38,02

Діагностика сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту проводилась у відповідності до критерію «Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу». Першим показником сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту було визначено вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Процес діагностування сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до цього показника відбувався на основі застосування методів педагогічного спостереження та експертного оцінювання під час індивідуальних занять з вокальних дисциплін: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Методика викладання дисципліни кваліфікації «Методика викладання вокалу», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», «Асистентська практика» тощо, а також на базі застосування методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [19, 212].

Проведення контрольного зрізу шляхом застосування наведених вище методів, а також за цією методикою дозволило стверджувати, що на високому рівні вияву здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару знаходиться 15,97% опитаних, на середньому рівні – 31,94%, на низькому – 52,09%.

Другим показником сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту було визначено вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Діагностування сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до другого показника проводилось за допомогою методів педагогічного спостереження та експертного оцінювання як під час заходів поточної й підсумкової атестації з вокальних дисциплін «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», під час різноманітних концертних заходів, так і у процесі індивідуальних і групових занять, які потребують постійного вокального виконавства безпосередньо під час їх проведення, зокрема: «Асистентська практика», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Практикум з кваліфікації» тощо, а також за допомогою методів аналізу й порівняння отриманих результатів.

Проведений контрольний зріз дозволив констатувати, що на високому рівні вияву здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару знаходиться 16,73% опитаних, на середньому рівні – 34,22%, на низькому – 49,05%.

Третім показником сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту було визначено вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Діагностування сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до цього показника

також проводилось за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів фіксації як під час заходів поточної й підсумкової атестації з вокальних дисциплін «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», під час різноманітних концертних заходів, так і у процесі індивідуальних і групових занять, які потребують постійного вокального виконавства безпосередньо під час їх проведення, зокрема: «Асистентська практика», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Практикум з кваліфікації» тощо; а також методів педагогічного спостереження й експертного оцінювання під час екзаменів, заліків, концертів і занять з наведених вище дисциплін.

Проведений контрольний зріз дозволив констатувати, що на високому рівні вияву здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків зразків вокально-педагогічного репертуару знаходиться 09,51% опитаних, на середньому рівні – 23,95%, на низькому – 55,89%.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатації наведена у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу »)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,97	84	31,94	137	52,09
II	44	16,73	90	34,22	129	49,05
III	25	09,51	63	23,95	175	66,54
В цілому для критерію	37	14,07	79	30,04	147	55,89

Проведення діагностування щодо сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності студентів-магістрантів здійснювалось згідно критерію «Міра сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва». Перший показник сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту було нами визначено як «Вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності». Діагностичні зрізи щодо сформованості цього компоненту відповідно до І показника проводились шляхом застосування модифікованої методики «Дослідження самооцінки перебігу власної вокально-виконавської діяльності» (додаток Д), а також ряду спеціальних методів. Авторська модифікація була створена на основі методики Г.Казанцевої «Дослідження загальної самооцінки за процедурою тестування (Опитувальник Г.М. Казанцевої)» [11, 166].

Для проведення контрольного зрізу окрім статистичних даних, отриманих в результаті застосування наведеної вище методики, було проаналізовано результати методів педагогічного спостереження під час концертних виступів, під час проведення поточної й підсумкової атестації з вокальних курсів «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум» та інш., а також експертне оцінювання персоніфікованих результатів означених заходів.

Проведення діагностування дозволило констатувати, що на високому рівні вияву здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської вияву здатності знаходиться 11,41% опитаних, на середньому рівні – 42,58%, на низькому – 46,01%.

Другим показником сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту було визначено вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності. Діагностика сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту за II показником була здійснена за допомогою

двох модифікованих методик: «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час сценічного виступу» (додаток Е), а також «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності після сценічного виступу» (Додаток Є) [11, 169].

Також для здійснення контрольного зрізу було використано методи діалогічного й групового обговорення й аналізу перебігу вокально-виконавської діяльності магістрантів, методи педагогічного спостереження й експертного оцінювання здатності магістрантів-вокалістів до самокорекції як безпосередньо під час прилюдного виступу, так і після нього.

Проведений контрольний зріз дозволив констатувати, що на високому рівні вияву здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності знаходиться 08,37% опитаних, на середньому рівні – 29,66%, на низькому – 61,98%.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатації наведена у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	11,41	112	42,58	121	46,01
II	22	08,37	78	29,66	163	61,98
В цілому для критерію	26	09,89	95	36,12	142	53,99

Діагностування покомпонентної сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, проведене на основі конкретизованих попередньо критеріїв і показників для кожної з компонентних складових, дозволило констатувати про загальний рівень сформованості досліджуваного феномену на цьому етапі експериментальної роботи. Узагальнені результати отриманих статистичних даних наведено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
мобілізаційно-спрямовуючий	39	14,83	124	47,15	100	38,02
цілісно-інтерпретаційний	37	14,07	79	30,04	147	55,89
контрольно-саморегуляційний	26	09,89	95	36,12	142	53,99
Загальний рівень сформованості	34	12,93	99	37,64	130	49,43

З огляду на наведені вище в таблиці 2.8. статистичні дані можна стверджувати, що на етапі констатації нажаль в респондентів переважає низький рівень сформованості виконавської стабільності, на якому й знаходяться 49,43%

опитаних. На середньому рівні розмістилося лише на 11,79% менше, ніж на низькому, а саме: 37,64 % респондентів. На високому рівні знаходиться найменше респондентів - 12,93%. Якщо підсумувати разом статистичні дані високого й середнього рівнів, то їх сумарне значення складає 50,57%, що приблизно дорівнює кількості респондентів, які знаходяться на низькому рівні – 49,43%. Це свідчить про тотальне переважання низького рівня сформованості виконавської стабільності в магістрантів-вокалістів на етапі констатації.

Отримані на етапі констатації результати щодо рівнів сформованості виконавської стабільності в магістрантів музичного мистецтва, подані вище, доцільно співставити із результатами кон'юнктурно-оцінювального етапу експериментальної роботи, під час якого було з'ясовано, що в реальному часі вокального навчання переважна більшість респондентів 86,94% вважає важливим для себе як розроблення методики з формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, так і виявляє бажання щодо оволодіння такою методикою. І це є абсолютно логічним, зважаючи на несформованість досліджуваного феномену майже в половини респондентів, які розміщуються на низькому рівні (49,43%), і недостатню сформованість в більше, ніж у третини респондентів, що знаходяться на середньому рівні (37,64%), про що засвідчують результати експериментальної роботи на етапі констатації.

Після проведеного на етапі констатації діагностування низького, середнього та високого рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва доцільно надати описи-характеристики для кожного з означених рівнів, наведені у таблицях 2.9., 2.10., 2.11.

Таблиця 2.9.

Опис-характеристика рівнів сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва

№ п/п рівнів сформованості	Критерій сформованості	Рівні сформованості	Опис-характеристика рівнів за показниками сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту
1.	Про сформованість готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності мова не йде, адже магістранти не виявляють особистісної спрямованості на підвищення якості виконавської діяльності.	Низький	<p>I показник. Психологічна шкала емоційного супроводження потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості під час підготовки концертної програми характеризується емоційною змінністю від роздратування до повного несприйняття психологічного й фізичного напруження, спричиненого необхідністю концентруватися. В окремих одиничних випадках спостерігається відсутність потреби щодо залучення будь-якого напруження під час аудиторних і домашніх занять з вокалу. Магістрант прагне переключитися з інтенсивної вокальної підготовки на інші види навчальної діяльності або потребує нагального відпочинку. Під час нагадування про необхідність наполегливо працювати перед відповідальним виступом втрачає гарний настрій, виявляє роздратування або апатію.</p> <p>II показник. Під час прилюдних виступів магістранти-вокалісти демонструють розпорошеність</p>

			<p>довільної уваги, що виявляється в нездатності дотримуватися плану інтерпретаційної концепції, вибудувати на сцені цілісну форму вокального твору, що призводить до смислових «втрат» елементів як словесного, так і нотного тексту, вокально-технічних недоліків, втрат високої співацької позиції, нестачі співацького дихання тощо. Магістрант відволікається на розглядання аудиторії, емоційно реагує на вирази обличь слухачів. Вимоги професорсько-викладацького складу щодо залучення певних волевих зусиль для більшої концентрації довольної уваги не віднаходять практичного виконання під час виступу. Ситуаційно магістрант намагається виявити волеві зусилля, щоб сконцентрувати довольну увагу, але через декілька хвилин увага знов розпоршується. Про вияв волевої активності мова взагалі не йде.</p>
2.	<p>Часткова сформованість психологічної готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської</p>	Середній	<p>I показник. Емоційне супроводження потребового спонукання щодо психологічної сконцентрованості під час підготовки концертної програми характеризується у цілому рівним ставленням до психологічного й фізичного напруження, спричиненого необхідністю концентруватися, яке ситуативно змінюється на роздратованість, викликану втомою. Емоційно</p>

<p>діяльності обумовлена цілепокладанням щодо позитивного оцінювання з боку екзаменаційної комісії, викладача з вокалу, колег-студентів тощо, отримання диплому магістра, який містить високі рейтингові бали з навчальних курсів. У той же час, відсутнім є цілепокладання щодо провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності заради отримання художньо-естетичного задоволення безпосередньо від самого процесу вокального виконавства, що відповідно знижує «планку готовності».</p>	<p>рівне ставлення обумовлено зацікавленістю в позитивному результаті прилюдного виступу, бажанням здобути гарну оцінку на іспиті або гарний відгук слухачів на концерті. Магістрант здатен зосередитись на репетиційній роботі, але часто відволікається від опрацювання концертного репертуару, від якого відчуває втому, на інші вокальні твори. Під час нагадування про необхідність наполегливо працювати перед відповідальним виступом виявляє розуміння й погоджується, відновлюючи працездатність.</p> <p>II показник. Під час прилюдних виступів магістранти-вокалісти демонструють часткову здатність до концентрації довільної уваги, що втілюється в порушеннях плану інтерпретації, в недоліках сценічного формотворення, які виявляються в незапланованому затягуванні або прискоренні темпу, порушенню динамічного розвитку, тембрального забарвлення голосу тощо. Вимоги професорсько-викладацького складу щодо більшої тривалості вольової активності й відповідної концентрації довільної уваги призводять до тимчасового підвищення її тривалості.</p>
--	--

	<p>Психологічна готовність магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності є сформованою на основі перманентного поглиблення потребового спонукання щодо максимальної зосередженості на підготовці концертної програми, яке трансформується у відповідну психологічну установку. Рефлексивне осмислення цієї установки є основою сформованості готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської</p>	<p>Високий</p>	<p>I показник. Психологічна шкала емоційного супроводження потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості під час підготовки концертної програми демонструє зростання емоційної напруги щодо підтримання психологічного й фізичного напруження з метою максимальної концентрації на підготовці концертного репертуару. Потребує спонукання щодо все більшої зосередженості на підготовчій аудиторній і домашній роботі постійно поглиблюється. У процесі підготовки магістрант, не бажаючи відволікатися, але розуміючи необхідність зміни діяльності, відпочинку переключається із співу на аналітично-музикознавчі аспекти опрацювання репертуару. Завдання викладача полягає не в нагадуванні про необхідність наполегливої праці перед виступом, а в порадах щодо розподілу навчального часу, щодо окреслення напрямків підготовки.</p> <p>II показник. Під час прилюдних виступів магістранти-вокалісти демонструють сконцентрованість довільної уваги протягом практично усього виступу. Вольова активність спрямована на оптимальне втілення й транслявання цілісної інтерпретаційної концепції. Характерним є вивільнення вольової активності щодо</p>
--	--	-----------------------	--

	діяльності повному обсязі.		концентрації довільної уваги не на розрізних вокально-технічних елементах або окремих темпових, тембральних або динамічних аспектах виконання, а саме на стратегічному розгортанні інтерпретаційної концепції, яке підпорядковує собі перераховані вище елементи й аспекти вокально-виконавської діяльності. Магістрант у процесі виступу здатен тримати в полі зору аудиторію, але це не заважає зосередженості його уваги на втіленні художнього образу.
--	----------------------------	--	--

Таблиця 2.10.

Опис-характеристика рівнів сформованості цілісно-інтерпретаційного компонента виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва

№ п/п рівнів сформованості	Критерій сформованості	Рівні сформованості	Опис-характеристика рівнів за показниками сформованості цілісно-інтерпретаційного компонента
1.	Підготовленість вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу у контексті розроблення цілісної інтерпретаційної концепції та її іміджево-сценічного	Низький	I показник. Здатність до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару виявляється ситуативно, в залежності від настрою як під час занять з вокалу, так і під час прилюдного виступу. Магістрант не демонструє будь-якої схильності до самостійного розроблення, осмислення інтерпретаційної концепції, посилаючись, як правило, на натхнення, творчу

	<p>втілення не виявляється.</p>	<p>наснагу тощо, які мають з'явитися під час виступу. Інтерпретаційні пропозиції викладача сприймаються, але їх втілення носить тимчасовий характер.</p> <p>II показник. Оскільки інтерпретаційне опрацювання вокальних творів носить ситуаційно-емоційний характер, не є системним і цілеспрямованим, то і вокально-технічні уміння застосовуються не в контексті інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару, а в контексті механіки звуковидобування як самоціль. Відповідно під час прилюдних виступів магістранти намагались продемонструвати окремі вокально-технічні уміння, а не цілісні інтерпретації вокальних творів. Оскільки сценічне хвилювання спрямоване не на втілення художньої інтерпретації, а саме на демонстрацію вокально-технічних умінь, то характерною стала велика кількість вокально-технічних невдач під час прилюдного виконання на кшталт різкого, крикливого звучання високих звуків і слабого, «ватного» звучання низьких, нестачі співацького дихання та ін.</p> <p>III показник. Відсутність системності й планомірності дій щодо інтерпретаційного опрацювання вокальних творів спричиняє непродуктивність,</p>
--	---------------------------------	--

			ситуаційність і нестабільність вияву здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Під час невдач вокально-технічного характеру спостерігається повна втрата навіть ситуаційного іміджу.
2.	Підготовленість вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу у контексті здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції та її сценічного втілення виявляється частково.	Середній	<p>I показник. Розроблення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару відбувається частково самостійно, але за завданнями з боку викладача, частково разом із викладачем під час індивідуальних занять. Інтерпретаційні пропозиції викладача сприймаються, обговорюються й частково втілюються під час навчальної репетиційної й самостійної домашньої роботи.</p> <p>II показник. Вокально-технічні уміння застосовуються частково в якості інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару, а частково – в контексті механіки звуковидобування як самоціль. Під час виступу магістранти виявляють здатність до відтворення розробленої інтерпретації, але їм не завжди вдається зберегти цілісність концепції за рахунок тимчасового домінування суто технічної</p>

			<p>сторони виконавства, коли саме вокально-технічні уміння виходять на перший план.</p> <p>III показник. Розробленість у співпраці з викладачем інтерпретаційної концепції відкладає позитивний відбиток на здатність до іміджево-сценічного її втілення. Під час виступу спостерігається відтворення запланованого й відпрацьованого із викладачем сценічного іміджу. У той же час, поява неочікуваних негативних явищ, зокрема, під впливом стресорів, під час виступу провокує порушення сценічного іміджу.</p>
	<p>Підготовленість вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу у контексті здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції та її сценічного втілення</p>	<p>Високий</p>	<p>I показник. Розроблення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару відбувається абсолютно самостійно, із залученням літературних джерел музикознавчого й музично-теоретичного характеру для встановлення жанрово-стильових особливостей вокальних творів. Інтерпретація розробляється, аналізується й осмислюється детально, із складанням інтерпретаційного плану. Задум інтерпретаційного концепту може змінюватись в процесі його творчого втілення. Характерним є порівняння різних інтерпретаційних концепцій у процесі розроблення власної, оригінальної, неповторної</p>

	<p>виявляється у повному обсязі.</p>	<p>інтерпретації. Інтерпретаційні пропозиції викладача сприймаються у процесі діалогічного спілкування і можуть бути втілені, лише якщо магістрант визнає їх цінність.</p> <p>II показник. Вокально-технічні уміння мисляться й застосовуються в якості інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Відпрацювання вокально-технічних умінь для бездоганного виконання технічно складних елементів відбувається виключно в контексті загальної інтерпретаційної моделі вокального твору, а не відокремлено від його змісту. Під час виступу магістранти докладають усіх зусиль саме для втілення й транслявання цілісної інтерпретації, а не розрізнених вокально-технічних елементів. Саме тому їм почасти вдається зберегти цілісність і послідовність розробленої концепції, у той час, як технічній стороні виконавства відводиться роль інструментарію.</p> <p>III показник. Ретельна, деталізована розробленість інтерпретаційної концепції уможливорює відповідно ретельну й деталізовану розробленість її іміджево-сценічного втілення. В окремих випадках спостерігається органічна зміна іміджу, пов'язана із імпровізаційною зміною концептуального задуму. Магістрант здатен креативно</p>
--	--------------------------------------	---

			використати появу неочікуваних негативних явищ і впливів під час виступу для зміни інтерпретаційної концепції й паралельно для органічної зміни сценічного іміджу, не порушуючи загальної цілісності.
--	--	--	---

Таблиця 2.11.

Опис-характеристика рівнів сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва

№ п/п рівнів сформованості	Критерій сформованості	Рівні сформованості	Опис-характеристика рівнів за показниками сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту
1.	Сформованість самоконтролю магістрантів музичного мистецтва не виявляється або виявляється ситуативно на підсвідомій основі.	Низький	I показник. Здатність до об'єктивного самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності безпосередньо під час прилюдного виступу виявляється ситуативно, що свідчить про слабку скоординованість голосу й слуху. Причому почасти негативне самооцінювання призводить до миттєвого оволодіння магістрантом панічного настрою, що одразу ж відбивається на загальному перебігу виконання вокального репертуару. Здатність до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності вже після прилюдного виступу обумовлена появою або не появою проблемних ситуацій, які

			<p>вимагають аналізу означеної діяльності на кшталт незгоди магістранта із отриманими рейтинговими балами, вимогами викладача тощо.</p> <p>II показник. Оскільки здатність до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу на пряму залежить від здатності до самооцінювання на основі скоординованості співацького голосу й слуху, то здатність до самокорекції також виявляється ситуаційно. Характерним є підсвідомий характер вияву самокорекції, що призводить до певної хаотичності усього процесу вокального виконання. Самокорекція вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу обумовлена виключно вимогливістю й суворим контролем з боку професорсько-викладацького складу щодо провадження магістрантом самокорекції, оскільки самостійно магістрант не виявляє означеної здатності.</p>
2.	Сформованість самоконтролю магістрантів музичного мистецтва виявляється усвідомлено, але фрагментарно.	Середній	<p>I показник. Магістрант-вокаліст виявляє здатність до об'єктивного самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності безпосередньо під час прилюдного виступу, але не на всіх ділянках музичного матеріалу, а, здебільшого, на початку, на</p>

		<p>прикінцевих, а також на більш складних у вокально-технічному або інтрепретаційному аспектах відрізках вокального твору. Під час співу більш простих вокальних елементів, які не потребують надмірних зусиль під час виконання, магістрант розслабляється й здатність до самооцінювання знижується. Здатність до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності вже після прилюдного виступу виявляється як на вимогу викладача, так і за власним бажанням магістранта. Магістрант не тільки почасту обговорює результати самооцінювання із викладачем, але й із іншими представниками слухацької аудиторії.</p> <p>II показник. В залежності від здатності до самооцінювання, результат якого власне й сигналізує про необхідність самокорекції, здатність до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу виявляється також фрагментарно. Прояв самокорекції базується у свідомості магістранта на готовності до фрагментарного оцінювання, зокрема на ділянках початку, закінчення й підвищеної складності музичного матеріалу. Самокорекція вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу обумовлена як</p>
--	--	---

			відповідними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, так і власним бажанням удосконалити результати вокально-виконавської діяльності.
	Сформованість самоконтролю магістрантів музичного мистецтва виявляється усвідомлено протягом тривання усього прилюдного виступу.	Високий	<p>I показник. Магістрант-вокаліст не просто намагається усвідомлено провадити процес самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу від його початку і до його закінчення, але прагне до його максимальної об'єктивності самооцінювання. Здатність до об'єктивного самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності як до, так і після прилюдного виступу активно виявляється в ініційованих магістрантом діалогічних і полілогічних обговореннях, співставленні результатів самостійного аналізу прилюдного виступу із оціночними судженнями викладача, членів екзаменаційних комісій, колег-магістрантів, батьків тощо.</p> <p>II показник. Згідно до усвідомленого прагнення магістранта-вокаліста щодо провадження процесу самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу від його початку і до його закінчення, процес самокорекції також носить абсолютно усвідомлений характер і</p>

		<p>триває протягом усього часу прилюдного виступу. Усвідомленість, породжуючи психологічну готовність до самокорекції, позитивно впливає на швидкість реагування на результати самооцінювання й стає на заваді хаотичності процесу самокорегування. Здатність до самокорекції вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу обумовлена усвідомленою психологічною установкою на перманентне удосконалення як самого процесу, так і результатів вокально-виконавської діяльності. Саме тому магістрант музичного мистецтва активно ознайомлюється і вивчає досвід практикуючих виконавців-вокалістів, провідних педагогів-вокалістів у галузі методів, засобів і прийомів самокорекції під час прилюдного виконання вокальних творів.</p>
--	--	--

Проведення діагностичних заходів на III етапі експериментальної роботи – етапі констатації існуючого стану сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також аналіз результатів цих заходів дозволили стверджувати про таке:

існуючий стан сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва свідчить про загальний низький рівень сформованості досліджуваного феномену, що стосується майже половини усіх респондентів, а саме 49,43% опитаних;

середній рівень сформованості виконавської стабільності магістрантів-вокалістів охопив нажалі меншу кількість респондентів у порівнянні із низьким рівнем, оскільки на середньому рівні знаходяться 37,64 % опитаних, що на 11,79% менше, ніж на низькому;

високий рівень сформованості досліджуваного феномену продемонстрували 12,93% респондентів, що разом із респондентами високого рівня складає 50,57% усіх опитаних, тобто трохи більше половини;

отже статистичні дані низького рівня (49,43% опитаних) майже дорівнюють сумарним даним середнього й високого рівнів (50,57% усіх опитаних), що свідчить про тотальне переважання низького рівня сформованості виконавської стабільності в магістрантів-вокалістів на етапі констатації;

проведення й аналіз діагностичних заходів на етапі констатації існуючого стану сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва дозволили створити описи-характеристики низького, середнього та високого рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також спроектувати методичне забезпечення для досягнення мети дослідження, що сприятиме дослідно-експериментальній роботі під час її наступних етапів.

Висновки до розділу II

Розроблення на базі холістського підходу складових компонентної структури виконавської стабільності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як цілісної системи, визначення критеріїв та показників сформованості, провадження перших трьох етапів експериментальної роботи з метою досягнення поставленої мети й виконання завдань нашого дослідження дозволили зробити наступні висновки.

1. Необхідність ефективного розв'язання проблеми формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання обумовила застосування холістського підходу, який уможливив цілісність формування цього феномену з урахуванням збереження цілісності потребово-цільової мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця-вокаліста щодо повноцінного втілення під час прилюдних виступів результатів процесу вокального навчання у відповідності до його психолого-фізіологічного, творчо-емоційного портрету. До основних характеристик холістського підходу як методологічної основи формування виконавської стабільності належать: осмислення особистості магістрантів музичного мистецтва як довершеного зразка цілісності, яка є органічно-взаємопов'язаною інтегративною системою психолого-фізіологічних чинників, якісних особистісних і фахових характеристик і здатностей; еволюція феномену виконавської стабільності як поступова позитивно-якісна зміна компонентних складових, що має тенденцію до ускладнення й удосконалення з паралельним зміцненням тенденцій до об'єднання; емерджентність як «стрибкова» поява нової якості виконавської стабільності, що набувається в результаті еволюційного розвитку як конкретно цього феномену, так і інтелектуально-творчого розвитку особистості в цілому; креативність під час створення інтерпретаційної концепції як кінцевий результат інтелектуально-творчого синтезування основних сфер процесу інтерпретаційного опрацювання, що призводить до розвитку креативності особистості магістранта; детермінізм як фундамент прогресивного інтелектуально-творчого розвитку особистості магістранта під час формування виконавської стабільності й оновлення процесу вокального навчання шляхом послідовного залучення нових інформаційних, методично-практичних, психолого-педагогічних, музикознавчих наукових джерел; самоть досліджуваного феномену як головний фактор-синонім цілісності, що відповідає

за інтеграційний аспект взаємодії складових і керує їх взаємовідношенням із цілісністю.

2. У процесі дослідження компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було здійснено ряд наукових уточнень, серед яких:

вольова активність, що, мобілізуючи вольові зусилля, супроводжується вивільненням додаткової психологічної енергетики, її інтенсифікацією щодо максимальної психологічної зосередженості на інтерпретаційній концепції вокального твору шляхом тривалої концентрації довільної уваги на усіх деталях реалізації цієї концепції безпосередньо під час прилюдного виступу, а також щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми;

інтерпретація вокального твору як основа діалогічно-комунікативного процесу, що відбувається між вокалістом-виконавцем і аудиторією під час прилюдного виступу, коли вокаліст-виконавець виявляє своє бачення творчого задуму композитора, реалізує по-своєму його художні замисли й тлумачить застосовані автором засоби музичної виразності з метою створення оригінального, нестереотипного й унікального продукту вокально-виконавської діяльності; інтерпретаційне опрацювання провадиться в історико-мистецтвознавчій, теоретично-аналітичній, виражально-технічній, іміджево-сценічній, конструктивно-синтезуючій та репетиційно-практичній сферах, причому саме висока якість багаторазового донесення розробленої інтерпретації вокальних творів з навчально-педагогічного репертуару до слухача засвідчує про належну підготовленість в магістрантів музичного мистецтва цього репертуару;

самооцінювання під час концертного виступу як реактивне мисленнєво-операційне судження виконавця про міру відповідності продукту власної музично-виконавської діяльності еталонному зразку цієї діяльності на всіх її етапах;

самокорекція як здатність до свідомого миттєвого виправлення будь-яких недоліків музичного виконавства як безпосередньо під час тривання цього процесу, так і після його аналітичного опрацювання, з метою повноцінного відтворення інтерпретаційної концепції, прийнятої за еталонний взірець.

3. На основі застосування холістського підходу було розроблено й визначено компонентну структуру виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в якості органічно-цілісної динамічної системи, що є результатом творчо-еволюційного формування взаємопов'язаних і взаємовпливаючих складових: мобілізаційно-спрямовуючого, цілісно-інтерпретаційного і контрольного-саморегуляційного компонентів, а також регуляторної дії таких функцій, як функція цілепокладання, гедоністична функція, функція постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслювання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору і функція аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу.

4. У відповідності до визначеної компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було розроблено й сформульовано критерії та показники сформованості її складових. Критерієм сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту визначено міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми; наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу. Критерієм сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту доцільно визначено ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до створення креативної цілісної

інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків зразків вокально-педагогічного репертуару. Критерієм сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту визначено міру сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності; вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності.

4. Було здійснено планування й проектування перебігу дослідно-експериментальної роботи, яка охопила 458 респондентів. Дослідно-експериментальна робота складалась із послідовності наступних п'яти етапів: організаційно-підготовчого (I етап), кон'юнктурно-оцінювального, на якому було задіяно 117 осіб респондентів (II етап), етапу констатації існуючого стану сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, що залучав 263 особи (III етап), етапу формування досліджуваного феномену шляхом упровадження й перевірки ефективності створеної методики, під час якого було задіяно 78 респондентів (IV етап), а також аналітично-підсумкового етапу, присвяченого порівняльному аналізу статистичних результатів дослідно-експериментальної роботи (V етап). Для кожного з етапів було розроблено сензитивно-цільове навантаження.

5. Аналіз результатів експрес-опитування, проведеного на II кон'юнктурно-оцінювальному етапі експериментальної роботи, дозволив виявити, що мотиваційну спрямованість на особистісне провадження вокально-виконавської діяльності (I блок опитування) виявила абсолютна більшість опитаних магістрантів-вокалістів - 83,33%, про що свідчить переважання середнього (61,4%) та високого (21,93 %) рівнів вмотивованості, у той час, як на низькому

рівні знаходиться лише 16,67% опитаних. Встановлено, що наведені вище статистичні дані логічно корелюють із результатами відповідей на запитання II блоку опитування, які засвідчують, що лише 10,6% респондентів не потребують методичного забезпечення щодо формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, адже не бажають особисто співати як на сцені, так і під час занять з вокальних і вокально-хорових дисциплін, на уроках музичного мистецтва тощо. Наведені вище статистичні дані із результатами відповідей на запитання II блоку опитування також засвідчують, що переважна більшість респондентів 89,4% не тільки вважає важливим розроблення методики щодо формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання, але й виявляє бажання щодо оволодіння такою методикою, про що свідчить переважання середнього (52,5%) та високого (36,9%) рівнів сформованості навчального запиту на таке методичне забезпечення. Таким чином, констатовано, що наявний навчальний запит магістрантів музичного мистецтва на спеціальне створення методичного забезпечення щодо розв'язання проблеми виконавської стабільності безпосередньо у процесі занять навчання співу вимагає нагального розроблення відповідної методики й упровадження її у процес вокального навчання у музично-педагогічних ВНЗ.

6. Покомпонентне діагностування рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва на етапі констатації виявило наступні результати: на високому рівні сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту знаходиться 14,83% респондентів, на середньому рівні - 47,15%, на низькому - 38,02 %; на високому рівні сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту знаходиться 14,07% респондентів, на середньому рівні - 30,04%, на низькому - 55,89 %; на високому рівні сформованості контрольо-саморегуляційного компоненту знаходиться 09,89% респондентів, на середньому рівні - 36,12%, на низькому - 53,99 %.

7. Науково-статистичне узагальнення результатів покомпонентного діагностування рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва на етапі констатації дозволило стверджувати, що в респондентів переважає низький рівень сформованості досліджуваного феномену, на якому й знаходяться 49,43% опитаних. На середньому рівні розмістилося лише на 11,79% менше, ніж на низькому, а саме: 37,64 % респондентів. На високому рівні знаходиться найменше респондентів - 12,93%. Сумарний результат статистичних даних високого й середнього рівнів складає 50,57%, що приблизно дорівнює кількості респондентів, які знаходяться на низькому рівні – 49,43%. Це свідчить про тотальне переважання низького рівня сформованості виконавської стабільності в магістрантів-вокалістів на етапі констатації. Після проведеного на етапі констатації діагностування низького, середнього та високого рівнів сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було розроблено описи-характеристики для кожного з означених рівнів.

Список використаних джерел

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво в школі. Київ, 1996, С. 80-83., Вип. № 1.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
3. Аристова Л.С. Методика музичного навчання та виховання: навч.-метод. Посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 404 с.
4. Бай Шаожун. Формування самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання: автореферат дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. Теорія та методика музичного

навчання. Київ, 2014. 20 с.

5. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. / Лев Аронович Баренбойм. Ленинград: Музыка, 1974. 335 с.

6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Музыка, 1986. 445 с.

7. Василенко Л.М. Холізм як методологічний підхід до розвитку особистості в педагогічній науці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Випуск 9 (14). С.10-15.

8. Ван Чень. Методика вдосконалення виконавського артистизму іноземних магістрантів – майбутніх викладачів вокалу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. пр. Вип. 22 (27). Частина 2. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 115–122.

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

10. Волинка Г.І., Мозгова Н.Г., Федів Ю.О. Філософські науки. Посібник для аспірантів і пошукувачів, які готуються до кандидатських іспитів з філософських наук. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 104 с.

11. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.

12. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве: Сб. статей и материалов. Ленинград: Музыка, 1985. 142 с.

13. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. 278 с.

14. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
15. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. Москва: Изд. «Магистр», 1993. 194 с.
16. Гребенюк О.С. К методике выявления мотивации у школьников. Формирование стремлений к знаниям, мотивации учения у школьников. Ростов-на Дону, 1975. С. 158-165
17. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1985. 152с.
18. Грінченко А.М. Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Випуск 16 (21'). С.155-159.
19. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
20. Граф С. Философия холизма. URL: [http:// www.tryphonov.ru / tryphonov / donat.htm#0](http://www.tryphonov.ru/tryphonov/donat.htm#0) (Дата звернення: 18.03.19).
21. Данчук Ю.П. Вольове зусилля як одна з ланок реалізації рухової функції людини. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць. – Київ: ПНУ імені Івана Огієнка, 2012. Випуск 15. С.143-152.
22. Давидов М. Музично-виконавська майстерність. Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів»: історія, теорія та методи формування (Київ, 18-20 квітня 2012). Київ: вид.центр КНУКІМ, 2012. С.36-38.

23. Дружинин В.Н., Ушаков Д.В. Когнитивная психология. Учебник для ВУЗов. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер. 2006, 512 с.
25. Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург: Питер. 2012, 288 с.
26. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва: Изд.центр «Академия», 2002. 208 с.
27. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) /под ред. М.М. Кашапова./ Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 398 с.
28. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогических ситуаций. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1997. 100с.
29. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос, 2006. 58 с.
30. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. - Київ: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
31. Конопкін О. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука, 1980. – 254 с.
32. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях . Советская педагогика. 1970, №9. С.39-45.
33. Котова Л. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Мелітополь, 2000. 260 с.
34. Котова Л. Технологія підготовки майбутніх учителів музики до публічних виступів. Рідна школа. 2010. № 6. С. 49-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_6_13 (Дата звернення: 18.03.19)

35. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
36. Мазель Л.А., Цуккерман В.А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. Москва: Музыка, 1967. 751 с.
37. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
38. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. Пермь: ПСИ, 2007. 276 с.
39. Меськов В.М., Мамчур А.А. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности. Вопросы философии, №5. Москва, 2010. С.57-69.
40. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека. Избранные психологические труды / Под редакцией Б.Ф. Ломова. Москва: Педагогика, 1990. 408 с.
41. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Второе издание. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961. 319с.
42. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 2008. 274 с.
43. Петрушин В. И. Музыкальная психология. Учебное пособие.- Москва: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1997.-384 с.
44. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. Москва: ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.
45. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург.: Питер Ком, 2002. 720 с.

47. Северинова Л.И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования». Воронеж, 2006. 242с.
48. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие 4-е изд. Москва: Школьная Пресса, 2002. 512с.
49. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 160с.
50. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий: избранные труды. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
51. Ткаченко Л.І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Наука – практиці. 2013. № 10. С. 18-21. URL:Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_10_6 (Дата звернення: 18.03.19)
52. Тукова І. Про смисловий простір музикального твору / І.Тукова // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник. Одеса, 2006. Вип. 7. Книга 2. С.108-116.
53. Ухтомский А.А. Доминанта. Серия «Экопакет». Санкт-Петербург: Питер, 2019. 512 с.
54. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Лео Фестингер [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. Санкт-Петербург: Ювента, 1989. 317 с.
55. Філатьєва Т.В. Підготовка майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчальних закладах: автореф.дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Луганськ, 2013. 20 с.
56. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. Перер. І доп. Київ: Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.

57. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 квітня). Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. С. 74-75.

58. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць . Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” 22-24 квітня 2009 р. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. Випуск 7 (12). С. 116-122.

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

60. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. Серия «Учебник нового века». Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск: Издательский дом «Питер», 2001. 287 с.

61. Чхартишвили Ш.Н. Место потребности и воли в психологии личности. Вопросы психологии. 1958, № 2. С. 88-97.

62. Щетинская Н.Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08. / Н.Б. Щетинская. – Краснодар, 2005. – 20 с.

63. Юник Д.Г. Виконавська надійність як основа сценічної діяльності митців музичного мистецтва. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 377 с., С. 115-143.

64. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект // Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія

/ під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с., С. 121-151.

65. Юник Д.Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів: автореферат дис. докт. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 39 с.

66. Яворский Б.Л. Конструкция мелодического процесса . Структура мелодии. Москва: Гос.акад.худ.наук, 1926. С.7-36.

67. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. Т.1. Второе издание, исправленное и дополненное. Москва: Советский композитор, 1972. 711 с.

68. Hanin Y.L. A study of anxiety in sports . Sport psychology: An analysis of athlete behavior. I the aca, Н.У.: Mourement Publications, 1980. P. 153-165.

69. Kellett A. Combat motivation. The behavior of soldiers in battle. Boston, 1982. 240 p.

70. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity. *Buffalo*, New York : Creative Education Foundation, 1979. 219 p.

71. Xu Weiwei. Genre and stylistic approach as an instrument of a vocal training of the future music teachers. Valorificarea strategiilor inovationale de dezvoltare. FC 2; 2018 ; Bălți.136-139.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Педагогічні умови формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Ефективність результатів формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва обумовлюється визначенням методичних засад – тих фундаментальних основ, від яких відштовхуються провідні вектори-орієнтири, що генерують конструювання успішної методично-стратегічної моделі. Г.Падалка, формулюючи визначення поняття «методичні засади» у педагогічному аспекті, схарактеризувала їх як «...найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності» [41,42].

Водночас, конкретизація методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, яка здійснювалась у процесі аналізу її сутності, специфіки і змісту, вимагає формулювання відповідних принципів, а також розроблення таких педагогічних умов, які б якнайкраще виявляли педагогічний потенціал процесу вокального навчання, спрямованого на формування досліджуваного феномену.

Аналіз змістових складових та функцій виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, здійснений на основі холістського підходу, який передбачає першочергове збереження пріоритетів цілісності мотиваційної сфери особистості, дозволив стверджувати про вельми важливу роль саме мотиваційно-емоційного фактору. Важлива роль цього фактору відображена у розробленій нами компонентній структурі досліджуваного феномену, зокрема, у

змісті мобілізаційно-спрямовуючого компоненту. Зміст цього компоненту схарактеризовано за допомогою окреслення готовності майбутніх фахівців-музикантів до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності в якості критерію сформованості цього компоненту, емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми та вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу в якості показників сформованості.

Наведені вище мотиваційно-емоційні характеристики мобілізаційно-спрямовуючого компоненту разом із функцією цілепокладання є відповідальними у структурі виконавської стабільності за інтенсивність динаміки її формування, яка базується на вмотивованості магістранта, спрямовуючи його особистість на потрібний результат – здатність ефективно, цілісно й упевнено відтворювати під час прилюдного співу власну інтерпретаційну версію творчого задуму композитора. Саме вмотивованість магістрантів музичного мистецтва, спрямована функцією цілепокладання, уможлиблює оптимальну сконцентрованість на підготовці вокального репертуару для виступу, в також здатність до мобілізації вольових зусиль з метою багаторазового стабільного втілення ідеально-еталонного художнього образу вокального твору, що й засвідчує про наявність готовності до провадження вокально-виконавської діяльності на базі сформованої виконавської стабільності.

Досліджуючи педагогічні умови ефективного формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва, слід зупинитися на тому, що готовність до фахового провадження вокально-виконавської діяльності, про яку було зазначено вище, передбачає не тільки набуті знання й сформовані на їх основі уміння у цій галузі, але й багаторазову апробацію на практиці означених умінь – тобто конкретний обсяг досвіду прилюдної вокальної діяльності.

Нам імпонує визначення поняття «досвід вокально-виконавської діяльності», сформульоване Гао Мін в якості феномену, що «...синтезує знання, уміння й навички у царині вокального виконавства, здатність до оцінювання й рефлексивного аналізу результатів як власної вокально-виконавської діяльності, так і концертних виступів інших вокалістів, а також спроможність щодо врахування й корегування допущених помилок» [11, 42]. На нашу думку, результативність формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва залежить безпосередньо від рівня *досвідченості* вокаліста-виконавця.

Розглядаючи досвід вокального виконавства з позицій формування стабільності виконавської діяльності, слід зосередитись на специфіці накопичення означеного досвіду. З точки зору рефлексивного аналізу, оцінювання й самооцінювання результатів прилюдного виступу, *специфіка* полягає в тому, що важливим є як позитивний, так і негативний досвід вокального виконавства. Адже позитивний досвід уможливорює повторення високої результативності виступу, а негативний досвід дозволяє знизити або навіть взагалі не допустити помилок, втрат та інших небажаних моментів виконавського процесу.

З точки зору педагогічного забезпечення належних умов у процесі вокального навчання для формування в студентів виконавської стабільності, *специфіка* полягає в *накопиченні саме позитивного досвіду* вокального виконавства. *Причому високий рівень накопиченого позитивного досвіду відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження вокально-виконавської діяльності* в усіх без виключення сферах професійної діяльності, до якої готуються магістри факультетів мистецтв педагогічних університетів. Адже після отримання диплому магістра музичного мистецтва молодий фахівець може виконувати діяльність вчителя музики в закладах середньої освіти, викладача навчальних дисциплін вокального спрямування в музично-педагогічних ЗВО, викладати спів

у музичних школах та школах мистецтв, працювати солістом-вокалістом або бути артистом професійних вокальних та вокально-хорових колективів тощо.

Дослідники О.Єременко [26], О.Маруфенко [36], О.Матвеева [38] та ін. окреслюють досвід вокального виконавства як складне інтегроване утворення, важливим елементом якого є також емоційно-естетичний досвід, що, за визначенням Т.Строгаль, являє собою «...систему індивідуальних емоційних ресурсів, набутих в естетичній діяльності на основі резонансу між естетичним об'єктом та індивідуумом, що супроводжується почуттям його естетичної насолоди та позитивною аксіологічною реакцією» [60, 6], з огляду на вищезазначене можемо стверджувати, що багатократне відчуття естетичної насолоди під час виконавського процесу, про яке стверджує Т.Строгаль, стійке позитивне емоційне супроводження цього процесу, досягнуті й осмислені ситуації успіху тощо, є можливими лише у випадку накопичення саме *позитивного* досвіду вокального виконавства. Тобто тоді, коли процес і результат прилюдного виконання вокальних творів систематично задовільняє магістранта.

Для цього вокальне навчання магістрантів музичного мистецтва має бути організовано таким чином, щоб практична вокально-виконавська діяльність наскрізно проходила через весь навчальний процес, не обмежуючись поточною атестацією з навчальних курсів «Виконавський практикум», «Камерний спів» тощо, набуваючи для магістранта, водночас, мотиваційного забарвлення особистісного смислу. Педагогічним стимулятором набуття магістрантом такого особистісно-сміслового ставлення до вокального виконавства є, на нашу думку, методична пролонгація цілеспрямованої вмотивованості до вокального виконавства, яка здійснює свій прояв через пізнавальну, художньо-естетичну, професійно-соціальну та інші сфери інтересів та потреб.

Активізувати й максимально пролонгувати максимальну заінтересованість магістрантів професорсько-викладацький склад може шляхом систематичного застосування сукупності самих різноманітних форм вокального виконавства, яке

має наскрізно пронизувати весь процес вокального навчання на всіх його етапах, утворивши особистісно-сміслову підґрунтя для накопичення відповідного досвіду. Ми погоджуємось із думкою О.Хоружої щодо важливої ролі, яку відіграє особистісно-сміслову підґрунтя у мотиваційній сфері особистості. Дослідниця зазначає, що ця роль полягає у виконанні функції об'єднавчого чинника для інтеграції екстринсивного та інтринсивного факторів мотиваційних утворень – потреб, інтересів та цілей у структурі мотиву [65].

Наскрізне систематичне застосування сукупності самих різноманітних форм вокального виконавства може бути актуалізовано тільки тоді, коли всі навчальні курси, які входять до складу підготовки магістрів музичного мистецтва будуть оперувати специфічними, притаманними означеним курсам формами *безпосередньо під час перебігу вокального навчання*, а не тільки під час сесій наприкінці семестру, року тощо.

Оскільки формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва вимагає від них досягнення належного рівня досвідченості у галузі вокального виконавства, то для забезпечення цього рівня доцільно спиратись на сукупність певних принципів під час організації процесу вокального навчання, серед яких:

принцип послідовності, систематичності і неперервності провадження виконавської діяльності у процесі вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, який реалізується шляхом привнесення елементів вокального виконавства у зміст навчальних курсів, що забезпечують функціонування означеного навчального процесу (навчальні курси «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Методика викладання вокалу» «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Асистентська практика» тощо);

принцип наскрізності провадження магістрантами музичного мистецтва вокально-виконавської діяльності, який реалізується шляхом спеціального моделювання змісту навчальних курсів вокального навчання, що не вимагають

безпосереднього сольного або ансамблевого співу у такий спосіб, який розкриває об'єктивний вокально-виконавський потенціал означених курсів можливостями розвитку виконавської стабільності, наскрізно пронизуючи проблематикою вокального виконавства усі заплановані для вивчення теми («Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності» тощо);

принцип стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності та вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, який реалізується шляхом розроблення й упровадження комплексу вокально-виконавських заходів, націлених на максимальне залучення магістрантів музичного мистецтва до практики вокального виконавства.

Втілення поданих вище принципів, що уможливають накопичення магістрантами досвіду вокального виконавства, вимагає залучення різноманітних, як традиційних, так і нетрадиційних форм виконавської діяльності. Зокрема, реалізація першого і другого принципів потребує певних специфічних форм вокального виконавства, оскільки означені форми мають не порушувати і не переобтяжувати часовий простір індивідуальних або групових занять. До таких традиційних і нетрадиційних форм належать:

традиційні форми поточної і підсумкової атестації магістрантів музичного мистецтва – складання модулів, заліків та екзаменів (навчальні курси: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум» тощо);

сольний концерт (підготовку до якого забезпечують навчальні курси: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум» тощо);

академічний концерт (підготовку до якого забезпечують навчальні курси: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум» тощо);

міні-концерт силами студентів-магістрантів, формат якого дозволяє включити його у зміст групового аудиторного заняття (навчальні курси: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів» тощо);

лекція-концерт силами магістрантів, запланована до конкретної теми групового аудиторного заняття (навчальні курси: «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів» тощо);

вокально-методичний монолог, формат якого дозволяє виявити й розкрити перед аудиторією свої знання у галузі теорії та методики вокальної педагогіки та виконавства, підтверджуючи їх виконанням вокальних творів або їх елементів (навчальні курси: «Методика викладання вокалу», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності», «Асистентська практика» тощо);

вокально-методичний діалог, дискусійний формат якого уможливорює не тільки здатність виявляти й розкривати перед аудиторією свої знання у галузі теорії та методики вокальної педагогіки та виконавства, але й відстоювати їх, а також привносить елемент змагальності у виконання вокальних творів або їх елементів (навчальні курси: «Методика викладання вокалу», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Спецкурс з фахової підготовки «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності», «Асистентська практика» тощо);

вокальна вікторина силами студентів магістрантів (навчальні курси: «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва») та ін.;

Реалізація третього принципу щодо стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності та вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, який реалізується шляхом розроблення й упровадження комплексу вокально-виконавських заходів, націлених на максимальне залучення магістрантів музичного мистецтва до практики вокального виконавства, потребує застосування таких форм вокального виконавства, які відповідають, у першу чергу, специфіці просвітницької діяльності вчителя музичного мистецтва в закладах середньої освіти, музичних школах тощо і розраховані на учнівську аудиторію, а також аудиторію вчителів та батьків (навчальний курс «Виробнича педагогічна практика з музики»). До таких форм належать: музичний лекторій, тематичний тиждень, вечір дозвілля, святковий ранок, лекція-концерт, бесіда-концерт, сольний концерт, збірний концерт магістрантів-практикантів, викладачів, вчителів та ін.

Водночас, третій принцип щодо стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності, яка провадиться музично-педагогічним ЗВО *поза* наведеним вище навчальним курсом «Виробнича педагогічна практика з музики», реалізується за рахунок застосування таких форм, як: сольний концерт, академічний концерт, участь у збірних концертах факультету, університету, міні-концерт, виїзні концертні заходи, музичний лекторій, тематичний тиждень, лекція-концерт, бесіда-концерт та ін.

Реалізація третього принципу організації процесу вокального навчання у частині стратегічного планування вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, передбачає систематичне залучення таких форм, як: вокальні конкурси різних рівнів, вокальні фестивалі різних рівнів, вокально-педагогічні олімпіади та ін.

Таким чином, розгляд поданих вище принципів організації процесу вокального навчання дозволив встановити, що **першою з методичних засад** формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва є *систематичне використання сукупності різноманітних форм практичної вокально-виконавської діяльності в якості інструментарію для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання*. Водночас, упровадження цієї методичної засади реалізується на основі дотримання відповідної педагогічної умови, яку визначено як *педагогічне стимулювання накопичення магістрантами музичного мистецтва достатнього багажу позитивного досвіду вокального виконавства, що відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження вокально-виконавської діяльності*.

Продовження розгляду методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також визначення оптимальних педагогічних умов для упровадження означених засад, передбачає опору на проведений попередньо на базі холістського підходу аналіз змістових складових досліджуваного феномену. Зокрема, визначення змісту цілісно-інтерпретаційного компоненту відбувалось з урахуванням таких характеристик цього підходу, як самоть, цілісність та креативність, що забезпечують інтегральну гармонійність музичної форми та оригінальність музично-творчої інтерпретації, стабільне й цілісне відтворення якої свідчить про сформованість виконавської стабільності.

Окреслені нами під час дослідження цілісно-інтерпретаційного компоненту історико-мистецтвознавча, теоретично-аналітична, виражально-технічна, іміджево-сценічна, конструктивно-синтезуюча і репетиційно-практична сфери інтерпретаційного опрацювання вокальних творів вимагають від магістрантів музичного мистецтва відповідних груп знань. Зокрема, історико-мистецтвознавча сфера передбачає володіння групою музикознавчих, мистецтвознавчих, музично-історичних

знань. Теоретично-аналітична сфера залучає групу музично-теоретичних знань щодо музично-виражальних засобів, особливостей музичних форм і різновидів музичної драматургії. Виразально-технічна сфера оперує групою знань у галузі теорії та методики постановки голосу, вокальної педагогіки та виконавства щодо фахової вокальної фонації, особливостей співацького дихання, вокального резонування, рухливості співацького голосу, кантиленного співу та ін., володіння якими уможливорює належне акустично-звукове втілення інтерпретаційної концепції.

Іміджево-сценічна сфера залучає групу знань у галузі методів, засобів і прийомів сценічного втілення художнього образу твору, музичної комунікації із аудиторією. Конструктивно-синтезуюча сфера передбачає володіння магістрантами групою знань у царині практичних методів, засобів і прийомів оригінального втілення творчого задуму композитора. Репетиційно-практична сфера залучає знання у галузі ефективного провадження репетиційної роботи з метою такого відпрацювання інтерпретації, яке гарантує стійку високу якість достатньої кількості прилюдних виступів.

Оволодіння магістрантами означеними знаннями, здатність застосувати їх у практичній вокально-виконавській діяльності створює основу для набуття належної підготовленості вокально-педагогічного репертуару. Водночас, слід зауважити, що ефективне засвоєння магістрантами такої кількості знань потребує необхідної активізації когнітивно-інтелектуального особистісного розвитку, міцної системно-методологічної основи, на підґрунті якої набуті міцні системні знання можуть бути легко адаптовані або варійовані до змінених умов їх застосування. Тобто мова іде про набуття студентами *фундаментальних* знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства.

Нам імponує визначення фундаментальної освіти, сформульоване А.Колот. на думку якого «...освіта може вважатися фундаментальною, якщо вона продукує не вузькоспеціалізовані, а системні, методологічно важливі, інваріативні, міцні знання, які сприяють інтелектуальному розвитку особистості, її адаптації до швидко змінюваних технологічних і соціально-економічних умов» [32, 97].

Автор розуміє під фундаменталізацію знань «...суттєве підвищення якості освіти і рівня компетентності фахівців шляхом модернізації змісту навчальних дисциплін та науково-методичного забезпечення навчального процесу. Фундаменталізація не зводиться до збільшення годин на вивчення навчальних дисциплін того чи іншого циклу. Йдеться про досягнення принципово нових цілей вищої освіти» [32, 97].

Надання магістрантам міцних фундаментальних знань відповідно до зазначених вище історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів забезпечує розвиток вокально-виконавського мислення, механізм якого оперує системними, глибокими уявленнями про підготовку, перебіг, особливості процесу вокального виконавства з метою розвитку здатності до багаторазового стабільного відтворення цілісної інтерпретаційної концепції під час прилюдного виступу.

Дослідно-експериментальна робота, здійснена під час констатувального експерименту, показала, що позитивна тенденція формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва обумовлюється рівнем ефективності контрольних заходів, спрямованих на перевірку якості засвоєння наведених вище груп знань, а також сформованих на цій знаннєвій основі умінь вокального виконавства. Контрольні заходи, націлені безпосередньо на комплексне оцінювання рівня якості вокального виконавства, не просто інформують про повну, часткову сформованість або повну несформованість виконавської стабільності магістрантів-вокалістів, але й уможливають бачення тенденцій її розвитку в кожного з виконавців. Водночас, цілеспрямовані заходи контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків дозволяють визначити рівень засвоєння тої чи іншої групи знань, розвиненості окремих вокально-виконавських умінь, а також здатності до їх комплексного застосування під час вокально-виконавської діяльності.

Багатофункціональність заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків полягає в наступному:

виконання функції нагляду за динамікою професійного становлення розвитку особистості кожного з магістрантів-вокалістів у контексті якості провадження вокально-виконавської діяльності загалом і сформованості виконавської стабільності зокрема;

виконання функції регулювання і гармонізації елементів вокально-виконавської діяльності;

виконання функції стимуляції вокально-виконавського мислення магістрантів музичного мистецтва.

Багаторівнева організація заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків інтегрує такі ланки:

ланку поточного експрес-контролю, який уможлиблює швидко послідовну перевірку покрокового засвоєння знань і умінь у різних сферах вокального виконавства, а також визначити індивідуальний педагогічний інструментарій для кожного з магістрантів щодо оптимізації процесу вокального навчання; формами цієї ланки є контрольне виконання вокальних творів під час поточних занять, письмова анотація вокального твору, усне обґрунтування інтерпретаційної концепції вокального твору тощо;

ланку поточного розгорнутого контролю, який забезпечує ретельну перевірку на основних етапах підготовки вокально-педагогічного репертуару, доопрацювання недоліків вокально-технічної роботи, інтерпретаційного опрацювання, розв'язання іміджевих помилок тощо; формами цієї ланки контролю є модульний контроль, репетиція прилюдного виступу тощо;

ланку підсумкового дисциплінарного контролю, яким завершується вивчення навчальних курсів, що входять до складу вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, і за допомогою якого відбувається фіксація не тільки рівнів навченості згідно до означених навчальних курсів, але й рівнів

сформованості компонентних складових виконавської стабільності; формами цієї ланки контролю є залік, екзамен з вивченої навчальної дисципліни, академічний концерт, участь у концертах кафедри теорії та методики постановки голосу, факультету, університету тощо;

ланку підсумково-узагальнюючого міждисциплінарного контролю, який дозволяє магістрантам виявити їх загальний кваліфікаційний рівень, вокально-виконавську компетентність тощо; формами цієї ланки контролю є сольний концерт, кваліфікаційний іспит з фаху під час підсумкової атестації у присутності державної екзаменаційної комісії, міжнародні, всеукраїнські вокальні конкурси та фестивалі тощо.

З огляду на вищезазначене, другою **методичною засадою** формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва доцільно визначити *багаторівневу організацію цілеспрямованих заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків, що уможливлюють послідовну перевірку динаміки формування виконавської стабільності на різних етапах вокального навчання магістрантів музичного мистецтва*. Водночас, упровадження другої методичної засади реалізується на основі дотримання відповідної педагогічної умови, яку ми визначаємо як педагогічне забезпечення фундаменталізації знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства відповідно до історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів з метою сприяння розвитку вокально-виконавського мислення.

Подальше дослідження методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також визначення відповідних педагогічних умов для упровадження означених засад передбачає врахування такої характеристики холістського підходу, як еволюційність, яка притаманна усьому процесу формування досліджуваного феномену. Еволюційність визначає

основні напрямки *поступового* розвитку здатності до результативної підготовки вокально-педагогічного репертуару, спроможності до самостійного розроблення оригінального інтерпретаційного концепту вокального твору, здатності до самоконтролю й саморегулювання під час транслювання слухачам означеного концепту з метою нівелювання негативної дії стресорів, спроможності до артистичного втілення оригінальної інтерпретаційної версії в процесі прилюдного виступу (контрольно-саморегулюючий компонент) та ін.

Методичне забезпечення еволюційності формування усіх складових виконавської стабільності магістрантів музично-педагогічних ЗВО вимагає, з одного боку, вельми розгалуженого, багатогранного педагогічного інструментарію, а з іншого боку, потребує його ієрархізованої узгодженості, гармонізації й цілеспрямованості, тобто *інтеграції*.

Інтеграції підлягають досить ємні, сгруповані обсяги педагогічного інструментарію, до якого належать групи: методів, засобів і прийомів формування вокально-технічних умінь щодо «близького», опертого на дихання вокального звуку, рухливості співацького голосу, кантиленного співу, вокального резонування, єдиної манери формування голосних, артикуляційної чіткості літературного тексту та ін.; теоретичних методів; інтерпретаційних методів; методів мотивації мистецького навчання; вербальних методів; образно-демонстраційних методів; проєктивних методів; евристичних методів; бінарних методів; інтерактивних методів; методів ескізного опрацювання вокальних творів; сугестивних методів; методів відпрацювання концентрації уваги, самоконтролю й саморегуляції; методів та прийомів артистичного виконання вокальних творів та ін. [41], [65].

Інтеграція педагогічного інструментарію як основа процесу формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва шляхом «...доцільного об'єднання його елементів у цілісність» [13, 198] перетворює означений процес, за висловлюванням Н.Гродзенської, на «...цілісний єдиний

процес, який іде майже на одному диханні» [20, 67]. Цей інтеграційний процес вимагає віднайдення відповідної оптимальної форми, здатної гармонізувати й поєднати самий різноманітний педагогічний інструментарій з наведених вище груп.

Такою інтегруючою формою є, на нашу думку, форма тренінгу, яка максимально забезпечує «...інтенсивне навчання з практичним спрямуванням..., спрямоване на розвиток навичок, освоєння учасниками нового досвіду [13, 463]. Блочна структура тренінгу, яка містить теоретичний та практичний блоки, блок допоміжних вправ тощо, є оптимальною для інтеграції багатой палітри педагогічного інструментарію.

З огляду на вищезазначене, третьою **методичною засадою** формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва доцільно визначити *організацію процесу вокального навчання із систематичним застосуванням цільових тренінгів, спрямованих на підвищення рівня стабільності вокального виконавства*. Водночас, упровадження третьої методичної засади реалізується на основі дотримання відповідної педагогічної умови, яку ми визначаємо як *інтеграцію різних груп педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання*.

Таким чином, підсумовуючи розгляд методичних орієнтирів, на яких базується теорія і практика формування виконавської стабільності магістрантів-вокалістів музично-педагогічних ЗВО, доцільно конкретизувати наступні методичні засади досліджуваного феномену, а саме:

систематичне використання сукупності різноманітних форм практичної вокально-виконавської діяльності в якості інструментарію для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання;

багаторівневу організацію цілеспрямованих заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків, що уможливлюють послідовну перевірку динаміки формування виконавської стабільності на різних етапах вокального навчання магістрантів музичного мистецтва;

організацію процесу вокального навчання із систематичним застосуванням цільових тренінгів, спрямованих на підвищення рівня стабільності вокального виконавства.

Упровадження визначених методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва реалізується на базі актуалізації відповідних педагогічних умов, серед яких:

педагогічне стимулювання накопичення магістрантами музичного мистецтва достатнього багажу позитивного досвіду вокального виконавства, що відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження вокально-виконавської діяльності;

педагогічне забезпечення фундаменталізації знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства відповідно до історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів з метою сприяння розвитку вокально-виконавського мислення;

інтеграція різних груп педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

Методичну модель методики формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва у процесі вокального навчання подано на рисунку 3.1.



Рис. 3.1. Методична модель методики формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання

3.2. Динаміка формування виконавської стабільності магістрантів факультетів мистецтв педагогічних університетів та результати формувального експерименту

Після проведення третього етапу експериментальної роботи – етапу констатації існуючого стану сформованості досліджуваного феномену в магістрантів-вокалістів факультетів мистецтв педагогічних університетів – відбувся перехід до наступного етапу - етапу безпосереднього формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання. Метою формувального експерименту стало упровадження створеної методики у відповідності до розробленої методичної моделі, а також перевірка її ефективності. До формувального етапу експериментальної роботи було залучено 78 осіб – магістрантів музичного мистецтва. До контрольних груп увійшло 36 осіб, до експериментальних груп – 42 особи.

Як і під час попередніх етапів експериментальної роботи результати контрольних зрізів виконувались за формулою $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$, [12, 219].

Запропонована методика формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, охоплюючи процес їх вокального навчання, включала три послідовні фази.

I фаза – *адаптивно-цільова*, яка передбачала на основі інтенсифікації вмотивованості магістрантів щодо усвідомленого формування виконавської стабільності як потужного фактору удосконалення вокально-виконавської діяльності за допомогою залучення її різноманітних форм, поступово занурити їх у музично-виконавське середовище, в якому магістранти зможуть сприймати процес прилюдного виступу як цілком поточне явище процесу вокального навчання.

II фаза – *пізнавально-творча*, що передбачала набуття магістрантами музичного мистецтва фундаментальних знань у галузі інтерпретаційного опрацювання вокальних творів як основи для розвитку в них умінь щодо самостійного створення оригінальних, креативних інтерпретаційних концепцій, а також вокально-технічних умінь щодо втілення на сцені цих концепцій.

III фаза – *рефлексивна*, що передбачала набуття магістрантами музичного мистецтва умінь саморегуляції, самоконтролю та самокорекції власної вокально-виконавської діяльності на основі активізації рефлексивного осмислення власних вокально-виконавських дій.

Під час адаптивно-цільової фази відбувалось формування мобілізаційно-спрямовуючого компоненту, виконавської стабільності. Критерієм сформованості цього компоненту було визначено «Міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної вокально-виконавської діяльності».

I показник сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту – вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми. Упровадження експериментальної методики у частині формування цього показника передбачало педагогічне стимулювання щодо поглиблення й пролонгації в студентів-магістрантів потребового спонукання, спрямованого на якомога більш якісну підготовку навчально-педагогічного репертуару під час вивчення навчальних курсів «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Методика викладання вокалу», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Виконавський практикум».

Під час вивчення цих навчальних курсів та спецкурсів нами було застосовано метод роз'яснення важливої ролі для якісної підготовки навчально-педагогічного репертуару здатності магістрантів до психологічної

сконцентрованості на кінцевій меті й процесі підготовки концертної програми (група методів мотивації мистецького навчання).

Для стимулювання емоційно-потребового спонукання магістрантів щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми було застосовано педагогічний інструментарій також з групи методів мотивації мистецького навчання, зокрема, методи контролю з підгрупи методів обов'язку і відповідальності, поєднані із вокально-педагогічними методами.

Цей інструментарій залучав методи вокального вправлення, методи ескізного опрацювання вокальних творів, методи пояснення, демонстрації музичних творів та ін. Покрокова результативність застосування цього педагогічного інструментарію оцінювалась за допомогою методів поточного експрес-контролю, поточного розгорнутого контролю та підсумкового дисциплінарного контролю щодо підготовленості вокальних творів на етапі ознайомлення, інтерпретаційного й вокально-технічного опрацювання і на прикінцевому етапі роботи.

Формою експрес-контролю було систематичне контрольне виконання вокальних творів під час поточних індивідуальних занять з навчальних курсів Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум». Формою поточного розгорнутого контролю служив модульний контроль. Формою підсумкового дисциплінарного контролю слугували не тільки заліки й екзамени з названих навчальних курсів, але й рекомендація та участь магістрантів у звітних концертах факультетів, святкових концертах університету тощо.

Систематичне застосування методів покрокового експрес-контролю, поточного розгорнутого контролю на різних етапах підготовки вокального репертуару, спрямованість на постійне підвищення рівня підготовленості програми до заходів підсумкової атестації виконувало функцію стимулятора для перманентної вмотивованості магістрантів, не дозволяючи їм «розхолодитись» у

процесі підготовки й ефективно забезпечуючи сконцентрованість на постійному удосконаленні виконання вокальних творів.

Для підсилення заінтересованості саме в психологічному аспекті підготовки концертної програми під час групових занять із спецкурсу «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання» було застосовано метод евристичної дискусії з теми «Концертна вокальна педагогіка у психологічному вимірі». Тон для означеної дискусії було задано вихідною провокативно-дискусійною тезою: «Для успішного сценічного виступу достатньо твердо знати музичний і літературний текст вокального твору». Евристична дискусія супроводжувалась такими формами вокального виконавства, як вокально-методичний монолог і вокально-методичний діалог.

Для підсилення художньо-естетичного аспекту потребового спонукання щодо здатності концентруватися на підготовці вокального репертуару за допомогою мультимедійних засобів силами професорсько-викладацького складу й магістрантів-вокалістів було організовано і проведено ряд майстер-класів, під час яких викладачі, які є одночасно солістами-вокалістами, розповідали про свій досвід підготовки концертної програми, зокрема, про свої методи і засоби, які дозволяють максимально сконцентруватись на підготовці. Під час майстер-класів магістрантами, які брали в них участь, були використані такі форми вокального виконавства, як міні-концерт силами студентів-магістрантів.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту згідно до І показника – вияву емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми – було здійснено на основі результатів контрольного зрізу, проведеного за допомогою модифікованої методики Л.Севериної «Тест на вияв рівня емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми» (додаток Б). Цей зріз засвідчив якісні позитивні зміни цього показника

в експериментальних групах порівняно із контрольними групами, а також порівняно із результатами статистичних розрахунків, отриманих під час констатувального експерименту.

II показник сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту – наявність вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу. Під час конструювання педагогічного інструментарію для формування цього показника ми мали на увазі не просто розвиток в магістрантів здатності до активізації вольових зусиль протягом певного короткого відрізка часу. Навпаки, ми намагались досягнути такої зосередженості уваги під час прилюдного виступу, яка концентрується не на окремих технічно або теситурно складних елементах вокальних творів, не на окремих деталях вокального звуковедення, а на задачах цілісного транслювання слухачам розробленої інтерпретаційної концепції вокальних творів.

З метою розвитку в магістрантів такої активізації вольових зусиль нами було розроблено спеціальний тренінг. Метою тренінгу було спрямувати мисленнєві механізми на абстрагування як від очікуваних стресорів, до яких належать, зокрема, фрагменти вокальних творів, що несуть певні складнощі для виконання, так і від неочікуваних стресорів, несподівана поява яких може спричинити до нестабільності сценічної поведінки.

Під час підготовки вокального репертуару до прилюдного виступу на індивідуальних заняттях з навчальних курсів «Вокал», «Практикум з фахової підготовки», «Камерний спів» провідне значення має цілеспрямоване спрямування викладачем довільної уваги магістранта на те, щоб його вольові зусилля були направлені на виконання завдань щодо цілісного втілення інтерпретаційного концепту, а не на «взяття» незручних для співацького діапазону нот або що.

Нажаль практика індивідуальних занять з означених курсів свідчить про те, що, як правило, із самого початку роботи над вокальними творами і викладач, і

студент концентрують свою довільну увагу на окремих складних для виконавця відрізках музичного матеріалу. Для їх опрацювання здійснюється багаторазове механічне повторення цих фрагментів, яке відбувається поза загальним контекстом вокального твору. Повторюючи багато разів певний технічний елемент, магістрант *звикає* залучати свої вольові зусилля з концентрації довільної уваги саме на розв'язанні завдань, пов'язаних не з цілісним виконанням твору, а з подоланням вокально-технічних або теситурних складнощів.

Результат такої підготовки вокального репертуару є, як правило, негативним. Під час концертного виступу магістрант за звичкою активізує свої вольові зусилля, сконцентровуючи увагу на технічно складних елементах, від чого загальна інтерпретаційна концепція програє. Але це є не найбільшою проблемою, оскільки, підходячи до складного фрагменту, який при попередніх повтореннях то вдавався, то не вдавався, магістрант починає сумніватися в успішному його виконанні. Невпевненість призводить до хвилювання, яке виконує роль цілком очікуваного стресору, що впливає на нестабільність сценічної поведінки. До того ж, почасти під час концертного виступу дається ознаки негативний ефект від багаторазового невдалого повторення складних фрагментів вокальних творів. Цей ефект полягає у *стабільному* відтворенні на сцені *невдалого результату* вокального вправління.

Запропонований нами для відпрацювання активізації вольових зусиль щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу вокально-виконавський тренінг базується на систематичному застосуванні у процесі вокального навчання прийому створення ситуації успіху. Окрім цього прийому до тренінга залучено також: метод ескізного опрацювання музичних творів, метод конкретизації й ранжування художньо-творчих завдань, метод демонстрації музичних творів, метод концентрації довільної уваги на вокальних засобах втілення засобів музичної виразності, методи самоаналізу і самоцінювання щодо власної здатності до активізації вольових зусиль на

концентрації довільної уваги, метод аналізу засобів музичної виразності та ін. Тренінг рекомендується для групових аудиторних занять або групових занять online з навчального курсу «Методика викладання вокалу», спецкурсу «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання». В разі ґрунтовного ознайомлення магістрантів музичного мистецтва із тренінгом, окремі елементи тренінгу можуть бути застосовані під час проведення «Асистентської практики».

Вокально-виконавський тренінг вольової активності щодо концентрації довільної уваги на початковій стадії опрацювання вокального твору

Умови проведення вокально-виконавського тренінгу: тренінг проводиться викладачем у колі магістрантів-вокалістів по черзі з кожним із них в атмосфері доброзичливості і творчої співпраці; для тренінгу рекомендується обирати зразки народної пісенності, доступні для самостійного опрацювання магістрантами.

Правила проведення вокально-виконавського тренінгу: на початку роботи над вокальним твором не фіксувати увагу магістрантів на вокально-технічних та теситурних складнощах; під час співу не переривати магістранта зауваженнями і зупиняти його тільки в разі наявності грубих помилок, на кшталт спотвореного ритму, невірних нот тощо; опрацьовувати технічно складні елементи не абстраговано від загальної музичної тканини, а у контексті динамічного розвитку, тембрального забарвлення тощо; виправляти недоліки вокального виконавства за допомогою самостійного аналізу магістрантом їх причин і надання практичних рекомендацій з боку колег-магістрантів і викладача; у процесі роботи над вокальним твором зберігати баланс між цілісним і фрагментарним опрацюванням; підсумовуючи результати тренінга, колективно проаналізувати його результати і підкреслити найбільш яскраві моменти його проведення.

Основна частина

1. Здійсніть будь-ласка самостійне ескізне опрацювання нового вокального твору, починаючи з анонсу стратегічних та тактичних художньо-творчих завдань у контексті реалізації творчого задуму композитора.
2. Проранжуйте будь-ласка означені завдання за ступенем значущості, концентруючи свою увагу на проблемах втілення музичного образу.
3. Виконайте новий вокальний твір від початку до кінця, намагаючись втілити найбільш значущі для створення художнього образу художньо-творчі завдання, проанонсовані попередньо.
4. Проаналізуйте й оцініть, наскільки Вам вдалося з першого разу виконання вокального твору сконцентруватись на виявленні основних меж музичної форми, на основних напрямках музичної драматургії тощо.
5. Визначте будь-ласка основні засоби музичної виразності, а також елементи літературного тексту, за допомогою яких композитор виявляє головні напрями музичного розвитку і кульмінації у вокальному творі.
6. Виконайте повторно вокальний твір з метою цілеспрямованої концентрації уваги на визначених попередньо засобах музичної і поетичної виразності, намагаючись, наскільки це можливо під час виконання нового твору, яскраво виявити означені засоби.
7. Проаналізуйте в усній формі, які саме художньо-творчі завдання, проанонсовані перед першим виконанням вокального твору, вдалося виконати одразу, а які потребують подальшого опрацювання.
8. Визначте в усній формі основні шляхи, методи, засоби і прийоми, за допомогою яких Ви особисто можете поступово удосконалити виконання означеного вокального твору.

9. Підсумуйте в усній формі основні позитивні досягнення початкового опрацювання вокального твору і екстраполуйте їх на подальший процес його опрацювання.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту згідно до II показника – наявності вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу – було здійснено на основі результатів контрольних зрізів. Для проведення цих зрізів було залучено: методи педагогічного спостереження та експертного оцінювання під час екзаменів, заліків з дисциплін «Виконавський практикум», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», під час сольних концертів магістрантів-вокалістів та під час їх участі в різноманітних концертних заходах; методику В.Волошиної, Л.Долинської, С.Ставицької та О.Темрук «Визначення концентрації уваги» (додаток В); модифіковану методику Н.Кузьміної та В.Гінецинського «Самоаналіз вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу» (додаток Г). Проведені контрольні зрізи продемонстрували чіткі позитивні тенденції щодо змін цього показника в експериментальних групах порівняно із контрольними групами, а також порівняно із результатами статистичних розрахунків, отриманих під час констатувального експерименту.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності на етапах формувального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.1. і 3.2.

Таблиця 3.1.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності на етапі формувального експерименту (критерій – «Міра готовності майбутніх магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної вокально-виконавської діяльності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для		1		2		Для	
	показник		показник		критерія		показник		показник		критерія	
	A	%	A	%	A	%	a	%	a	%	A	%
Низький	14	38,89	14	38,89	14	38,89	8	19,05	8	19,05	8	19,05
Середній	16	44,44	18	50,00	17	47,22	22	52,38	24	57,14	23	54,76
Високий	6	16,67	4	11,11	5	13,89	12	28,57	10	23,81	11	26,19

Таблиця 3.2.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра готовності майбутніх магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної вокально-виконавської діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют.	%	абсолют.	%	абсолют.	%
	значення		значення		значення	
I	46	17,49	112	42,59	105	39,92
II	32	12,17	136	51,71	95	36,12
В цілому для критерію	39	14,83	124	47,15	100	38,02

Таким чином, компаративний аналіз, здійснений по відношенню до результатів контрольних зрізів щодо першого і другого показників сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, дозволив висвітлити упевнену динаміку зростання на високому та середньому рівнях в експериментальних групах. Кількість магістрантів, що знаходяться на високому рівні в експериментальних групах склала 26,19%. У той час, як на високому рівні у контрольних групах знаходиться усього лише 13,89 % магістрантів, що майже у 2 рази менше, ніж в експериментальних групах. Кількість магістрантів, що знаходяться на середньому рівні в експериментальних групах склала 54,76%, що майже на 7,54 % більше, ніж у контрольних, де на середньому рівні знаходиться 47,22 %. У той час, на низькому рівні в експериментальних групах знаходиться 19,05 % магістрантів, що майже у 2 рази менше, ніж в контрольних групах, де кількість магістрантів, які знаходяться на низькому рівні, становить 38,89%.

Водночас, компаративний аналіз, здійснений по відношенню до результатів контрольних зрізів, отриманих під час формувального та констатувального етапів експериментальної роботи, дозволив виявити аналогічну динаміку. Кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (26,19%), майже удвічі перевищує кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (14,83%). Кількість магістрантів середнього рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (54,76%), на 7,61% перевищує кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (47,15%). Кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (19,05%), є майже удвічі нижчою, ніж кількість магістрантів цього рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (38,02%).

Під час другої – *пізнавально-творчої* фази розробленої методики – відбувалось формування цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності. Критерієм сформованості цього компоненту було визначено «Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу».

І показник сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту – вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Здатність магістрантів музичного мистецтва до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару є одним з найбільш важливих факторів вокального виконавства. Адже саме авторська інтерпретаційна концепція, яка існує тільки в момент її трансляції до слухацької аудиторії, слугує тим «комунікаційним містком», який виконавець «перекидає» між авторами музичного і літературного текстів вокального твору, їх епохою з її жанрово-стильовими характеристиками, і аудиторією слухачів, які знаходяться в конкретному місці і в реальному часі.

Водночас, в момент трансляції інтерпретаційної концепції виконавець, представляючи її, розкриває перед слухачем сукупність власних аксіологічних, художньо-смакових уявлень, демонструючи перед слухачем внутрішній світ власної особистості. Причому оригінальність і неповторність інтерпретаційної концепції є запорукою успіху виконавця. Саме тому формування в магістрантів музичного мистецтва знань і умінь створення оригінальної інтерпретаційної концепції має пріоритетне значення у процесі вокального навчання.

Наявність означених знань і умінь для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва є дуже важливою, оскільки саме цілісна інтерпретаційна концепція є *об'єктом* виконавської стабільності. Бо стабільною під час виконання має бути саме цілісна інтерпретація, а не просто правильно виконаний нотний та літературний текст вокального твору. Особливого значення стабільність трансляції цілісної інтерпретації

вокального твору набуває під час вокально-хорової роботи на уроках мистецтва в закладах середньої освіти, а також під час провадження із учнями художньо-педагогічного аналізу. Адже під час цього аналізу твір має бути виконаний декілька разів, що апріорі вимагає стабільності його виконання.

Набуття фундаментальних знань і умінь у галузі інтерпретаційного опрацювання відбувається під час вивчення таких навчальних курсів, як «Методика викладання вокалу», «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», а застосування та апробація означених знань і умінь здійснюється у процесі занять з таких курсів, як «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Асистентська практика», «Виробнича педагогічна практика з музики». Водночас, у процесі вокального навчання на жаль є відсутнім спеціальний курс, присвячений цілеспрямованому наданню магістрантам системних глибоких знань і формуванню умінь творчого самостійного інтерпретаційного опрацювання вокальних творів.

Саме тому постає питання, яким чином, не перевантажуючи новими годинами процес вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, розв'язати проблему щодо цільового формування у них фундаментальних знань і умінь у галузі інтерпретаційної діяльності як провідної діяльності будь-якого музиканта-виконавця. На нашу думку, спеціальний тренінг у галузі інтерпретаційної діяльності допоможе розв'язати означену проблему.

Водночас, дослідження складових процесу фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів процесу, зокрема, процесу диригентсько-хорового навчання, дозволяє стверджувати про корисність створення анотацій, які містять ґрунтовний всебічний аналіз вокально-хорових творів. Ми вважаємо форму анотації достатньо ефективною також для активізації цільової інтерпретаційної роботи магістрантів-вокалістів. Саме тому нами розроблено спеціальний *«Опорний план-тренінг створення інтерпретаційної*

анотації вокального твору». який повністю або фрагментарно може бути застосований безпосередньо піз час індивідуальних та групових занять вокального навчання.

«Опорний план-тренінг створення інтерпретаційної анотації вокального твору» рекомендується для застосування під час вивчення майже всіх навчальних курсів, які складають зміст процесу вокального навчання: «Методика викладання вокалу», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Спецкурс за кваліфікацією «Історія вокального мистецтва», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Асистентська практика», «Виробнича педагогічна практика з музики».

«Опорний план-тренінг створення інтерпретаційної анотації вокального твору» складається з історико-мистецтвознавчого, теоретично-аналітичного та схематично-конструювального блоків і передбачає як самостійну роботу магістранта, так і аудиторну роботу під час групових та індивідуальних занять, спрямовану на засвоєння фундаментальних історико-мистецтвознавчих, музично-теоретичних та ін. знань, а також на створення на їх основі практичних умінь самостійного моделювання оригінальної інтерпретаційної концепції із безпосереднім втіленням означених умінь під час вокального виконання.

Згідно визначеної третьої педагогічної умови формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва тренінг інтегрує різноманітний педагогічний інструментарій, зокрема: теоретичні методи (музично-історичний, музично-теоретичний аналіз, конкретизація художньо-естетичних платформ та поглядів, жанрово-стильова класифікація, узагальнення визначень та інш.), образно-демонстраційні методи, метод творчого моделювання інтерпретаційної концепції, вербальні діалогічні й полілогічні методи педагогічної комунікації та ін.

Опорний план-тренінг створення інтерпретаційної анотації вокального твору

Умови проведення вокально-виконавського тренінгу: тренінг проводиться в атмосфері доброзичливості і творчої співпраці; для тренінгу рекомендується обирати зразки добре знайомого, вже опрацьованого вокально-педагогічного

репертуару, який знаходиться в актуальному процесі підготовки до прилюдного виступу.

Правила проведення вокально-виконавського тренінгу: для успішного проведення тренінгу необхідною є самостійна ретельна підготовка магістрантом історико-мистецтвознавчого, теоретично-аналітичного блоків, що створить належне підґрунтя для актуалізації в умовах аудиторного заняття схематично-конструювального блоку.

*Історико-мистецтвознавчий блок інтерпретаційної анотації вокального твору
(письмова самостійна робота)*

1. Конкретизація художньо-естетичної платформи авторів музичного і літературного текстів вокального твору у контексті історико-мистецтвознавчого аналізу історичної епохи, в період якої було створено вокальний твір.

2. Жанрово-стильова класифікація вокального твору із конкретизацією характерних жанрово-стильових ознак.

3. Розгорнуте авторське визначення виконавцем свого бачення характеру вокального твору, тематичного та ідейного змісту.

*Теоретично-аналітичний блок інтерпретаційної анотації вокального твору
(письмова самостійна робота)*

1. Аналіз музичної форми вокального твору, чітке встановлення меж між частинами або встановлення їх відсутності, якщо форма є простою одночастинною, з одночасною конкретизацією точного місцезнаходження поточних кульмінацій, точки золотого перетину, а також письмовим визначенням необхідної для їх яскравого виявлення динаміки.

2. Аналіз літературного тексту у контексті відповідності його артикулювання здійсненому аналізу музичної форми і драматургічного розвитку.

3. Аналіз темпу, метро-ритму, мелодики, штрихів та нюансування у контексті їх відповідності здійсненому аналізу музичної форми і драматургічного розвитку.

*Схематично-конструювальний блок інтерпретаційної анотації вокального твору
(письмова самотійна і усна аудиторна робота)*

1. Моделювання, розроблення і схематичне подання у письмовому вигляді разом із роздрукованим нотним примірником, який містить необхідні позначки безпосередньо у нотному тексті, власної інтерпретаційної концепції вокального твору.

2. Презентація та обговорення діалогічне (разом із викладачем) і полілогічне (у групі колег-магістрантів) авторської інтерпретаційної концепції вокального твору.

3. Вокальне виконання обраного романсу, пісні, арії, вокального ансамблю, дитячої пісні тощо згідно до розробленої інтерпретаційної концепції.

4. Колективне обговорення і оцінювання переваг і недоліків розробленої інтерпретаційної концепції.

Диференціація магістрантів за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до І показника – вияву здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару – була встановлена у відповідності до результатів контрольних зрізів, проведених шляхом застосування методів педагогічного спостереження та експертного оцінювання під час індивідуальних занять з вокальних дисциплін: «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Методика викладання дисципліни кваліфікації «Методика викладання вокалу», «Науковий семінар «Теорія і практика вокального навчання», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», «Асистентська практика» тощо, а також на базі застосування методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [18, 202]. Отримані результати статистичних розрахунків дозволили виявити позитивні тенденції щодо змін цього показника в експериментальних групах порівняно із контрольними групами, а також порівняно із результатами статистичних розрахунків, отриманих під час констатувального експерименту.

II показник сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту – вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Осмислення важливої ролі вокально-технічних умінь у контексті формування виконавської стабільності передбачає їх розгляд в якості провідного засобу реалізації виражально-технічної сфери інтерпретаційної діяльності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, а не в якості самоцілі.

Саме пріоритетне розв'язання інтерпретаційних задач дозволяє майбутньому викладачеві мистецьких дисциплін не зациклюватись на виключно вокально-технічних проблемах, що під час прилюдного співу, як правило, виявляється у невпевненості виконання складних елементів, а розглядати технічно складні елементи з позицій успішного акустично-звукового втілення засобів музичної виразності. Водночас пріоритетність розв'язання інтерпретаційних задач не означає, що елементи вокальної техніки не мають бути ретельно відпрацьованими. Теситурно та технічно складні елементи вокальних творів мають бути відпрацьовані до автоматизму, але не в штучно виокремленому форматі, а у контексті цілісної інтерпретаційної концепції.

Зміст комплексу вокально-технічних умінь складають такі уміння, як:

уміння точного інтонування мелодії; уміння повноцінного набору і рівномірного розподілу співацького дихання; уміння щодо застосування головних і грудних резонаторів; уміння під час виконання теситурно складних елементів вокальних творів відкривати рот у повному обсязі, зберігаючи гарний вираз обличчя; артикуляційно-дикційні уміння, спрямовані на донесення змісту вокального твору до аудиторії; комплексні уміння плавного голосоведення, уміння під час видиху посилати вокальний звук вперед до слухача; уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі;

уміння повноцінного втілення художнього образу вокального твору в емоціогенних умовах його прилюдного виконання [64].

Формування здатності магістрантів музичного мистецтва до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару відбувалось під час вивчення навчальних курсів «Спецкурс з фахової підготовки «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», «Мистецтво слова у вокально-хоровій діяльності», «Методика викладання вокалу», «Асистентська практика».

Здатність до ефективного застосування вокально-технічних умінь у процесі вокального виконавства передбачає, у першу чергу, досконале відпрацювання означених умінь за допомогою методів вокального вправлення, музично-творчих завдань тощо. Розглянемо окремо застосовані нами методи, засоби і прийоми вокального вправлення, які допомогли удосконалити вокально-технічні уміння магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, забезпечивши акустично-звукове втілення засобів музичної виразності.

1. Уміння точного інтонування мелодії, сформованість якого є необхідною як в емоціогенних умовах прилюдного виступу, так і під час поточної роботи над новими вокальними творами: метод сольфеджування; метод використання окремих фрагментів вокальних творів як матеріалу для розспівування; метод співу мелодії на різні склади, на кшталт складів «то», «до», «лю», «мі» та інш.; прийом співу мелодії в уповільненому темпі; застосування мульти-медійних засобів для запису власного інтонування мелодії з метою самоконтролю чистоти інтонування; щоденна практика співу «з листка» та ін.

2. Уміння повноцінного набору і рівномірного розподілу співацького дихання, напряму пов'язані із уміннями кантиленного співу, плавного голосоведення: фізичні вправи, спрямовані на розвиток співацького дихання; метод особистої демонстрації повноцінного вдихання повітря перед початком вокальної фрази і

поступового рівномірного видихання протягом означеної фрази; метод тактильного саморегулювання глибини нижнє-реберного, діафрагмального вдихання повітря і поступового його видихання (за допомогою рук, покладених на нижні ребра); прийом співу мелодії в уповільненому темпі; музично-творчі завдання щодо координації співацького дихання із різними варіантами сили вокального звуку; метод об'єднання декількох музичних фраз для співу на «одному диханні»; метод вокалізації вокального твору на «повній опорі» співацького дихання із застосуванням вокального звуку різної сили та інш.;

3. Уміння щодо застосування головних і грудних резонаторів, які є вельми важливими для втілення такого важливого для інтерпретаційного опрацювання засобу музичної виразності, як тембр, що варіюється в залежності від загального характеру вокального твору, динамічного розвитку, літературного тексту, психологічного підтексту тощо: метод варіювання сумбрації співацького голосу; метод діалогізації вокальних творів; метод драматизації вокальних творів; музично-творче завдання «Тембральні нюанси наших емоцій» та ін.;

4. Артикуляційно-дикційні уміння, що відіграють одну з провідних ролей для створення художнього образу вокального твору, оскільки транслюють його точний зміст аудиторії слухачів: метод виразної декламації літературного тексту вокального твору; метод драматизації літературного тексту вокального твору; метод уявного подовження голосних у процесі співу; метод уявлення асоціативних образів (на кшталт: голосні звуки – це ріки, а приголосні звуки – це береги); метод вибіркової декламації фрагментів літературного тексту вокального твору та ін.

6. Уміння чіткого виконання музичного малюнку, викладеного у різних штрихах у швидкому темпі, вільне володіння якими є необхідним для інтерпретації віртуозних вокальних творів: вокальні вправи та вокалізи, що передбачають спів гам та арпеджіо з поступовим пришвидшенням темпу на різні склади; метод використання найбільш складних технічних елементів вокальних

творів як матеріал для вправ під час розспівування; прийом поступового пришвидшення темпу виконання вокального твору; прийом зміни штрихів; метод застосування секвенції із рухом вокальної мелодії по півтонах уверх і донизу із поступовим розширенням діапазону та ін.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до II показника – вияву здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару – було визначено на базі контрольних зрізів, проведених із залученням методів педагогічного спостереження та експертного оцінювання як під час заходів поточної й підсумкової атестації з вокальних дисциплін «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», під час різноманітних концертних заходів, так і у процесі індивідуальних і групових занять, які потребують постійного вокального виконавства безпосередньо під час їх проведення, зокрема: «Асистентська практика», «Методика викладання вокалу», «Виробнича педагогічна практика з музики» тощо, а також за допомогою методів аналізу й порівняння отриманих результатів. За допомогою проведених контрольних зрізів нам вдалося встановити чіткі позитивні тенденції щодо змін цього показника в експериментальних групах порівняно із контрольними групами, а також порівняно із результатами статистичних розрахунків, отриманих під час констатувального експерименту.

III показник сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту – вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. У розділі II було розкрито значущість іміджево-сценічної сфери інтерпретаційного опрацювання, зокрема, у контексті подальшої фахової діяльності магістрантів на посадах вчителя музичного мистецтва в закладах середньої освіти, викладача з постановки голосу тощо.

Оскільки вимоги до вокально-педагогічного репертуару магістрантів передбачають обов'язкове виконання класичних арій з опер, кантат та ораторій, романсів, вокальних ансамблів тощо, то комунікація із слухацькою аудиторією не буде повноцінною без застосування умінь сценічного втілення художнього образу твору. До таких умінь належать: вокально-декламаційні, мімічні, пантомімічно-жестикуляційні, які складають основу виконавського артистизму, а також уміння створення іміджу, адекватного художньому образу вокального твору, що виконується.

М.Ткаченко визначила поняття «артистичні уміння вчителя музичного мистецтва» як «професійну здатність зовнішньо втілювати внутрішній смисл і зміст музичного образу» [63]. Специфіка артистизму вокаліста полягає у тому, що під час прилюдного виступу сприймання його слухацькою аудиторією відбувається синкретично: тобто окрім впливу вокальної фонації на органи слуху аудиторії одночасно здійснюється візуалізація образу виконавця.

Візуалізація образу виконавця забезпечується комплексно: за допомогою міміки обличчя, зокрема, шляхом зорових контактів, загального виразу очей, формування роту під час співу; за допомогою індивідуальної манери під час виходу до аудиторії, уміння вклонитись публіці, здатності тримати належним чином співочу поставу, адекватно жестикулювати під час виступу; за допомогою вбрання, зачіски тощо, що сукупно забезпечує саме той імідж вокаліста-виконавця, який бачить перед собою аудиторія.

З метою формування здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару нами було застосовано наступний педагогічний інструментарій:

метод внутрішньої концентрації на створенні художнього образу вокального твору у відповідності до розробленої інтерпретаційної концепції;

метод швидкого органічного переключення згідно до зміни настроїв у музиці;

метод інсценізації вокальних творів;

метод моделювання проблемних ситуацій концертного виступу.

Вельми дієвим виявився інтерактивний метод «Пісенний конкурс в стилі телевізійного шоу», а основі якого знаходиться механізм симуляційно-рольової гри. Виконуючи ролі виконавців-вокалістів – учасників пісенного конкурсу, членів журі, слухацької аудиторії, магістранти занурюються у середовище творчої взаємодії, яке в умовах, максимально наближених до концертного заходу змагального характеру, сприяє розкриттю їх артистичного потенціалу.

Ефективним виявилось також залучення теоретичного методу рефлексивного аналізу якості іміджево-сценічного втілення художнього образу вокальних творів після проведених концертів, екзаменів, просвітницьких заходів тощо. Залучення цього методу сприяло осмисленню магістрантами власного виконавського іміджу, виправленню недоліків сценічної поведінки

Диференціація магістрантів за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту згідно до III показника – вияву з здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару – відбулась за допомогою проведення контрольних зрізів. Для контрольних зрізів було залучено: інформаційно-комунікаційні засоби фіксації співу під час заходів поточної й підсумкової атестації з вокальних дисциплін «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів», «Виконавський практикум», під час різноманітних концертних заходів, під час індивідуальних і групових занять, які потребують постійного вокального виконавства («Асистентська практика», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Практикум з кваліфікації» тощо); методи педагогічного спостереження й експертного оцінювання під час екзаменів, заліків, концертів і занять з наведених вище дисциплін.

Проведений контрольний зріз дозволив стверджувати, що динаміка сформованості цього показника в експериментальних групах демонструє

позитивну тенденцію порівняно із динамікою у контрольних групах, а також порівняно із динамікою під час констатувального експерименту.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності на етапах формульовального та констатувального експериментів подано у таблицях 3.3. і 3.4.

Таблиця 3.3.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності на етапі формульовального експерименту (критерій – «Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу »)

Рівні	Контрольні групи								Експериментальні групи							
	1		2		3		Для кри- терія		1		2		3		Для кри- терія	
	показ- ник		показ- ник		показ- ник		показ- ник		показ- ник		показ- ник		показ- ник		показ- ник	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Низький	16	44,44	14	38,89	24	66,67	18	50,00	9	21,43	7	16,67	5	11,90	7	16,67
Середній	12	33,33	14	38,89	10	27,78	12	33,33	19	45,24	19	45,24	19	45,24	19	45,24
Високий	8	22,22	8	22,22	2	05,56	6	16,67	14	33,33	16	38,09	18	42,86	16	38,09

Таблиця 3.4.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу »)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,97	84	31,94	137	52,09
II	44	16,73	90	34,22	129	49,05
III	25	09,51	63	23,95	175	66,54
В цілому для критерію	37	14,07	79	30,04	147	55,89

Таким чином, компаративний аналіз, який дозволив співставити результати контрольних вимірювань першого, другого і третього показників сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, надав можливість стверджувати про упевнену динаміку зростання на високому та середньому рівнях в експериментальних групах. Зокрема, кількість респондентів, які опинились на високому рівні в експериментальних групах, досягла 38,09%. У порівнянні з цим, на високому рівні у контрольних групах опинилося 16,67 % магістрантів. Різниця між цими результатами в експериментальним та контрольних групах 21,39 %. Різниця між кількістю респондентів, що знаходяться на середньому рівні в експериментальних групах, де їх кількість досягла 45,24%, і контрольних групах, де їх кількість склала 33,33 %, становила 11,91 %. Водночас, на низькому рівні в

експериментальних групах знаходиться 16,67 % магістрантів, а в контрольних групах - 50%. Отже різниця між представниками низького рівня сформованості цього компоненту складає 33,33 %.

Компаративний аналіз, проведений із результатами контрольних зрізів, отриманих під час формувального та констатувального етапів експериментальної роботи, продемонстрував подібну динаміку. Кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (38,09%), більше, ніж удвічі перевищує кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (14,07%). Кількість магістрантів середнього рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (45,24%), на 15,2% перевищує кількість магістрантів середнього рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (30,04%). Кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (16,67%), є більш, ніж утричі нижчою, ніж кількість магістрантів цього рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (55,89%).

Рефлексивна фаза запропонованої методики передбачала формування усвідомленого самоконтролю магістрантів музичного мистецтва, заснованого на здатності до адекватного самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності і спроможності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності, що відноситься до сфери формування контрольньо-саморегуляційного компоненту.

І показник сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту – вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності. Перебіг формувальних заходів на рефлексивній фазі методики передбачав спрямування магістрантів музичного мистецтва за допомогою педагогічного інструментарію на пошук внутрішнього алгоритму адекватного, об'єктивного самооцінювання своїх вокально-виконавських дій як

безпосередньо у процесі прилюдного виступу, так і після нього, залучаючи механізм рефлексивного мислення.

Володіння психологічним інструментарієм рефлексивного самооцінювання вокально-виконавських дій обумовлює неповернення до негативних явищ вокального виконавства за рахунок рефлексивного осмислення їх причин, а також уможливорює повторення позитивної результативності вокального виконавства. І.Глазунова, А.Козир, О.Матвеева, Г.Падалка, Д.Юник, Т.Юник та ін. зазначають про тісний взаємозв'язок між здатністю студентів до рефлексивного самооцінювання і осмисленістю процесу музичного виконавства.

Педагогічний інструментарій формування здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності включав:

музично-творчі справи щодо усного реактивного самооцінювання власних прилюдних виступів, зафіксованих за допомогою мульти-медійних засобів, яке здійснюється безпосередньо в процесі слухання шляхом зупинки поточної трансляції (самостійна робота);

музично-творчі справи щодо письмового рефлексивно-аналітичного самооцінювання власних прилюдних виступів, зафіксованих за допомогою мульти-медійних засобів (самостійна робота);

вербальний метод самооцінювання у процесі обговорення із викладачем прилюдних виступів (навчальні курси «Виконавський практикум», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів»);

вербальний метод рефлексивного самооцінювання проміжних та кінцевих результатів сформованості стабільності власного вокального виконавства (навчальні курси «Виконавський практикум», «Практикум за кваліфікацією «Вокал», «Практикум з фахової підготовки «Камерний спів»);

аналітично-творче завдання щодо рефлексивного самооцінювання цілісності втілення під час прилюдного виступу розробленої інтерпретаційної концепції (самостійна робота);

метод самооцінювального монологу щодо рівня сформованості власних вокально-виконавських умінь (навчальний курс «Методика викладання вокалу»).

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту згідно до I показника – вияву здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності було проведено за допомогою модифікованої методики «Дослідження самооцінки перебігу власної вокально-виконавської діяльності» (додаток Д), а також ряду спеціальних методів. Авторська модифікація була створена на основі методики Г.Казанцевої «Дослідження загальної самооцінки за процедурою тестування (Опитувальник Г.М. Казанцевої)».

Проведений контрольний зріз дозволив стверджувати, що динаміка сформованості цього показника в експериментальних групах демонструє позитивну тенденцію порівняно із динамікою у контрольних групах, а також порівняно із динамікою під час констатувального експерименту.

II показник сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту – вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності. З метою формування цього показника було розроблено «Вокально-педагогічний тренінг формування умінь самокорекції у процесі музично-виконавської діяльності». В основі цього тренінгу знаходиться метод моделювання проблемних ситуацій вокального виконавства. основою якого став сугестопедичний метод аутогенної модифікації.

«Вокально-педагогічний тренінг формування умінь самокорекції у процесі музично-виконавської діяльності» рекомендується застосовувати під час навчального курсу «Методика викладання вокалу», а також у вокальних класах безпосередньо після концертних виступів, екзаменів, заліків тощо.

«Вокально-педагогічний тренінг формування умінь самокорекції у процесі музично-виконавської діяльності»

Умови проведення тренінгу:

толерантна, доброзичлива атмосфера творчої комунікації;

матеріальне забезпечення кожного із учасників достатньою кількістю листків паперу, одна із сторін якого графічно розподілена на дві рівні частини.

1 частина. «Констатація та рефлексивне осмислення запобігання проблемним ситуаціям вокально-виконавської діяльності або їх корекція

1 крок – проблемно-констатуючий:

зробіть письмово на окремих листах паперу перелік зовнішніх факторів, з якими Ви стикаєтесь під час прилюдних виступів і які порушують Ваш процес вокального виконавства або спричиняють до хвилювання під час вокально-виконавської діяльності;

зробіть письмово на окремих листах паперу перелік внутрішніх, особистісних факторів, з якими Ви стикаєтесь під час прилюдних виступів і які порушують Ваш процес вокального виконавства або спричиняють до хвилювання під час вокально-виконавської діяльності.

2 крок – описово-психологічний: під кожним написаним негативним фактором зробіть опис Ваших емоційних станів, які виникають під впливом означених факторів у процесі вокального виконавства.

3 крок – ранжувальний: пронумеруйте листки, починаючи перелік із найбільш дратівливих факторів, що спричиняють до найбільш критичних проблемних ситуацій вокального виконавства.

4 крок – попереджувальний: на зворотній стороні листків (у верхній половині) напишіть, яким чином Ви можете запобігти зазначеній проблемній ситуації, спричиненій зовнішніми або внутрішніми деструктивними факторами.

5 крок – самокорекційний: на зворотній стороні листків (у нижній половині) напишіть, яким чином Ви можете виправити зазначену проблемну ситуацію,

спричинену зовнішніми або внутрішніми деструктивними факторами.

II частина. Моделювання проблемних ситуацій вокально-виконавської діяльності та їх практичне розв'язання.

Робота в парах. Кожен обирає собі пару за власним уподобанням. Магістранти обмінюються листками паперу із записаними на них факторами, що спричиняють до найбільш критичних проблемних ситуацій вокального виконавства. За вибором напарника потрібно змоделювати описану проблемну ситуацію і запропонувати власне бачення її уникнення або розв'язання.

Диференціацію респондентів за рівнями сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту згідно до II показника – вияву здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності – було проведено за допомогою двох модифікованих методик: «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час сценічного виступу» (додаток Е), а також «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності після сценічного виступу» (Додаток Є). Також для здійснення контрольного зрізу було використано методи діалогічного та групового обговорення, метод аналізу перебігу вокально-виконавської діяльності магістрантів, методи педагогічного спостереження й експертного оцінювання здатності магістрантів-вокалістів до самокорекції як безпосередньо під час прилюдного виступу, так і після нього.

Проведені статистичні обчислення дозволили констатувати, що динаміка сформованості цього показника в експериментальних групах демонструє позитивну тенденцію порівняно із динамікою у контрольних групах, а також порівняно із динамікою під час констатувального експерименту.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості контрольньо-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності на етапах формувального та констатувального експериментів подана у таблицях 3.5. і 3.6.

Таблиця 3.5.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності на етапі формувального експерименту (критерій – «Міра сформованості самоконтролю майбутніх викладачів мистецьких дисциплін»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для критерія		1		2		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Низький	18	50,00	14	38,89	16	44,44	10	23,81	8	19,05	9	21,43
Середній	14	38,89	16	44,44	15	41,67	22	52,38	24	57,14	23	54,76
Високий	4	11,11	6	16,67	5	13,89	10	23,81	10	23,81	10	23,81

Таблиця 3.6.

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра сформованості самоконтролю майбутніх викладачів мистецьких дисциплін»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	11,41	112	42,58	121	46,01
II	22	08,37	78	29,66	163	61,98
В цілому для критерію	26	09,89	95	36,12	142	53,99

Компаративний аналіз отриманих результатів контрольних вимірювань сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва дозволив констатувати про стійку динаміку зростання на високому та середньому рівнях в експериментальних

групах. Кількість респондентів, які посіли високий рівень сформованості цього компонента в експериментальних групах, становить 23,81%. Кількість респондентів, які посіли високий рівень сформованості цього компонента в контрольних групах, становить 13,89%. Різниця між отриманими результатами в експериментальних та контрольних групах складає 9,92%. Подібна тенденція спостерігається між представниками середнього рівня сформованості контрольно-саморегуляційного компонента. Різниця між середнім рівнем в експериментальних групах, де їх кількість досягла 54,76%, і контрольних групах, де їх кількість склала 41,67 %, становила 13,09 %. На низькому рівні в експериментальних групах залишилось лише 21,43 % магістрантів, у той час, як у контрольних групах – 44,44%. Таким чином, різниця між ними склала 23,01 %.

Компаративний аналіз результатів, отриманих під час формувального та констатувального етапів експериментальної роботи, засвідчив, що кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах, склала 23,81%, а кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті, склала 09,89. Таким чином, різниця становила 13,92%, що підтверджує позитивну динаміку на високому рівні для учасників експериментальних груп формувального експерименту. На середньому рівні сформованості контрольно-саморегуляційного компонента спостерігається також позитивна тенденція, оскільки кількість магістрантів, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах, становила 54,76%, що на 18,64% перевищує кількість магістрантів середнього рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (36,12%). Кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (21,43 %), є на 32,56% нижчою, ніж кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (53,99%).

Перехід до останнього – *аналітично-підсумкового етапу* експериментальної роботи, присвяченого компаративному аналізу здобутих статистичних даних, обумовив необхідність спершу здійснити наукове узагальнення результатів покомпонентного формування досліджуваного феномену. Діагностування рівнів сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольньо-саморегуляційного структурних компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, здійснене у процесі вокального навчання, проведене на основі розроблених і визначених критеріїв і показників для кожного з означених структурних компонентів, дозволило обрахувати й узагальнити результати сформованості досліджуваного феномену на формувальному етапі експериментальної роботи. Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості виконавської стабільності на етапах формувального та констатувального експериментів подана у таблицях 3.7. і 3.8.

Таблиця 3.7

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості виконавської стабільності у процесі вокального навчання на етапі формувального експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	5/13,89	11/26,19	17/47,22	23/54,76	14/38,89	8/19,05
II	6/16,67	16/38,09	12/33,33	19/45,24	18/50,00	7/16,67
III	5/13,89	10/23,81	15/41,67	23/54,76	16/44,44	9/21,43
Загальний показник сформованості	5/13,89	12/28,57	15/41,67	22/52,38	16/44,44	8/19,05

Таблиця 3.8

Диференціація магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості виконавської стабільності у процесі вокального навчання на етапі констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
мобілізаційно-спрямовуючого	39	14,83	124	47,15	100	38,02
цілісно-інтерпретаційний	37	14,07	79	30,04	147	55,89
контрольно-саморегуляційний	26	09,89	95	36,12	142	53,99
Загальний рівень сформованості	34	12,93	99	37,64	130	49,43

Компаративний аналіз статистичних даних, отриманих шляхом наукового узагальнення результатів контрольних вимірювань щодо сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольно-саморегуляційного компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, дозволив стверджувати про стійку динаміку зростання досліджуваного феномену у цілому на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також про нисхідну динаміку на низькому рівні. Кількість респондентів, які знаходяться на високому рівні сформованості виконавської стабільності в експериментальних групах становила 28,57%, що на 14,68 % більше, ніж встановлена кількість респондентів 13,89%, які посіли високий рівень сформованості виконавської стабільності в контрольних групах. Позитивну динаміку зростання демонструє також середній рівень в експериментальних групах: різниця між отриманими результатами в експериментальних (52,38%) і контрольних (41,67%) групах становила 10,71%. Позитивним результатом є нисхідна динаміка, характерна для магістрантів низького рівня в експериментальних групах. На низькому рівні в

експериментальних групах залишилось лише 19,05 % магістрантів, у той час, як у контрольних групах – 44,44%. Таким чином, різниця між ними склала 25,39 %.

Проведення компаративного аналізу дозволило констатувати про аналогічно позитивну динаміку сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в експериментальних групах під час формувального експерименту у порівнянні із результатами, отриманими під час констатувального експерименту. Зокрема, кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах, склала 28,57%, а кількість магістрантів високого рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті, склала 12,93%. Різниця становила 15,64%, що підтверджує активну позитивну динаміку сформованості виконавської стабільності на високому рівні для учасників експериментальних груп формувального експерименту. На середньому рівні сформованості досліджуваного феномену спостерігається також упевнена позитивна тенденція, оскільки кількість магістрантів цього рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах, становила 52,38%, що на 14,74% перевищує кількість магістрантів середнього рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (37,64%). Водночас, кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у формувальному експерименті в експериментальних групах (19,05 %), є на 30,38% нижчою, ніж кількість магістрантів низького рівня, які взяли участь у констатувальному експерименті (49,43%).

Порівняльну динаміку формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в контрольних та експериментальних групах подано на рис. 3.2.

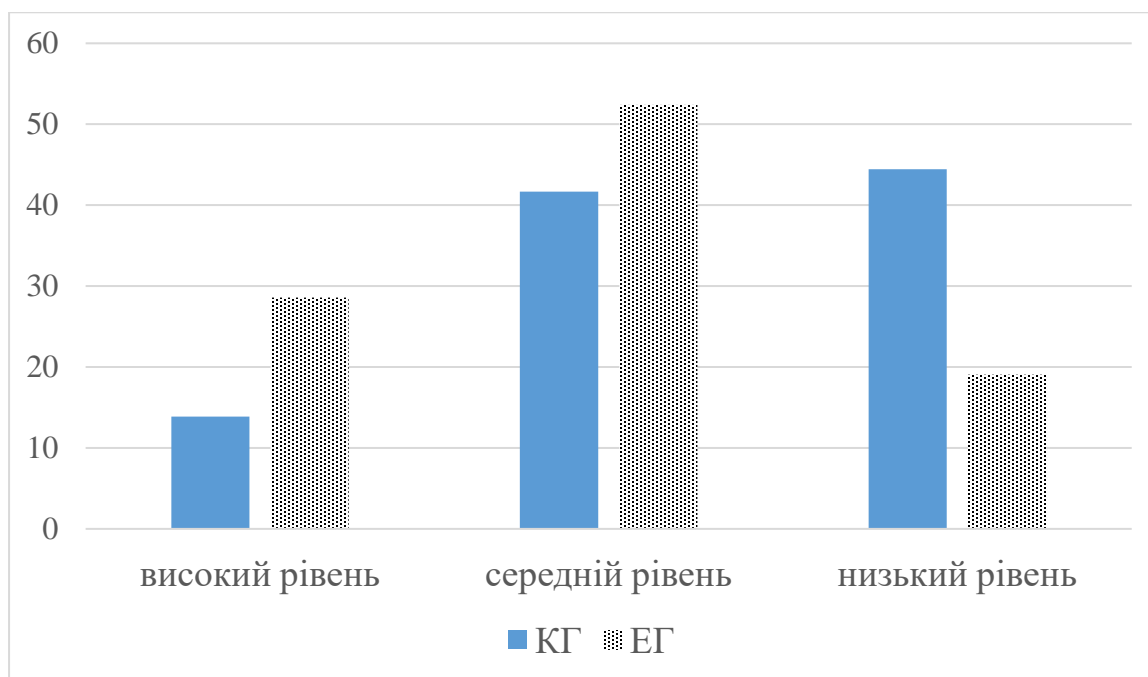


Рис.3.2. Порівняльна динаміка формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в контрольних та експериментальних групах

З огляду на результати проведеного компаративного аналізу доречно встановити наступне:

упевнена динаміка позитивних змін, притаманна сформованості кожного із структурних компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також сформованості досліджуваного феномену в цілому, демонструє ефективність розробленої і упровадженої в процес вокального навчання методики;

упроваджені методичні засади, педагогічні умови, принципи формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також розроблений педагогічний інструментарій не спричиняють до збільшення навчальних годин процесу вокального навчання магістрантів, не призводять до їх перевантаження, але, водночас, дозволяють підвищити рівень результативності вокально-виконавської діяльності;

розроблена і перевірена методика формування виконавської стабільності

магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання забезпечує підсилення їх цілеспрямованості щодо підвищення рівня професіоналізму вокально-виконавської діяльності, зменшує ризики нестабільної сценічної поведінки за рахунок активізації вольових зусиль на сконцентрованості щодо підготовки вокально-педагогічного репертуару, розвиває практичні уміння щодо створення інтерпретаційних концептів, підвищує загальну вокально-виконавську підготовленість, а також сприяє музично-творчому та інтелектуальному розвитку;

методика може бути екстрапольована до процесів вокального навчання музично-педагогічних ЗВО у повному обсязі або частково.

Висновки до розділу III

Дослідження і конкретизація принципів, методичних засад, педагогічних умов формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також проведення формувального експерименту щодо їх упровадження у процес вокального навчання дозволили констатувати наступне.

1. Ефективне формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва вимагає опори на сукупність принципів організації процесу вокального навчання, серед яких: принцип послідовності, систематичності і неперервності провадження виконавської діяльності у процесі вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, який реалізується шляхом привнесення елементів вокального виконавства у зміст навчальних курсів, що забезпечують функціонування означеного навчального процесу; принцип наскрізності провадження магістрантами музичного мистецтва вокально-виконавської діяльності, який реалізується шляхом спеціального моделювання змісту навчальних курсів вокального навчання, що не вимагають

безпосереднього сольного або ансамблевого співу, у такий спосіб, який розкриває об'єктивний вокально-виконавський потенціал означених курсів можливостями розвитку виконавської стабільності, наскрізно пронизуючи проблематикою вокального виконавства усі заплановані для вивчення теми; принцип стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності та вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, який реалізується шляхом розроблення й упровадження комплексу вокально-виконавських заходів, націлених на максимальне залучення магістрантів музичного мистецтва до практики вокального виконавства.

2. Підсумування методичних орієнтирів, на яких базується теорія і практика формування виконавської стабільності магістрантів-вокалістів музично-педагогічних ЗВО дозволило конкретизувати наступні методичні засади досліджуваного феномену, а саме: систематичне використання сукупності різноманітних форм практичної вокально-виконавської діяльності в якості інструментарію для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання; багаторівневу організацію цілеспрямованих заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків, що уможливають послідовну перевірку динаміки формування виконавської стабільності на різних етапах вокального навчання магістрантів музичного мистецтва; організацію процесу вокального навчання із систематичним застосуванням цільових тренінгів, спрямованих на підвищення рівня стабільності вокального виконавства.

3. Упровадження визначених методичних засад формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва реалізується на базі актуалізації відповідних педагогічних умов, серед яких: педагогічне стимулювання накопичення магістрантами музичного мистецтва достатнього багажу позитивного досвіду вокального виконавства, що відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження

вокально-виконавської діяльності; педагогічне забезпечення фундаменталізації знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства відповідно до історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів з метою сприяння розвитку вокально-виконавського мислення; інтеграція різних груп педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

4. На етапі формувального експерименту у процес вокального навчання було упроваджено розроблену трифазову методика формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва (I фаза – адаптивно-цільова, II фаза – пізнавально-творча, III фаза – рефлексивна), згідно до якої відбувалось формування складових досліджуваного феномену. Під час адаптивно-цільової фази відбувалось формування готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної вокально-виконавської діяльності шляхом інтенсифікації вмотивованості магістрантів щодо удосконалення вокально-виконавської діяльності за рахунок залучення її різноманітних форм, поступового занурення у музично-виконавське середовище. Інструментом формування мобілізаційно-спрямовуючого компоненту, що передбачає активізацію емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми, стала сукупність сукупність таких методів, як: метод роз'яснення значимості психологічної сконцентрованості на процесі підготовки концертної програми, методи контролю, поєднані із вокально-педагогічними методами, методи вокального вправлення, методи ескізного опрацювання вокальних творів, методи пояснення, демонстрації музичних творів, методи поточного експрес-контролю, поточного розгорнутого контролю та підсумкового дисциплінарного контролю, метод евристичної дискусії, а також мультимедійні засоби. Для формування

вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу було розроблено і залучено «Вокально-виконавський тренінг вольової активності щодо концентрації довільної уваги на початковій стадії опрацювання вокального твору»

5. Під час пізнавально-творчої фази відбувалось набуття магістрантами музичного мистецтва фундаментальних знань, необхідних для створення креативних інтерпретаційних концепцій як об'єктів спрямованості виконавської стабільності, оскільки стабільною під час виконання має бути саме цілісна інтерпретація, а не просто правильно виконаний нотний та літературний текст вокального твору, а також набуття вокально-технічних умінь щодо втілення на сцені цих концепцій. Інструментом формування цілісно-інтерпретаційного компоненту став спеціально розроблений *«Опорний план-тренінг створення інтерпретаційної анотації вокального твору»*. а також сукупність методів вокального вправлення, серед яких: метод використання окремих фрагментів вокальних творів як матеріалу для розспівування, метод співу мелодії на різні склади, метод тактильного саморегулювання глибини нижнє-реберного, діафрагмального вдихання повітря (за допомогою рук, покладених на нижні ребра), метод висхідного та нисхідного секвентного переміщення вокальної мелодії по півтонах з поступовим розширенням її діапазону, метод об'єднання декількох музичних фраз для співу на «одному диханні», метод вокалізації музичного твору на «повній опорі» співацького дихання із застосуванням вокального звуку різної сили, метод варіювання сумбрації співацького голосу, метод діалогізації вокальних творів, метод драматизації вокальних творів та ін. Було застосовано також сукупність вокально-педагогічних прийомів, серед яких: прийом співу мелодії в уповільненому темпі, прийом поступового пришвидшення темпу виконання вокального твору, прийом зміни штрихів та ін.. також було застосовано сукупність вокальних вправ та вокалізів, що передбачають спів гам та арпеджіо з поступовим пришвидшенням темпу на різні склади, фізичні вправи,

спрямовані на розвиток співацького дихання, музично-творчі завдання щодо координації співацького дихання із різними варіантами сили вокального звуку, музично-творче завдання «Різні емоції – різні тембри» та ін. Для формування іміджево-сценічних умінь втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару інструментом слугували: метод внутрішньої концентрації на створенні художнього образу вокального твору у відповідності до розробленої інтерпретаційної концепції, метод швидкого органічного переключення згідно до зміни настроїв у музиці, метод інсценізації вокальних творів, метод моделювання проблемних ситуацій концертного виступу, а також інтерактивний метод «Пісенний конкурс в стилі телевізійного шоу»

6. Під час рефлексивної фази формувального експерименту педагогічний інструментарій формування здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності включав: музично-творчі вправи щодо усного реактивного самооцінювання власних прилюдних виступів, зафіксованих за допомогою мульти-медійних засобів, яке здійснюється безпосередньо в процесі слухання шляхом зупинки поточної трансляції; музично-творчі вправи щодо письмового рефлексивно-аналітичного самооцінювання власних прилюдних виступів, зафіксованих за допомогою мульти-медійних засобів; вербальний метод самооцінювання у процесі обговорення із викладачем прилюдних виступів; вербальний метод рефлексивного самооцінювання проміжних та кінцевих результатів сформованості стабільності власного вокального виконавства; аналітично-творче завдання щодо рефлексивного самооцінювання цілісності втілення під час прилюдного виступу розробленої інтерпретаційної концепції (самостійна робота); метод самооцінювального монологу щодо рівня сформованості власних вокально-виконавських умінь, а також «Вокально-педагогічний тренінг формування умінь самокорекції у процесі музично-виконавської діяльності».

7. Під час останнього аналітично-підсумкового етапу, присвяченого компаративному аналізу статистичних результатів дослідно-експериментальної роботи, було здійснено наукове узагальнення результатів покомпонентного формування досліджуваного феномену, яке засвідчило стійкі позитивні тенденції зростання сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольного-саморегуляційного компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва. Означені тенденції покомпонентного зростання в експериментальних групах сукупно обумовили аналогічні стійкі позитивні тенденції для сформованості досліджуваного феномену в цілому. Компаративний аналіз статистичних даних, отриманих шляхом наукового узагальнення результатів контрольних вимірювань щодо сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольного-саморегуляційного компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, дозволив стверджувати про стійку динаміку зростання досліджуваного феномену у цілому на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також про нисхідну динаміку на низькому рівні. Проведення компаративного аналізу дозволило констатувати також про аналогічно позитивну динаміку сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в експериментальних групах під час формувального експерименту у порівнянні із результатами, отриманими під час констатувального експерименту.

8. Результати отриманих статистичних даних демонструють і підтверджують ефективність розробленої і впровадженої в процес вокального навчання методики. Впроваджені методичні засади, педагогічні умови, принципи формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також розроблений педагогічний інструментарій не спричиняють до збільшення навчальних годин процесу вокального навчання магістрантів, не призводять до їх перевантаження, але, водночас, дозволяють підвищити рівень

результативності вокально-виконавської діяльності. Розроблена і перевірена методика формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання забезпечує підсилення їх цілеспрямованості щодо підвищення рівня професіоналізму вокально-виконавської діяльності, зменшує ризики нестабільної сценічної поведінки за рахунок активізації вольових зусиль на сконцентрованості щодо підготовки вокально-педагогічного репертуару, розвиває практичні уміння щодо створення інтерпретаційних концептів, підвищує загальну вокально-виконавську підготовленість, а також сприяє музично-творчому та інтелектуальному розвитку. Методика може бути екстрапольована до процесів вокального навчання музично-педагогічних ЗВО у повному обсязі або частково.

Список використаних джерел до розділу III

1. Антонюк В.Г. Постановка голосу: навчальний посібник для студентів вищих муз. навч. закладів. Київ: Українська ідея, 2000. 68 с.
2. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження. Київ: Українська ідея, 1999. 24 с.
3. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса. Москва-Ленинград: Музгиз, 1952. 191 с.
4. Барвинская Е.М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: автореф. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (музыка)». Москва, 2009. 16 с.
5. Барсов Ю.А. Креативность личности как необходимое условие овладение искусством пения. Вопросы музыкального образования: Методические

- рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений. Москва: РАМ им. Гнесиных; Ростовская конс. им. Рахманинова. 1994. С. 15-20.
6. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2005. 16 с.
 7. Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2007. 20 с.
 8. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2003. 20 с.
 9. Вербов А. Техника постановки голоса. Москва: Музгиз, 1961. 51 с.
 10. Войтлева Н.А. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2003. 28 с.
 11. Гао Мін. Сутність вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 4 (67). 2019. С. 47-50.
 12. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
 13. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
 14. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. Москва: «Магистр», 1993. 194 с.

15. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Монографія. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. 269 с.
16. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. Москва: Владос – ПРЕСС, 2003. 384 с.
17. Григорьев В. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации. Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 1. Москва: Музыка, 1988. С. 69-86.
18. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
19. Григорьев В. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации. Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 1. Москва: Музыка, 1988. С. 69-86.
20. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроках пения. Москва: АПН РСФСР, 1953. С. 81-98.
21. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога – вокаліста. Київ: Муз. Україна, 1979. 91 с.
22. Егорычева М. Упражнения для развития вокальной техники. Київ: Муз. Украина, 1980. 111 с.
23. Емельянов В.В. Развитие голоса: координация и тренинг. Санкт-Петербург: Лань, 2000. 190 с.
24. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования голосообразования. Методические рекомендации для учителей музыки. Новосибирск: Наука, 1991. 41 с.
25. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. 141с.

26. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики. Москва: Музыка, 1965. 145 с.
27. Злобин К.В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. Ленинград.: Медгиз, Ленинград. отд., 1958. 136 с.
28. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. Основы педагогического мастерства. Москва: Просвещение, 1989. 303 с.
29. Иванников В.Ф. Методика поточного пения. Москва, 2005. 16 с.
30. Иванов А. Об искусстве пения. Москва: Профиздат, 1963. 102 с.
31. Иванова Є.М. Комунікативні можливості музики. Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матер. міжнародної науково-практичної конференції. Ч.2. Київ: ДАККіМ, 2007. С. 283-285.
32. Колот А.М. Фундаменталізація та індивідуалізація економічної освіти як провідні тенденції її розвитку. Проблеми змісту і методики викладання економічної теорії. Вип. 2 (6). Київ: Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 2006. С. 94-107.
33. Люш Д.В. Развитие і охорона співацького голосу. Київ: Муз. Україна, 1988. 138 с.
34. Ляшенко І.Ф. Національне та інтернаціональне в музиці: наук. дослідження. Київ: Наукова думка, 1991. 267 с.
35. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. Москва, 1987. С. 247-252.
36. Маруфенко О.В. Слухацька установка як психологічна умова формування та розвитку вокально-слухових навичок. Наукові записки: псих.-пед. науки. Ніжин : НДПУ, 2004. С. 155-158.

37. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2006. 20 с.
38. Матвєєва О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2005. С.78-82.
39. Матвєєва О.В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: автореф. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2010. 23 с.
40. Матвєєва О.В. Сценічне хвилювання як детермінанта вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Том 55. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. С. 64-71.
41. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
42. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Вип. 1 (6), Київ, 2004. С. 15-20.
43. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації. Київ: НПУ, 1999. 33 с.
44. Прядко О.М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2009. 23 с.

- 45.Прядко О.М. Розвиток співацького голосу: методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. 92 с.
- 46.Прянишников И. Советы обучающимся пению. Санкт-Петербург: Лань, 2013. 144 с.
- 47.Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. Т. 2. Москва: ВЛАДОС, 2003. 248 с.
- 48.Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. - Москва: ВЛАДОС, 2003.-Т. 1.-312 с.
- 49.Пясковский И.В. Логика музыкального мышления. Киев: Муз. Украина, 1987. 182 с.
- 50.Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певца. Москва-Ленинград: Медгиз, 1932. 153 с.
- 51.Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб.пособие. Санкт-Петербург: Питер Ком, 2001. 233 с.
- 52.Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога. Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 77-81.
- 53.Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 409 с.
- 54.Ржевкин С. Слух и речь в свете современных физических исследований / С. Ржевкин. Москва: ОНТИ, 1936. 36 с.
- 55.Рудаков А.И. О природе верхней певческой форманты и механизме ее образования. Москва: Музыка, 1968. 368 с.
- 56.Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.

57. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод, посіб. / О.П. Рудницька. Київ, 1998. 143 с.
58. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька / О.П. Рудницька: навч. посібник. Київ, 202. 270 с.
59. Северинова Л.И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования». Воронеж, 2006. 242с.
60. Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики: автореферат кандидата педагогічних наук: 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2018. 21 с.
61. Сюй Вейвей. Структура виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва: зміст і компонентні складові. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. № 8 (102), С. 477-484.
62. Сюй Вейвей. Холістський підхід як основа формування виконавської стабільності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вокального навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 132-134.
63. Ткаченко М.О. Артистичні уміння в системі підготовки майбутніх учителів музики. URL:
http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_tkachenkomo.rtf.htm.
64. Тянь Лінь. Сутність та зміст вокально-технічних умінь майбутнього вчителя музики; сутність і характерні особливості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та

- методика мистецької освіти. Випуск 25 (30). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 61-64.
65. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 242с.
66. John Franklin. *Modern Singing Methods. Their Use and Abuse* – перекл. *Bel canto Masters Series*, 2009. 39 p.
67. Helmholtz H., *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*. Braunschweig, 1863; *Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки*. СПб., 1875 (перевод М. О. Петухова).
68. Revesz G., *Einführung in die Musikpsychologie*, Bern, 1946.
69. Stumpf C., *Die Anfänge der Musik*, 1911 (рус. пер. «Происхождение музыки». Ленинград, 1927).
70. Stumpf C., *Tonpsychologie*, 1883, Bd. 1, 1890, Bd. 2.
71. Wellek A., *Musikpsychologie und Musikästhetik*, Fr./M., 1963.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні проведено науково-теоретичне обґрунтування й розроблення проблеми формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, на основі застосування сукупності методологічних підходів досліджено й сформульовано авторське уточнення сутності досліджуваного феномену і специфіки його формування, обґрунтовано, розроблено, упроваджено методика формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, експериментально перевірено ефективність розроблених методичних засад, а також усієї методики в цілому. Згідно до сформульованих і розв'язаних завдань констатовано висновки.

1. Під час дослідження в психолого-педагогічному та музикознавчому аспектах науково-теоретичних основ виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, зокрема, у процесі семантичного аналізу досліджуваного поняття, було розглянуто такі базові змістові поняття, як «музичне виконавство» та «стабільність». В результаті було розроблено і сформульовано *авторське уточнення поняття «музичне виконавство»* в якості одного з різновидів музичної діяльності, що являє собою творчий процес оприлюднення результатів попередньої навчально-репетиційної роботи, який ставить на меті особистісне тлумачення і донесення до слухача виконавцем ідейно-образного змісту музичного твору у контексті виявлення його жанрово-стильових особливостей на основі залучення і розкриття художньо-зображального потенціалу засобів музичної виразності. Психолого-педагогічний та музикознавчий аспекти дослідження поняття «стабільність» дозволив стверджувати, що *стабільність музичного виконавства*, спираючись на донесення до слухацької аудиторії інтерпретаційного концепту, актуалізує саме той інтерпретаційний результат, який демонструвався тривалий термін під час попередніх занять та репетицій. Також під час дослідження в психолого-

педагогічному та музикознавчому аспектах науково-теоретичних основ виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було окреслено два основних типи виконавської поведінки – стабільний та нестабільний. *Стабільний* тип виконавської поведінки демонструє її передбачувану модель, коли студент без істотних втрат переносить на сцену результат попереднього навчально-репетиційного опрацювання, зберігаючи, з одного боку, досягнений вокально-технічний рівень, а з іншого боку, доносячи до слухача розроблений попередньо інтерпретаційний концепт. *Нестабільний* тип виконавської поведінки уможливує вияв студентом її непередбачуваних моделей, зокрема, інтерпретаційний і вокально-технічний безлад невротичного або психотичного характеру, а також характеризується зниженою психологічною завадостійкістю щодо появи стресорів.

2.3 метою всеохоплюючого визначення сутності, специфічних особливостей виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання було застосовано особистісно орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Контекст особистісно-орієнтованого підходу, сприятливого для розкриття творчої індивідуальності особистості, дозволив дослідити *специфіку* формування виконавської стабільності з позицій віднайдення для кожної особистості магістранта у процесі виконання вокальних творів певного власного балансу у взаємодії раціональної й емоційної сфер, представлених за допомогою коефіцієнтів інтелектуальної розвиненості особистості (IQ) і її емоційної розвиненості (EQ), а також стимулювати неперервне розширення як пізнавальних, так і художньо-естетичних потреб щодо усвідомленого формування здатності до стабільного втілення інтерпретаційного концепту вокальних творів у процесі вокально-виконавської діяльності. Контекст *діялісного підходу* до розгляду виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, детермінований комплексним, динамічним і різнобічним характером їх подальшої фахової діяльності, дозволив окреслити специфіку формування

досліджуваного феномену як складного безперервного процесу постановки та розв'язання стратегічних та тактичних проблем вокального навчання, пов'язаних із здатністю магістрантів до стабільного донесення інтерпретаційного концепту вокального твору до слухацької аудиторії під час його прилюдного виконання. Специфіка виконавської стабільності у контексті діяльнісного підходу полягає у невідривності процесу її формування від музично-виконавської діяльності. Контекст застосування *компетентнісного підходу* дозволив охарактеризувати виконавську стабільність магістрантів музичного мистецтва як фундаментальний чинник вокальної компетентності, за допомогою якого педагог-музикант здатний не тільки залучити до музичного мистецтва дитячу та юнацьку аудиторію, але й своїм бездоганним вокальним виконанням вокальних творів вмотивувати до активізації пізнавальної й музично-виконавської навчальної діяльності. Залучення особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного методологічних підходів дозволило створити авторське уточнення *сутності поняття «виконавська стабільність»* магістранта музичного мистецтва, майбутнього вчителя музики як набутої інтегральної якості особистості, що визначається здатністю до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення щодо повноцінного донесення інтерпретаційного концепту музичних творів до слухацької аудиторії.

3. На основі застосування холістського підходу було розроблено й визначено компонентну структуру виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в якості органічно-цілісної динамічної системи, що є результатом творчо-еволюційного формування взаємопов'язаних і взаємовпливаючих складових: мобілізаційно-спрямовуючого, цілісно-інтерпретаційного і контрольного-саморегуляційного компонентів, а також регуляторної дії таких функцій, як функція цілепокладання, гедоністична функція, функція постановки й послідовного вирішення художньо-творчих,

вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслювання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору і функція аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу. У відповідності до визначеної компонентної структури виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва було розроблено й сформульовано критерії та показники сформованості її складових. Критерієм сформованості мобілізаційно-спрямовуючого компоненту визначено міру готовності магістрантів музичного мистецтва до провадження стабільної високоякісної музично-виконавської діяльності. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв емоційно-потребового спонукання щодо максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці концертної програми; наявність волевої активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу. Критерієм сформованості цілісно-інтерпретаційного компоненту доцільно визначено ступінь підготовленості вокально-педагогічного репертуару для прилюдного виступу. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до створення креативної цілісної інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до застосування вокально-технічних умінь як до інструментарію щодо повноцінної передачі слухачам інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару; вияв здатності до іміджево-сценічного втілення інтерпретаційної концепції зразків вокально-педагогічного репертуару. Критерієм сформованості контрольно-саморегуляційного компоненту визначено міру сформованості самоконтролю магістрантів музичного мистецтва. Показниками сформованості цього компоненту визначено: вияв здатності до самооцінювання перебігу власної вокально-виконавської діяльності; вияв здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності.

4. Здійснено науково-теоретичне обґрунтування й конкретизацію принципів та методичних засад формування виконавської стабільності

магістрантів музичного мистецтва, розроблено й сформульовано педагогічні умови й ефективного упровадження цих засад. До встановлених принципів належать: принцип послідовності, систематичності і неперервності провадження виконавської діяльності у процесі вокального навчання магістрантів музичного мистецтва, який реалізується шляхом привнесення елементів вокального виконавства у зміст навчальних курсів, що забезпечують функціонування означеного навчального процесу; принцип наскрізності провадження магістрантами музичного мистецтва вокально-виконавської діяльності, який реалізується шляхом спеціального моделювання змісту навчальних курсів вокального навчання, що не вимагають безпосереднього сольного або ансамблевого співу, у такий спосіб, який розкриває об'єктивний вокально-виконавський потенціал означених курсів можливостями розвитку виконавської стабільності, наскрізно пронизуючи проблематикою вокального виконавства усі заплановані для вивчення теми; принцип стратегічного планування просвітницької вокально-виконавської діяльності та вокально-виконавської діяльності музично-змагального характеру, який реалізується шляхом розроблення й упровадження комплексу вокально-виконавських заходів, націлених на максимальне залучення магістрантів музичного мистецтва до практики вокального виконавства.

Підсумування методичних орієнтирів, на яких базується теорія і практика формування виконавської стабільності магістрантів-вокалістів музично-педагогічних ЗВО дозволило конкретизувати наступні методичні засади досліджуваного феномену, а саме: систематичне використання сукупності різноманітних форм практичної вокально-виконавської діяльності в якості інструментарію для формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання; багаторівневу організацію цілеспрямованих заходів контролю вокально-виконавських знань, умінь і навиків, що уможливають послідовну перевірку динаміки формування

виконавської стабільності на різних етапах вокального навчання магістрантів музичного мистецтва; організацію процесу вокального навчання із систематичним застосуванням цільових тренінгів, спрямованих на підвищення рівня стабільності вокального виконавства.

Упровадження визначених методичних засад формування виконавської стабільності магістрів музичного мистецтва реалізується на базі актуалізації відповідних педагогічних умов, серед яких: педагогічне стимулювання накопичення магістрантами музичного мистецтва достатнього багажу позитивного досвіду вокального виконавства, що відповідає високому рівню сформованості готовності до успішного, компетентного й фахового провадження вокально-виконавської діяльності; педагогічне забезпечення фундаменталізації знань у галузі вокальної педагогіки та виконавства відповідно до історико-мистецтвознавчої, теоретично-аналітичної, виражально-технічної, іміджево-сценічної, конструктивно-синтезуючої і репетиційно-практичної сфер інтерпретаційного опрацювання вокальних творів з метою сприяння розвитку вокально-виконавського мислення; інтеграція різних груп педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання.

5. Розроблено, упроваджено та експериментально перевірено методику формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, яка інтегрувала три фази – адаптивно-цільову, пізнавально-творчу та рефлексивну. Педагогічний інструментарій включав у себе сукупність теоретичних, образно-демонстраційних, інтерактивних, інтерпретаційних, евристичних, вербальних методів, методів мотивації мистецького навчання, методів засобів і прийомів вокального вправлення, музично-творчих завдань, творчо-аналітичних завдань, мультимедійних засобів тощо. Водночас основу педагогічного інструментарію щодо формування виконавської стабільності склали тренінги, які, інтегруючи до свого складу

достатню кількість методів засобів і прийомів мистецького навчання, обумовили багатогранність педагогічного впливу. Під час останнього аналітично-підсумкового етапу, присвяченого компаративному аналізу статистичних результатів дослідно-експериментальної роботи, було здійснено наукове узагальнення результатів покомпонентного формування досліджуваного феномену, яке засвідчило стійкі позитивні тенденції зростання сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольнo-саморегуляційного компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва. Означені тенденції покомпонентного зростання в експериментальних групах сукупно обумовили аналогічні стійкі позитивні тенденції для сформованості досліджуваного феномену в цілому. Компаративний аналіз статистичних даних, отриманих шляхом наукового узагальнення результатів контрольних вимірювань щодо сформованості мобілізаційно-спрямовуючого, інтерпретаційно-цілісного та контрольнo-саморегуляційного компонентів виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, дозволив стверджувати про стійку динаміку зростання досліджуваного феномену у цілому на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також про нисхідну динаміку на низькому рівні. Проведення компаративного аналізу дозволило констатувати також про аналогічно позитивну динаміку сформованості виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва в експериментальних групах під час формувального експерименту у порівнянні із результатами, отриманими під час констатувального експерименту.

Результати отриманих статистичних даних демонструють і підтверджують ефективність розробленої і упровадженої в процес вокального навчання методики. Упроваджені методичні засади, педагогічні умови, принципи формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва, а також розроблений педагогічний інструментарій не спричиняють до збільшення

навчальних годин процесу вокального навчання магістрантів, не призводять до їх перевантаження, але, водночас, дозволяють підвищити рівень результативності вокально-виконавської діяльності. Розроблена і перевірена методика формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання забезпечує підсилення їх цілеспрямованості щодо підвищення рівня професіоналізму вокально-виконавської діяльності, зменшує ризики нестабільної сценічної поведінки за рахунок активізації волевих зусиль на сконцентрованості щодо підготовки вокально-педагогічного репертуару, розвиває практичні уміння щодо створення інтерпретаційних концептів, підвищує загальну вокально-виконавську підготовленість, а також сприяє музично-творчому та інтелектуальному розвитку. Методика може бути екстрапольована до процесів вокального навчання музично-педагогічних ЗВО у повному обсязі або частково.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Діагностика рівнів сформованості навчального запиту магістрантів
музичного мистецтва на оволодіння методикою формування виконавської
стабільності у процесі вокального навчання
(Модифікація за методикою О. Гребенюка)**

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Ім'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно додати (сумувати) всі цифри у кожному рядку по горизонталі. Три строки відповідають трьом рівням навчального запиту. Найвища сумарна кількість балів у першому рядку (по горизонталі) вказує на низький рівень навчального запиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання. Найвища сумарна кількість балів у другому рядку (по горизонталі) вказує на середній рівень навчального запиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання. Найвища сумарна кількість балів у третьому рядку (по горизонталі) вказує на високій рівень навчального запиту на оволодіння методикою формування виконавської стабільності у процесі вокального навчання.

I блок

I.Що спонукає Вас провадити вокально-виконавську діяльність, співати прилюдно не тільки під час поточної та підсумкової атестації, але й брати участь у музично-просвітницькій роботі, у святкових заходах університету, музичних конкурсах, фестивалях тощо?

- 1.Виступаю на сцені тільки тому, що мій викладач вимагає цього.
- 2.Виступаю на сцені тому, що цодібні виступи збагачують мій особистий виконавський досвід, допомагають «перевірити на міцність» рівень підготовленості навчального репертуару перед іспитом з фаху.
- 3.Виступаю на сцені тому, що я обожнюю музичне виконавство, вступивши заради цього в магістратуру, і мене цікавить усе, що пов'язано із сценою.

II.Як Ви ставитесь до необхідності провадження вокально-виконавської діяльності на індивідуальних та групових заняттях з вокальних та диригентсько-хорових дисциплін під час «Асистентської практики», на уроках музичного мистецтва під «Виробничої педагогічної практики з музики»?

4.Вважаю, що особиста вокально-виконавська діяльність взагалі не має провадитись особисто під час індивідуальних та групових занять у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, а також у середніх школах. Адже дуже розвиненими є інформаційно-комунікаційні технології, за допомогою яких може бути відтворений показ будь-якого вокального твору. То навіщо співати самому (самій)?

5.Вважаю, що особиста вокально-виконавська діяльність під час індивідуальних та групових занять у вищих музично-педагогічних навчальних закладах, а також у середніх школах на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі має провадитись фрагментарно, під час опрацювання вокально-технічних елементів навчально-педагогічного репертуару.

6.Вважаю, що чим більш я співаю для студентської або учнівської аудиторії,

тим більше мені хочеться дізнаватись про специфіку і особливості цієї діяльності й удосконалювати відповідні вокально-виконавські уміння.

III. Що найбільше Вам подобається під час підготовки концертної програми?

7. Слухати розтлумачення викладача щодо втілення на сцені змісту інтерпретаційної концепції вокального або вокально-хорового твору.

8. Вести із викладачем діалогічне обговорення змісту інтерпретаційної концепції вокального або вокально-хорового твору і практичних вокально-виконавських засобів її втілення.

9. Самотужки проектувати й розробляти інтерпретаційну концепцію вокального або вокально-хорового твору, опробувати вокально-технічні засоби її втілення на сцені, обґрунтовуючи й відстоюючи доцільність цих засобів перед викладачем.

II блок

10. Чи вважаєте Ви, що спеціальне розроблення методики формування виконавської стабільності для фахового навчання студентів-магістрантів взагалі не потрібне?

11. Чи вважаєте Ви, що у подальшій роботі в якості викладача таких навчальних курсів, як «Постановка голосу», «Вокал», «Камерний спів», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Концертмейстерський клас» тощо Ви зможете використати тільки деякі окремі знання й уміння у царині стабільно-якісного провадження музично-виконавської діяльності?

12. Чи має пріоритетне значення особисто для Вас оволодіння Вами методикою формування виконавської стабільності у контексті набуття Вами фаху викладача мистецьких дисциплін?

13. Чи бувають випадки, коли Ви відчуваєте брак виконавської стабільності у процесі фахового навчання, але спеціально формувати її Ви не вважаєте за потрібне?

14. Чи бувають випадки, що під час індивідуальних або групових занять Вас зацікавлює та чи інша інформація у галузі концертної педагогіки, але після заняття бажання щось дізнатися у цій галузі зникає?

15. Чи вважаєте Ви, що здатність до яскравого, якісного, стабільного виконання музичних творів є одним з найважливіших факторів ефективної роботи викладача мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва?

16. Чи вважаєте Ви неважливим і непотрібним у процесі аналізу недоліків власної сценічно-виконавської поведінки звертатись, окрім обговорення свого виступу із викладачем, до відповідного досвіду провідних виконавців-музикантів – солістів-вокалістів, диригентів, солістів-інструменталістів, педагогів-музикантів тощо, викладеного в їх спогадах, щоденниках, підручниках з музичної педагогіки?

17. Чи витрачали би Ви час індивідуальних занять з вокалу на ознайомлення із спеціальною методикою, яка б мала допомогти якісному, стабільному виконанню вокальних творів під час прилюдних виступів?

18. Чи витрачали би Ви свій вільний час на ознайомлення із спеціальною методикою, яка б мала допомогти якісному, стабільному виконанню вокальних творів під час прилюдних виступів?

**Тест на вияв рівня емоційно-потребового спонукання щодо
максимальної психологічної сконцентрованості на якісній підготовці
концертної програми**

(Модифікація за методикою Л.Севериної).

1. Вважаю, що цілеспрямовано готуючись до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу я не маю будь-яким чином змінювати свої життєво-побутові звички, спосіб життя тощо.
2. Якщо я готуюсь до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу, я все одно маю відводити багато часу іншим навчальним курсам, щоб їх підготовка не постраждала.
3. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається весь час займатися підготовкою до концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу.
4. Я не вважаю, що наближення концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу має вести до зменшення часу на «особисте життя».
5. Вважаю, що додаткові репетиції, які відбуваються під час наближення концертного виступу, іспиту або заліку з вокалу, є непотрібними.
6. Вважаю, що опрацювання додаткової музикознавчої літератури щодо жанрово-стильових особливостей вокальних творів з моєї концертної програми, нічого не змінить у моєму вокальному виконавстві.
7. Для мене не є проблемою відмовитись від домашньої роботи над вокальним репертуаром заради сімейного застілля, дружньої вечірки тощо.
8. Мені не подобається спочатку працювати над підготовкою концертної

програми в класі, а потім знову повторювати весь репертуар вдома.

9. Якщо я готуюсь до концертного виступу або до іспиту, заліку з вокалу, я не бачу необхідності знайомитись із іншими інтерпретаціями вокальних творів, які входять до концертної програми, слухаючи записи провідних виконавців.

10. Обираючи між додатковою репетицією в приміщенні, де має відбутися концертний виступ, екзамен або залік з вокалу, й звичайним індивідуальним заняттям з вокалу в аудиторії за розкладом, я обрав би (обрала б) звичайне заняття.

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потреби щодо слухання та виконання українського музичного фольклору – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

ДОДАТОК В**Визначення концентрації уваги**

(Методика за авторством В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької, О.Темрук)

Таким квадратом чисел виможете перевірити концентрацію уваги. Ви повинні відшукати 15 цифр натурального ряду. Починати можна з будь-якої цифри: або від 1 до 15, або ж від 35 до 50. Зафіксуйте час виконання завдання.

12	33	40	97	94	57	22	19	49	60
27	98	79	8	70	13	61	6	80	99
5	41	95	14	76	81	59	48	93	28
20	96	34	62	50	3	69	16	78	39
86	7	42	11	82	85	38	87	24	47
63	32	77	51	71	21	52	4	9	68
35	58	18	43	26	75	30	67	46	88
17	64	53	1	72	15	54	10	37	23
83	73	84	90	44	89	66	91	74	92
25	36	55	65	31	23	45	29	56	2

Якщо Ваш результат 30-40 секунд (високий рівень) – можете себе привітати: Ви людина, яка вміє концентрувати увагу; 40-49 секунд – непогано (середній рівень); 2-3 хвилини – Ви неуважна людина (низький рівень).

ДОДАТОК Г

Самоаналіз вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу

(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1.Шкала для оцінки рівня концентрації довільної уваги під час концертного виступу:

Під час концертного виступу всі мої дії спрямовані на досягнення головної мети – на повноцінне втілення й трансляцію інтерпретаційної концепції вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час концертного виступу я здатен (здатна) повністю абстрагуватись від сторонніх подразників.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

До виходу на сцену я здатен (здатна) повністю зосередитись на покроковому плані втілення інтерпретаційної концепції.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

До виходу на сцену я можу провести розспівування й налаштування голосового апарату в будь-якій аудиторії, навіть не пригодній до занять вокалом.

2.Шкала для оцінки рівня вольової активності з метою концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу:

Я можу мобілізувати власні вольові зусилля щодо якісного вокального виконання для слухацької аудиторії будь-якого якісного й кількісного складу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я можу мобілізувати власні вольові зусилля щодо якісного вокального виконання для аудиторії школярів, навіть якщо школярі налаштовані скептично або недружньо до мене, шумлять, сміються й займаються сторонніми справами.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я здатний мобілізувати власні вольові зусилля й після неочікуваного неякісного виконання фрагменту вокального твору виправитися й співати надалі так, ніби нічого й не відбулося.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Я здатний (здатна) мобілізувати власні вольові зусилля й під час неочікуваного неякісного виконання фрагменту вокального твору нічим не виказати свого невдоволення й не порушити сценічний імідж.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Якщо мій голос втомився, звучить неналежним чином, я відчуваю сухість у горлі або що, я здатний (здатна) мобілізувати власні вольові зусилля й застосувати відповідний метод або засіб для виправлення ситуації.

Якщо Ваш результат 33 - 45 балів, – Ви людина, яка осмислює свій рівень вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу як високий; якщо Ваш результат 22 - 32 бали, – Ви людина, яка

осмислює свій рівень вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу як середній; якщо Ваш результат 9 - 21 бал, – Ви людина, яка осмислює свій рівень вольової активності щодо концентрації довільної уваги під час прилюдного виступу як низький.

ДОДАТОК Д**Дослідження самооцінки перебігу власної вокально-виконавської діяльності за процедурою тестування**

(Модифікація за методикою опитувальника Г.М.Казанцевої)

При вивченні самооцінки за допомогою процедури тестування респондентам пропонують певну кількість тверджень, навпроти яких вони повинні написати один з трьох варіантів відповідей: «ТАК» (+), «Ні» (–), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в ситуації прилюдного виступу.

Опитувальник

- 1.Звичайно, я розраховую на успіх у своєму прилюдному виступі.
- 2.Перед виступом я, як правило, знаходжусь у пригніченому настрої.
- 3.Більшість магістрантів-вокалістів рахуються із моїми оцінювальними судженнями щодо їх прилюдних виступів.
- 4.У мене немає впевненості в своїх діях під час співу перед аудиторією.
- 5.Я приблизно настільки ж здатна (здатний) до успішного вокального виконавства, як і більшість моїх однокурсників.
- 6.Часом я відчуваю, що мій спів нікому нецікавий.
- 7.Весь процес вокального навчання, який включає не тільки заняття, але й іспити, заліки, модулі й концерти, проходить у мене вельми успішно.
- 8.Мені здається, що як вокаліст-виконавець я нічого не досягну в майбутньому.
- 9.Під час розроблення інтерпретаційної концепції вокального твору я завжди

вважаю себе правою (правим).

10. Під час прилюдного виконання я роблю багато такого, про що потім жалкую.

11. Коли я дізнаюся про успішний виступ одного з моїх однокурсників, я сприймаю це як власну поразку.

12. Коли я співаю для будь-якої аудиторії, мені здається, що мій спів їй не подобається.

13. Мене мало турбують мої можливі сценічні невдачі.

14. Мені здається, що під час прилюдного виконання цілісності інтерпретаційного концепту завжди шкодить, коли тембр мого голосу звучить не так, як я планувала в процесі занять і репетицій.

15. Я рідко жалкую про відхилення від плану інтерпретації, які трапляються під час прилюдних виступів.

16. Коли я чую на концерті від інших магістрантів-вокалістів виконання того самого вокального твору, над яким працюю і я, то часто вважаю їх виконавство більш успішним, ніж моє.

17. Я вважаю, що мої прилюдні виступи цікавлять моїх однокурсників.

18. Мені здається, що мої вокально-технічні уміння сформовані не так добре, як у інших магістрантів-вокалістів.

19. Під час складання екзаменів, заліків і модулів з вокальних дисциплін, які потребують сольного або ансамблевого співу, мені часто щастить.

20. Я просто боюся співати перед слухацькою аудиторією.

Опрацювання результатів. Підраховується кількість позитивних відповідей (+) спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого

результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитись в інтервалі від -10 до $+10$.

Результат від -10 до -4 свідчить про низьку самооцінку;

Результат від -3 до $+3$ свідчить про середню самооцінку;

Результат від $+4$ до $+10$ свідчить про високу самооцінку.

ДОДАТОК Е

Методика «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу»

(Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук).

Мета: визначення рівня здатності магістрантів музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу.

Матеріал та обладнання: аркуш паперу для записів, ручка або олівець.

Інструкція для респондента. На запропоновані судження потрібно вибрати одну з чотирьох наступних відповідей: повністю погоджуюсь, погоджуюсь, не погоджуюсь, абсолютно не погоджуюсь.

Судження

1. Під час співу на сцені я здатна (здатен) безпосередньо після допущеної помилки у нотному або словесному тексті вокального твору миттєво зреагувати, органічно виправити ситуацію, не виявивши у сценічній поведінці жодних ознак допущеної помилки, і прородовжувати далі свій виступ.

2. Під час співу на сцені після допущеної помилки у нотному або словесному тексті вокального твору я почуваю себе настільки розгубленою (розгубленим), що далі не здатна (не здатен) відтворювати інтерпретаційну концепцію за розробленим планом і співаю автоматично, аби просто доспівати до кінця.

3. Мені здається, що, реагуючи на відхилення від інтерпретаційно запланованого тембрального забарвлення під час виконання будь-якого елемента

вокального твору (якийсь фрагмент прозвучав більш різко, або навпаки втратив дзвінкість, або був виконаний надто «відкритим звуком» тощо), я, ситуативно змінюючи інтерпретаційну концепцію, додаю у своє виконання позитивних рис імпровізаційності, оригінальності й свіжості відчуття.

4. Під час співу на сцені я здатна (здатен) почути, миттєво оцінити й виправити неналежне вокальне звукоутворення просто в процесі виконання арії, романсу, пісні тощо.

5. Мені здається, що, відтворюючи під час виступу форму вокального твору, я не можу забезпечити її цілісність за рахунок постійного «затягування» темпу й непередбачуваності «точки золотого перетину».

6. Я усвідомлюю свою здатність до миттєвого реагування на будь-яку незаплановану ситуацію під час прилюдного виступу й схвалюю свою здатність до використання такої ситуації на користь свого виконання.

7. У цілому я задоволена (задоволений) своєю вокально-виконавською діяльністю.

8. Під час концертного виступу мені хотілося б уникнути, наскільки це взагалі можливо, деструктивного впливу непередбачуваних ситуацій (неочікуваної захриплості голосу, сухості у роті, нестачі співацького дихання, випадіння з пам'яті елементів нотного й словесного тексту тощо), оскільки це повністю порушує мою сценічну поведінку.

9. Іноді я ясно усвідомлюю свою нездатність до цілісного відтворення інтерпретаційної концепції вокального твору на сцені, навіть якщо я добре підготувалась (підготувався) до концертного виступу.

10. Коли я думаю про можливі неочікувані негативні моменти концертного виступу, то гадаю, що може мені взагалі краще не співати на сцені?

Опрацювання та аналіз результатів

Код запитальника:

прямі запитання – 1, 3, 4, 6, 7;

зворотні запитання – 2, 5, 8, 9, 10.

Відповіді	Прямі судження (бали)	Зворотні судження (бали)
Повністю погоджуюся	4	1
Погоджуюся	3	2
Не погоджуюся	2	3
Абсолютно не погоджуюся	1	4

10-19 балів – низький рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу.

20-29 балів – середній рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу.

30-40 балів – високий рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу.

ДОДАТОК Є

Методика «Дослідження здатності до самокорекції перебігу власної вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу»

(Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук).

Мета: визначення рівня здатності магістрантів музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності під час прилюдного виступу.

Матеріал та обладнання: аркуш паперу для записів, ручка або олівець.

Інструкція для респондента. На запропоновані судження потрібно вибрати одну з чотирьох наступних відповідей: повністю погоджуюсь, погоджуюсь, не погоджуюсь, абсолютно не погоджуюсь.

Судження

1. Після співу на сцені я здатна (здатен) самостійно проаналізувати допущені помилки у нотному або словесному тексті вокального твору, встановити їх причини й визначити методи й засоби для уникнення означених помилок під час подальших виступів.

2. Після співу на сцені, коли були допущені помилки у нотному або словесному тексті вокального твору, я почуваю себе настільки розгубленою (розгубленим), що взагалі не хочу повертатись у своїх думках до цих помилок, які спричинили до невдачі, і не бажаю виправляти їх, а вважаю за потрібне більше не виконувати цей вокальний твір.

3. Мені здається, що, аналізуючи після концертного виступу непередбачені

негативні відхилення від інтерпретаційної концепції, я маю змогу скористатися цими відхиленнями для загальної зміни означеної концепції з метою її удосконалення, віднайдення нових неповторних тембральних барв, динамічних, темпо-ритмічних та інших можливостей створення художнього образу вокального твору.

4. Після прилюдного виступу я здатна (здатен) зберегти у пам'яті, оцінити й виправити неналежно виконані у плані вокального звукоутворення елементи вокального твору, а також відпрацювати й удосконалити необхідні для виправлення звукоутворення вокально-технічні уміння.

5. Мені здається, що я не здатна (не здатен), відтворити у пам'яті недоліки відтворення музичної форми вокального твору, які виявились під час концертного виступу.

6. Я усвідомлюю й схвалюю свою здатність після концертного виступу ретельно проаналізувати й встановити причини появи незапланованих негативних ситуацій, які проявляються у процесі вокального виконавства.

7. У цілому я задоволена (задоволений) своєю здатністю до самоаналізу власної вокально-виконавської діяльності і вважаю її джерелом постійного самоудосконалення.

8. Мені хотілося б спромогтися більше користі отримувати від аналізу власних вокально-виконавських невдач.

9. Іноді, після роздумів про недоліки своїх прилюдних виступів, я ясно усвідомлюю свою нездатність до виправлення власних вокально-виконавських невдач.

10. Коли я подумки звертаюся до невдалого концертного виступу, то думаю про необхідність зниження рівня складності вокальних творів, які в подальшому увійдуть до мого репертуару.

Опрацювання та аналіз результатів

Код запитальника:

прямі запитання – 1, 3, 4, 6, 7;

зворотні запитання – 2, 5, 8, 9, 10.

Відповіді	Прямі судження (бали)	Зворотні судження (бали)
Повністю погоджуюся	4	1
Погоджуюся	3	2
Не погоджуюся	2	3
Абсолютно не погоджуюся	1	4

10-19 балів – низький рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу.

20-29 балів – середній рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу.

30-40 балів – високий рівень здатності магістранта музичного мистецтва до самокорекції власної вокально-виконавської діяльності після прилюдного виступу.