

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
„ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Галина Локарева  
Лілія Гринь

**ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ:  
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

*Монографія*

Запоріжжя  
2014

УДК: 725.822:784.9:7.091.1

ББК: Щ 335+ Щ 314+ Щ 334.076

Л 73

### Рецензенти:

**Олексюк О.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Гринченка

**Отич О.М.**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Гончаренко Ю.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри акторської майстерності Запорізького національного університету

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Запорізького національного університету  
(протокол № від 2014р.)*

### **Локарєва Г.В., Гринь Л.О.**

Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія та практика: монографія / Г.В.Локарєва, Л.О.Гринь. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. – 328с.

У монографії досліджується проблема професійної підготовки актора музично-драматичного театру засобами вокального мистецтва. У роботі розглянуто теоретичні засади використання вокального мистецтва в професійній підготовці актора музично-драматичного театру, представлено науково-методичне забезпечення застосування вокального мистецтва в навчально-виховному процесі, проілюстровано експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов використання вокального мистецтва в професійній підготовці актора.

Експериментальною роботою доведено доцільність та ефективність упровадження структурно-функціональної моделі вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру.

Видання розраховано на науковців, викладачів вищих навчальних закладів і студентів спеціальності «театральне мистецтво», театральних діячів, яких цікавить проблема підготовки майбутнього актора.

УДК: 725.822:784.9:7.091.1

ББК: Щ 335+ Щ 314+ Щ 334.076

© Запорізький національний університет, 2014

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>5</b>
-----------------------	----------

### Розділ I. **ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ**

1.1. Історичні та методичні передумови розвитку вокально-педагогічних шкіл.....	8
1.2. „Вокальний голос як професійний інструмент” актора музично-драматичного театру: якісні характеристики.....	33

<b>ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ.....</b>	<b>49</b>
-----------------------------------	-----------

### Розділ II. **ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИТИКА ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА**

2.1. Структура, сутність та зміст вокальної підготовки актора-вокаліста в системі фахової освіти.....	50
2.2. Нормативна основа вокальної підготовки актора музично- драматичного театру: система принципів.....	61

<b>ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ.....</b>	<b>78</b>
------------------------------------	-----------

### Розділ III. **НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

3.1. Структурно-функціональна модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру.....	78
3.2. Педагогічні умови реалізації структурно-функціональної моделі.....	94
3.3. Методика використання вокального мистецтва у професійній підготовці майбутнього актора: вокальна підготовка.....	111
<b>ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ.....</b>	<b>135</b>
<b>Розділ IV. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА</b>	
4.1. Експериментальна перевірка ефективності науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки майбутнього актора.....	134
4.2. Динаміка розвитку показників та рівнів сформованості вокальної майстерності актора-вокаліста.....	153
<b>ВИСНОВКИ ДО IV РОЗДІЛУ.....</b>	<b>169</b>
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>171</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА.....</b>	<b>174</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>194</b>

## ПЕРЕДМОВА

Соціокультурні зміни українського суспільства сьогодення зумовлюють стрімке зростання ролі майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти як представників творчої інтелігенції країни. Їх діяльність спрямована на формування духовності нації, морально-естетичних цінностей громадян України, збереження національно-культурних традицій, тому актуалізується проблема розвитку професійної освіти у вищих навчальних закладах з наряду підготовки “Театральне мистецтво”. Зокрема, удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх акторів музично-драматичного театру, створення та втілення в практику роботи вищої школи новітніх методик викладання профільюючих дисциплін особливо важливі в умовах становлення системи національної мистецької освіти.

На сучасному етапі розвитку театрального мистецтва велике значення в музично-драматичних виставах має вокальна майстерність актора. Нині вокальне мистецтво є повноправним компонентом драматичної дії. Це пов'язано з експериментальними пошуками та виникненням новітніх театральних шкіл, у яких вокальне мистецтво є одним із головних компонентів у розкритті сценічного образу. Все це вимагає від актора обов'язкової професійної вокальної підготовки. Сьогодні надзвичайно гостро постає питання професійного формування актора музично-драматичного театру, який повинен втілювати навички як акторської гри на сцені, так і створення й розкриття вокально-сценічного образу.

Актуальність розв'язання окресленої проблеми зумовлюється загостренням суперечностей, які характеризують сучасний простір вищої мистецької освіти на нормативному, організаційному та методичному рівнях: постійно зростаючими вимогами до професіоналізму акторів музично-драматичного театру та відсутністю теоретично обґрунтованих й експериментально перевірених педагогічних досліджень, спрямованих на комплексну підготовку майбутнього фахівця; традиційною фундаментальною підготовкою майбутнього актора та інноваційними експериментальними

формами й пошуками сучасного театру, новітньою мистецькою педагогікою; актуальністю проблеми використання вокального мистецтва у творчій професійній діяльності актора музично-драматичного театру та вкрай недостатнім науково-методичним забезпеченням професійної підготовки актора музично-драматичного театру.

Сьогодні в теорії та практиці вищої педагогічної освіти нагромаджено значний досвід, який став підґрунтям у розробці проблеми підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру. Для обґрунтування теоретичних та методичних основ професійної підготовки майбутнього фахівця вивчено фундаментальні засади теорії педагогічної освіти (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Паламарчук, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, В. Ягупов та ін.); концептуальні засади професійної підготовки фахівця (І. Зязюн, Г. Локарева, Н. Нічкало, О. Пехота, Л. Хомич та ін.); проблеми загальнокультурного, естетичного виховання й освіти особистості (М. Демчишин, М. Лещенко, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Я. Сопіна, Г. Тарасенко, Г. Шевченко та ін.); педагогічні основи формування й розвитку духовної культури особистості засобами мистецтва (О. Олексюк, М. Ткач, Г. Шевченко та ін.); аспекти психології художньої творчості акторів та режисерів (Глен Вільсон (Англія), О. Гройсман (Росія) та ін.).

Аналіз фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить про те, що в першу чергу увага приділялася таким аспектам, як техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієв, Ф. Заседателев, В. Морозов, О. Стахевич та ін.); вчення про вищу нервову діяльність і фізіологічну роль органів почуття під час співу (І. Павлов, Л. Работнов, І. Сеченов та ін.); професійна підготовка співаків до виконавської діяльності (Н. Гребенюк, В. Ємельянов, А. Єгоров, В. Морозов та ін.).

Історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства досліджено в музичній педагогіці (В. Антонюк, В. Багадуров та ін.). У центрі уваги науковців перебувають питання щодо вокальної методики

(Д. Аспелунд, Д. Євтушенко, А. Зданович, А. Менабені та ін.); розвитку української вокальної педагогіки (В. Антонюк, Б. Гнидь, М. Жижкович та ін.); акустичних особливостей процесу голосоутворення (Л. Работнов, Р. Юссон та ін.); гігієни співацького голосу (А. Єгоров, Ф. Заседателев, Д. Люш та ін.); вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (І. Гадалова, О. Маруфенко, А. Менабені, О. Мороз, О. Рудницька, Ю. Юцевич та ін.).

Дослідження Л. Виготського, О. Єлісєєва, А. Здановича, Р. Нємова, Н. Рождєственської, Б. Теплова та ін. стали психологічною базою у розробці теоретичних та методичних аспектів процесу формування вокальної майстерності майбутніх акторів.

Однак, проблеми підготовки акторів музично-драматичного театру засобами вокального мистецтва, насамперед щодо формування вокальної майстерності, недостатньо розкриваються в наукових педагогічних розробках. Специфіка педагогічного спрямування вокального навчання у вищих навчальних закладах вимагає високого рівня вокально-технічного комплексу вмінь та навичок, усвідомлення закономірностей процесу голосоутворення, володіння науково-теоретичною базою знань з проблеми використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру.

Отже, в монографії розглянуто теоретичні засади використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру, представлено науково-методичне забезпечення застосування вокального мистецтва у навчально-виховному процесі вишу, проілюстровано експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора, надано науково-методичні матеріали для формування вокальної майстерності та професійних якостей майбутніх акторів (НМКД дисциплін спеціалізації „Сольний спів: академічний та естрадний, вправи, авторські тести та діагностики).

Монографія розрахована на науковців в галузі мистецької освіти, викладачів, аспірантів, студентів спеціальності „Театральне мистецтво”, акторів музично-драматичних театрів.

## РОЗДІЛ I

### ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

#### **1.1. Історичні та методичні передумови розвитку вокально-педагогічних шкіл**

Проблема удосконалення якості професійного навчання майбутнього актора музично-драматичного театру, яка характеризується орієнтацією на підвищення рівня його вокальної майстерності стає актуальною в полі зору дослідників. Система національної освіти в Україні ставить перед сучасними вищими навчальними закладами завдання повсякчасного підвищення рівня професійної підготовки до поліфункціональної діяльності духовного та загального культурного розвитку особистості майбутніх акторів музично-драматичного театру.

Загальні положення теорії розвитку вокальних умінь та навичок розглядає вокальна педагогіка – галузь знань про природу співочого голосу, використання його можливостей у музично-виконавській практиці, наука про навчання і виховання вокаліста. За своїми невичерпними можливостями співочий голос людини перевершує найдосконаліші музичні інструменти. Але для того, щоб заблищати всіма барвами, він має бути якнайстаранніше опрацьований і сформований. Тому все багатство голосу може розкрити лише співак-музикант, співак-митець, співак-актор, який спроможний не тільки видобути з голосу потрібні йому виконавські засоби, а і здійснює весь вокальний процес свідомо на підставі певних теоретичних знань з методики вокалу, історії вокального мистецтва.

Традиції вокальної педагогіки спираються на методи формування виконавського рівня співочого мистецтва, відшліфованих багатовіковими надбаннями в історико-культурному розвитку національних рис даного народу і утверджених через стилістичні епохи й напрями – бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, імпресіонізм, експресіонізм, модерн тощо. Вивчаючи історію та розвиток вокального мистецтва, методичні прийоми



окремих викладачів, стає зрозумілим, що поняття “вокальна школа” вимагає чіткого визначення та розуміння специфіки підготовки. Звучання, наприклад, італійських співаків, завжди істотно відрізнялось від “інструментального звучання” німецького вокаліста та від французького співака з його декламаційним характером звуковедення. Таким чином, методи навчання співу ґрунтуються на традиціях, пов’язаних з національно-мовними особливостями, а також історією і культурою різних народів у широкому розумінні, що в кінцевому результаті формує певний еталон звуку й узагальнюється поняттям вокальної школи.

Вокальне мистецтво за своєю природою синтетичне і складається з нерозривної єдності декількох елементів: музики (акомпанімент, гра на музичних інструментах), співу (вокал, оперний жанр), слова (поезія, п’єса, сценічна майстерність). Як визначає дослідник та викладач з вокалу Б. Гнидь, “музика сама по собі є могутнім засобом емоційного впливу на слухачів; слово у співі, його інтонація, змістовний та емоційний підтекст також підсилюють вплив на слухача; в оперному жанрі – драматична гра, голос співака, його тембр, манера виконання, вокально-технічна майстерність, пластика, костюм, грим, міміка, жест – все, що складає арсенал майстерності актора, також вражає великою силою впливу на глядача. Цей синтез всіх якостей в одному цілому, в органічній єдності, визначає *вокальне мистецтво як явище* (курс. Л.Г.)” [51].

Визначення поняття “вокальної школи” в широкому значенні дав співак, вокальний педагог, доктор мистецтвознавства Д. Аспелунд у своїй роботі “Розвиток співака та його голос”: “вокально-педагогічна школа – це конкретна, цілеспрямована, організована система підготовки нових поколінь співаків та педагогів для конкретної діяльності, що історично змінюється” [21]. Також, у процесі навчання співу важливе місце приділяється манері вокального виконавства, яку в теперішній час називають “європейською академічною оперно-концертною манерою співу”. Манера вокального виконавства теж пройшла певний шлях становлення та розвитку, і була заснована на конкретних способах співу. Виділяють три основні способи співу, або вокальні стилі.

*Співочий стиль*, що становить основу класичного вокального мистецтва. У цьому стилі написані, наприклад, арії Дж. Верді, М. Глінки, П. Чайковського, С. Рахманінова. *Декламаційний стиль*, що наближається до інтонації мови (“речитатив”). До цього стилю належить деякі арії М. Мусоргського, С. Прокоф'єва, арії, дуети з оперет, мюзиклів. *Колоратурний стиль*, в якому тією чи іншою мірою втрачається зв'язок із текстом, і спів за характером наближається до гри на музичному інструменті. Стиль характеризується багатством вокальних прикрас, пасажів, які виконуються у швидкому темпі з розбивкою на окремі склади або голосні. Це арії Дж. Россіні, також каватина Людмили з опери “Руслан і Людмила” М. Глінки. Різноманітні вокальні стилі часто використовуються в одному творі. Використання стилів, жанрів, засобів виразності вокального мистецтва, стильових особливостей композитора і визначають вокально-педагогчну школу, яка має культурологічне призначення та несе духовну цінність у становленні особистості.

Першою європейською школою вокального мистецтва, що історично виникла на початку XVII ст., була *Італійська національна школа співу*, яка розподілялась на *Венеціанську оперну школу та Неаполітанську оперну школу*. *Венеціанська оперна школа*, очолювана Клаудіо Монтеверді (1567–1643 рр.), стала головним підґрунтям у формуванні італійської вокальної школи “*bel canto*”, що в перекладі означає плавний, широкий, гарний спів, в основі якого лежить кантілена. В Італійській школі беруть свій початок всі вокальні терміни і поняття, основні елементи технології оперного співу, які застосовуються у вокальному мистецтві всього світу і сьогодні.

Майстерності співака відкривалися широкі можливості, в яких його індивідуальні якості, голос, техніка й художні здібності могли всебічно розвиватись. Будучи школою вокально-технічної досконалості, італійське мистецтво вплинуло на формування і розвиток інших національних шкіл. Представниками цієї школи були композитори та водночас вокальні педагоги – К. Монтеверді, Ф. Каваллі, М. Честі, Дж. Россіні, Г. Доніцетті та В. Белліні.

К. Монтеверді, як вокальний педагог вимагав від учнів не тільки гарного співочого тону, але й виразних інтонацій, здатних передавати різний емоційний стан, чіткість і ясність тексту. Він здійснив стилістичне розмежування тексту, що передає зміст п'єси та внутрішній стан. У сольному співі, у мелодійній фразі він досяг надзвичайно драматичної виразності конкретного характеру, пристрасті, сильного внутрішнього хвилювання. Гостроті й силі виразності, досягнутій К. Монтеверді в сольному співі, значною мірою допомагає тісний зв'язок співу з інструментальним супроводом. Він вперше використовує групу струнних інструментів як основну в оркестрі, поруч зі старовинними, підсилюючи їх духовими. Інструментовка досягла, як на ті часи, надзвичайної сили звучання й різноманітності. Прагнучи виділити співочий голос у вокальному ансамблі, К. Монтеверді виставляє його (оркестр) як самостійну художню силу.

Незважаючи на еволюцію опери в творчості К. Монтеверді та інших венеціанців (Ф. Каваллі, М. Честі), вокальні партії залишаються в діапазоні октави, не часто виходячи за її межі. У них переважають повторювані звуки, вузькі інтервальні співвідношення, використовуються переважно середні ділянки діапазону, в якому голос звучить спокійно, ненапружено, в натуральному грудному регістрі. Стиль венеціанської опери вимагав від співака не тільки володіння кантиленою, а й співу плавним, нефорсованим голосом, який би виразними інтонаціями передавав емоційний стан.

Паралельно із венеціанською школою співу існувала не менш відома *Неаполітанська оперна школа*, яка сформувалась у другій половині XVII ст. і виробила свій, надзвичайно багатий за мелодійним змістом, стиль. Різноманітні жанри оперної музики – арії, речитативи, ансамблі, інструментальні симфонії – розкрились у неаполітанській опері в усій красі. На чолі неаполітанської оперної школи стояв Алессандро Скарлатті, який у своїй творчості мистецьки втілював гарний мелодійний спів, що передає різні відтінки почуття. Мелодика А. Скарлатті емоційно відкрита, солодкозвучна, яка плавно ллється на

широкому диханні. Незаперечна заслуга А. Скарлатті полягає в створенні широкої вокальної кантилени бравурного типу.

Разом із появою перших вокальних шкіл, сольний спів стає самостійним видом діяльності, та вимагає від виконавця “виховання” голосу, вдосконалення вокальної техніки, а від педагога – створення педагогічної методики підготовки оперних співаків. Центрами вокального виховання й навчання в Італії XVII – XVIII ст.ст. стають консерваторії, перша з яких відкрилась у Неаполі (1537р.). В консерваторіях навчання співу відбувалося паралельно із загальною музичною освітою; в обов’язки викладачів консерваторії входило не тільки загальне й музичне виховання, а також піклування про учнів (*conservare* (італ.) – охороняти, зберігати, звідси й *conservatorio*). Ці навчальні заклади утримувались на добровільні пожертви та благодійні внески. Використовуючи емпіричний метод навчання, критерієм правильного звучання вокального голосу педагоги з вокалу вважали музичний слух викладача, а єдиним орієнтиром у процесі навчання – його особистий досвід. Таким чином, традиції вокального мистецтва переходили від одного видатного співака до іншого під час практичного навчання й передавалися з покоління в покоління.

На думку італійських маестро того часу, як свідчить література, до викладача співу мали ставитися високі вимоги. Він повинен був, насамперед, сам добре співати (обов’язкова умова), мати музичну освіту, володіти системою знань, які б давали змогу навчати співу, вміти визначити таланти учня, тип його голосу. Також викладач повинен був бути доброзичливим, вимогливим, вміти заохотити до навчання. Високі вимоги ставились і до учнів. Крім голосу вони мали володіти здатністю миттєво сприймати поданий учителем матеріал, жертвувати власним дозвіллям, вміти слухати інших співаків, тренуватись перед дзеркалом, виховувати в собі волю, створювати собі добрий настрій тощо [51; 161].

У процесі навчання не останню роль відігравав режим занять учня. Рекомендувалося чередувати систематичні заняття співу з відпочинком. Особливо наголошувалося на тому, що позитивного результату можна досягти

завдяки дотриманню умови: “важливо не те, скільки співати, а як співати”. Вважалося, що максимальний час співу не має перевищувати 2 години на день. Заняття рекомендувалося проводити зранку: спочатку в середньому регістрі голосу, потім у нижньому, і тільки після того, як голос вважався “розігрітим”, переходити до занять у верхньому регістрі.

З умінням правильно відкривати рот у співі пов’язувалися особливості голосу, характер звука, який мав бути яскравим, чистим, дзвінким. Науковець Б.Гнидь зазначає, що положення язика в співі класично визначене у Дж. Манчіні: язик лежить плоско, торкаючись кінчиком корінців нижніх зубів. Сольфеджування передувало вокалізації, навчання велось за сольмізаційною системою. Основна голосна, на яку велось навчання – “а”, за нею відкриті “е” та “о”. Початок звука (атака) мала бути легкою, спокійною, вільною. Залежно від характеру твору, допускались тверда, м’яка, придихальна атаки звука, але так звані “під’їзди” до ноти не допускались [51].

У працях дослідників Д. Аспелунда [21], Б. Гнидь [51], Л. Дмитрієва [77], Д. Євтушенка [87], А. Менабені [149] знаходимо, що співоче дихання називали “хитрістю в співі”, підкреслюючи його специфічність: регуляція фонаційного вдихання і видихання залежала від грудної клітини, яка під час вдихання повинна була розширюватись і підніматись, а під час видихання – повертатись у попередній стан. Такий тип дихання називали грудним, він забезпечував довге фонаційне видихання, велике наповнення легенів повітрям, високе підкладочне тиснення, тобто значну інтенсивність звучання. Мистецтво філіровки звука – одне з виразних засобів того часу – було можливе завдяки саме досягненню бездоганної техніки дихання. Насамперед, треба було опанувати мистецтвом зберігати, затримувати й підсилювати дихання.

У Неаполітанській оперній школі розрізняли два регістри голосу: грудний і фальцетний. У всіх тогочасних теоретичних працях з вокальної педагогіки наполегливо наголошується на важливості однорідного звучання голосу на всьому діапазоні, вміння з’єднати грудний і фальцетний регістри. Принципами роботи над вдосконаленням вокального голосу були педагогічні правила від

легкого до складного, від повільного до швидкого; заняття проводились на повний голос, але до верхніх нот підходили з великою обережністю. За рекомендацією Дж. Каччіні для натурального вільного звучання голосу арії транспонувались у тональність більш зручну для голосу. Основною формою звуковедення співу був протяжний спів, тісно пов'язаний із вокальною кантиленою – *legato* (найсуттєвіша риса школи *bel canto*). Обов'язковим для всіх вокалістів було оволодіння мистецтвом колоратури, розвиток гнучкості голосу, як засобом виразності й методом обробки голосу. Всі педагоги школи, як Венеціанської, так і Неаполітанської, вважали вокально-технічну підготовку попереднім необхідним етапом в досягненні головного – виконання творів із текстом. Чіткість і ясність дикції були на першому плані. Під час співу рекомендувалося вимовляти слова величально і благородно, голосні ніби нанизувались на вокальний звук [51].

Італійська школа співу *bel canto*, яка отримала значний розквіт у XVII – XVIII ст.ст., дійшла до найвищого ступеня віртуозності та справила великий вплив на розвиток вокального мистецтва всієї Європи. Нові напрями у вокальній музиці, нові вимоги до вокального мистецтва породили й нові методи викладання та виконання, що привели до розквіту італійське вокальне мистецтво на початку XIX ст.

Мистецтво видатного італійського композитора Джоаккіно Россіні (1792–1868 рр.) відкрило нову епоху в історії італійського *bel canto*. Самого лише “прекрасного співу” (в розумінні майстерного володіння голосом і віртуозної вокальної майстерності) ставало недостатньо. Потрібно було думати про створення й розвиток музично-сценічного образу. Перед співаками-виконавцями вокальних партій ставились нові багатопланові завдання. Вони повинні були вміти використовувати різні засоби виразності, щоб створювати правдиві музично-сценічні образи.

Творчість Дж. Россіні, В. Белліні, Г. Доніцетті обумовила пишний розквіт італійського вокального мистецтва в першій половині XIX ст. й закріпила славу італійської опери на всіх європейських сценах. Досягнення Дж. Россіні в галузі

оперного мистецтва підготували початок епохи класичного *bel canto*, найвизначнішими представниками якого у XIX ст. стали – М. Малібран, Дж. Пасту, Дж. Рубіні, П. Віардо та ін. Їх творчість сприяла формуванню сучасного поняття про співака-художника, про вокально-драматичне мистецтво як визначальний жанр музичного виконавства.

Кінець епохи класичного *bel canto* пов'язаний з появою опер Джузеппе Верді (1813–1801 р.р.). Вокальний стиль молодого композитора був позначений впливом мистецтва В. Белліні й Г. Доніцетті. Дж. Верді ставив нові серйозні вимоги перед співаками: він вимагав насиченого звучання, впевненої верхньої ділянки діапазону співочого голосу; фальцетне звучання назавжди змінилося на так зване “прикрите”, у класифікації співочого голосу з'явилася нова характеристика – “вердівський баритон”. Першим співаком такого типу став Джорджо Ронконі (1810–1890 р.р.), виконавець партії Навуходносора з опери “Набуко”. Епоха італійського *bel canto*, включаючи Дж. Росіні, не знала баритонів. На той час існували дві класифікації чоловічих голосів: бас і тенор. Дж. Верді вперше надав перевагу саме баритону, оскільки він найкраще звучить в діапазоні “ре-соль” першої октави. Вердівські співаки пройшли велику відстань – від співака-віртуоза, який своїм голосом “дописував” вокальну партію, до співака, сповненого ідей, емоцій, задумів композитора.

Вердівська музична драма породила нову школу вокального виконавства й відкрила перспективи постановки музичної вистави. Співаки у Верді – це, насамперед, вокалісти-актори, покликані великим маестро до реалізації нових естетичних завдань виконавства. Серед тих, хто першим втілював опери Дж. Верді на різних сценах, слід відмітити Ф. Таманьо (Отелло), В. Морель (Яго, Фальстаф), М. Пікколмоні (Віолетта), Р. Панталеоні (Дездемона), Дж. Ронконі (Навуходносор). У плеяді вердівських співаків особливо виділяються “королі баритонів” М. Баттістіні, О. Бончі, Ф. Марконі, які вдавались до синтезу художніх тенденцій, характерних і для класичного бельканто, і для вердівського стилю.

Найвидатнішим вокальним педагогом ХІХ ст. вважався Франческо Ламперті (1813–1892 р.р.). Його праці в галузі вокального мистецтва (“Початкові заняття для голосу”, “Вправи для розвитку трелі”, “Віртуозні вправи для сопрано”, “Теоретично-практичний початковий посібник для вивчення співу”, “Мистецтво співу”) дають можливість і в сучасній вокальній практиці вивчати й використовувати методичні установки прославленого педагога.

За Ф. Ламперті, учень повинен мати голос насиченого тембру, музичність, артистизм, високий інтелект, міцне здоров'я. Навчання професіональному співу можливе з 18 років для дівчат і з 20 років для юнаків. Навіть найкращий голос вимагає планомірного, систематичного тренування з вдосконалення співочих якостей. “Поставлений” вокальний голос – це цілеспрямована та скоординована робота всього голосового апарату.

Видатний вокальний педагог підкреслював велике значення дихання в співі. За його словами школа дихання – це спеціальне мистецтво, афористичний вислів “школа співу – це школа дихання” не втрачає своєї актуальності і сьогодні. Кращим типом дихання, в якому беруть участь не лише грудна клітина, а й діафрагма, Ф. Ламперті вважав грудо-діафрагмальний, що може забезпечити широкий діапазон сили звука.

Чимало уваги приділяв Ф. Ламперті роботі над удосконаленням окремих елементів вокальної техніки. Наприклад, філіровку звука він радив виконувати на голосну “а”, інколи на “е” із запасом дихання, ніби продовжуючи співати. Цінні поради Ф. Ламперті висував і щодо інтенсивності внутрішнього напруження. Спів вимагає енергії як у вправах, так і у виконанні творів драматичного й ліричного характеру на *forte* і на *piano* [162].

Узагальнюючи поради, які давав молодим співакам Ф. Ламперті, можемо виділити основні з них:

- уникати крику, бо він – ворог співу;
- слухати кращих співаків-артистів;
- виконувати твори, які відповідають голосовим даним співака;



- пам'ятати, що основою виразності в співі є вираз очей, а не надзвичайні жести;
- не співати в тональностях і теситурі, які не відповідають голосу;
- співати на репетиції з оркестром на повний голос, це допоможе уникнути помилок і страху на сцені;
- не намагатися збільшувати об'єм голосу у великих приміщеннях, а думати про його опору;
- не співати хворим чи при поганому самопочутті.

Італія кінця XIX ст. багата іменами вокальних педагогів, серед яких Л. Аверса, Б. Кареллі, Дж. Сільва та ін. Для нашого дослідження цікавими є погляди Дж. Сільви, який вважав, що для підготовки педагогів-вокалістів необхідно створювати педагогічні інститути, які дали б їм змогу набувати необхідних знань і навичок в галузі професійного співу, а також в галузі таких дисциплін як фонетика, декламація, педагогіка, література. У своїй праці “Учитель” він звертає увагу на два важливі фактори, які впливають на процес навчання: здійснення педагогом різних видів контролю (слухового, візуального, мускульного), а також вокальні здібності учня, які дають змогу йому в процесі навчання закріплювати здобуті навички.

Розглянувши основні методичні положення італійської вокальної школи, яку досліджував Б. Гнидь, ми робимо висновок про існування конкретної системи підготовки співака, яка висувала певні вимоги до вокального навчання, а саме:

- учителем співу може бути не тільки співак, але й музикант, який добре відчуває специфіку вокального мистецтва;
- навчання співу слід починати з 18 років для дівчат і з 20 років для юнаків;
- типом співочого дихання визнається грудо-діафрагмальне;
- фальцетне звучання верхньої ділянки діапазону чоловічого голосу повинно змінитись на “прикрите”;

- у роботі з чоловічими голосами необхідним є вироблення змішаних регістрів: грудного – змішаного середнього – прикритого головного;
- атака звука має бути твердою;
- тренуватись слід на прикриті голосні “а”, “е”, рідше “і”;
- спів вокалізів (вокалізація) виступає на перший план порівняно із сольфеджуванням;
- засобом збереження голосу вважається висока техніка його рухливості [51].

На початку ХХ ст. в Італії визначальним стає вердівсько-веристський стиль виконання, що вимагає від співаків наповненого звучання, темпераменту, енергії, нових виразно-сценічних засобів. Оперна майстерність співаків не поділяється на вокальну й акторську, а виступає як єдине ціле. Характер вокальної педагогіки першої половини ХХ ст. визначається методичними принципами виховання співака та його голосу, викладеними в працях педагогів ХІХ ст. Зокрема, незмінними залишаються методичні принципи Ф. Ламперті. На цей період припадає розквіт творчості видатного співака ХХ ст. Енріко Карузо, який мав свої досить цікаві погляди на вокальну методика, хоча безпосередньо вокальною педагогікою не займався.

У роботах Е. Карузо “Як необхідно співати” (вийшла у Нью-Йорку в 1908 р., а російською мовою вперше передрукована в “Театральній газеті” в 1914 р.), “Мистецтво співу і вокальна методика Енріко Карузо” викладено погляди на вокальне мистецтво й методологію навчання вокалу, а також наведено поради молодим співакам. Видатний митець особливу увагу звертає на дихання співака, яке суттєво відрізняється від звичайного, розмовного. У його основі лежить положення про те, що не можна художньо співати, не володіючи досконало контролем над диханням. Сам Е. Карузо користувався змішаним типом дихання – абдомінально-діафрагмальним, в якому активну участь брали діафрагма та грудна клітина [51].

Для Італії ХХ ст. характерний пошук нових музичних форм. У сучасній опері дія, як правило, розвивається імпульсивно; змінилося ставлення до

мелодії, в якій панують стрибки, нестійкі інтервали й дисонанси, використовується незручна для голосу теситура. На перший план виходить оркестр, який веде самостійну лінію. Від співака вимагається бути не тільки високопрофесійним вокалістом, але й інструменталістом, добре відчувати форму й інтонації.

Основним центром підготовки та виховання співаків у сучасній Італії залишилась консерваторія, функцією якої була підготовка вокалістів для театрів. Вона представляла собою середній навчальний заклад, до якого могли вступати дівчата віком 16 – 25 років і юнаки 18 – 25 років. Термін навчання в консерваторії становив п'ять років, форма – контрактна. Вокальний факультет, як правило, мав два відділення: виконавський і педагогічний. Абітурієнти склали іспити з анатомії та фізіології голосу, фортепіано, ерудиції в галузі теорії та історії музики. Заняття зі спеціальності (вокалу) проводилися двічі на тиждень (по одній академічній годині). Робота з концертмейстером не передбачалася, студент опановував матеріал самостійно або звертався до платного репетитора. У класі сольного співу навчалися 8–10 студентів, які мусили бути присутніми на заняттях педагога впродовж усього робочого дня.

Вищим музичним навчальним закладом була Академія “Санта Чечілія” в Римі (заснована за наказом Папи Григорія XIII в 1584 р.). У її функції входила підготовка високопрофесійних музикантів та організація всього музичного життя Італії. До Академії приймалися особи, які закінчили консерваторію та отримали рекомендації від дирекції. Вокальний клас в Академії діяв п'ять місяців на рік (лютий – червень), навчання – розраховано на два роки. Основною метою навчання було оволодіння стилями виконання творів, переважно камерного плану. Випускний іспит представляв собою сольний концерт у двох відділеннях, що складався з творів італійської вокальної музики різних стилів.

Слід зазначити, що італійська національна вокальна школа пройшла довгий і складний шлях розвитку від пасторалей Я. Пері та Дж. Каччіні до атональних творів композиторів XX ст. У жанрі “*Drama per musica*” (XVII ст.)

від співака вимагалася чіткість слова, музична речитація, що не виходила за рамки октавного діапазону.

Другим напрямом вокальної підготовки серед європейських шкіл стало французьке вокальне мистецтво, яке склалось як національне явище у другій половині XVII століття. Поряд із діяльністю та розвитком італійських вокальних шкіл, існувала також не менш значна і прогресивна *Французька національна вокальна школа*, яка сформувалася в епоху класицизму завдяки діяльності таких композиторів, як Ж. Люллі, Дж. Перголезі, Дж. Россіні, Г. Доніцетті. Цей стиль значно вплинув на художню культуру інших країн, його вважали “ідеальною моделлю” класицизму взагалі. Особливо широко класицизм розкрився в театральній драматургії та акторському мистецтві, зокрема, у трагедії.

Класицизм визначив стиль акторського мистецтва у Франції XVII–XVIII ст.ст., який у свою чергу вплинув на становлення національної вокальної школи. Творцем французької класичної опери став флорентієць Жан Б. Люллі (1632–1687 р.р.), основу музичного стилю якого становили речитатив і декламація. Зразки для свого речитативу композитор знаходив у французькій трагедії. Він залучав драматичних акторів декламувати лібрето майбутньої опери. У своїй роботі зі співаками Ж. Люллі прагнув досягнути наступного: підготувати не лише гарного співака, а й відмінного актора.

Першою вокальною працею у Франції, присвяченою виключно вокальній методиці, була книга співака й педагога М. Басілля (1625–1692 р.р.) “Коментарі до мистецтва співу” (1668 р.). У ній автор приділяв особливу увагу розвитку музичного слуха, завдяки якому може покращитись голос. Як і всі педагоги XVII ст., М. Басілли радив тренуватися у фальцетному регістрі щоденно по дві години з перервою, що давало змогу розширювати діапазон голосу й здобувати легкість у колоратурному співі.

Погляди французьких педагогів XVIII ст. акумулювала робота оперного співака, музиканта й педагога Ж. Берара (1710–1772 р.р.) “Мистецтво співу” (1755 р.), який звертав увагу на роль дихання під час співу. Зазначимо, що це

надзвичайно важлива методична установка, адже автор вперше у вокально-педагогічній літературі вказав на використання діафрагмального типу дихання, яке було “узаконене” лише через понад сто років у працях Ф. Ламперті (Італія) та М. Гарсія (Франція).

У 1795 р. в Парижі диригентом національної гвардії Б. Сарретом було відкрито перший вищий французький музичний навчальний заклад, який мав назву “Консерваторія музики й декламації” (далі – Паризька консерваторія). Педагоги-вокалісти Паризької консерваторії дотримувались різних поглядів на методи формування співочого голосу: одні послуговувались традиціями декламаційної школи Ж. Люллі, інші – наслідували італійську школу. У 1803 р. за ініціативи директора консерваторії спеціальна комісія у складі викладачів-вокалістів розробила посібник під назвою “Метод Паризької консерваторії”, який був впроваджений як обов’язковим для викладачів сольного співу. Автори посібника дотримувались методичних принципів старої італійської школи XVII–XVIII ст.ст., в основі яких лежало грудне дихання. Для формування головного регістру жіночого голосу вважалося за необхідне спрямовувати звук у носові й лобні пазухи, хоча така порада в італійській методиці була відсутня. Очевидно, в цьому випадку свої корективи в підготовку вокалістів внесла специфіка французької мови. Вправи проводились на італійські голосні “а” й “е” у співі гами, кожний звук якої філірувався. Спочатку необхідно було опанувати діатонічну гаму в співі, а згодом переходити до хроматичної, яку слід було засвоювати в повільному темпі на *legato* і *staccato* [162].

Вокальну педагогіку Франції XIX ст. визначає, перш за все, діяльність трьох найвидатніших представників вокального мистецтва: співака-реформатора Жільбера Луї Дюпре (1806–1896 р.р.), вченого Мануеля Гарсія-сина (1805–1906 р.р.) й оперного співака, професора Паризької консерваторії Жана Баттиста Фора (1830–1914 р.р.).

В історію вокального мистецтва Ж. Дюпре увійшов як реформатор техніки співу. Основна його праця “Мистецтво співу” (1846 р.), присвячена геніальному Дж. Россіні, стала етапною для тогочасної вокальної педагогіки.

Через усю книгу проходить ідея утвердження необхідності формування змішаного регістру співочого голосу. Для реалізації поставленої мети, як зазначає дослідник Б. Гнидь, Ж. Дюпре давав такі рекомендації:

- співати вправи закритим ротом на голосний звук “а”;
- виконувати ці вправи повним голосом, але без форсування звука;
- початкові вправи повинні складатись із довгих нот (діатонічна гама цілими нотами);
- з перших занять потрібно навчати учня вмінню роботи вдих, затримувати та економно витратити набраний об’єм повітря;
- не форсувати ноти у нижньому регістрі діапазону голосу при співі об’ємних інтервалів;
- навчатися уявленому співу: відчувати звук, який необхідно заспівати;
- розширювати межі звучання грудного регістру голосу [51].

Значення роботи “Мистецтво співу” Ж. Дюпре полягало в тому, що вперше в історії педагогіки вокального мистецтва була обґрунтована необхідність виховання однорідного (двооктавного) діапазону співочого голосу. Механізм досягнення цього полягав у використанні змішаного регістру й прикриття (затемнення) звука (тембру) у верхній частині діапазону чоловічого голосу. Саме тому Ж. Дюпре увійшов в історію як реформатор вокального мистецтва.

Видатним вокальним педагогом ХІХ ст. вважається Мануель Гарсія-син. Він створив методику, на принципах якої виховувались і досі виховуються співаки й педагоги всього світу. У 1847 р. вийшла його праця “Повний трактат про мистецтво співу” (далі – “Трактат”), в основу якої автор поклав свою ж роботу “Замітки про співочий голос” (1840 р.). А вже у 1855 р. М. Гарсія винайшов ларингоскоп і почав його використовувати на практиці. У 1856 р. “Трактат” було перевидано з деякими змінами й доповненнями. “Трактат” – підсумкова робота з вокальної педагогіки, в якій найбільш яскраво й повно відображені принципи старої італійської та нової французької (після Ж. Дюпре) вокальних шкіл, і збережені традиції вокального виконавства кінця ХVІІІ –

початку й середини XIX ст. Він складається з двох частин: у першій розглядаються питання фізіології голосу й методики викладання співу, у другій порушуються проблеми виконавства, серед яких аналіз музичного твору, характер виконання, вміння налаштуватись на правильний тон тощо.

Ще одним представником французької вокальної школи другої половини XIX ст. був провідний виконавець баритонових партій, популярний співак із винятковим артистичним даром, соліст театрів “Опера комік” і “Гранд Опера” Жан Баттист Фор (1830–1914 р.р.). Основою педагогічної дії Ж. Фор вважав бережливе ставлення до індивідуальних якостей голосу учня. Він стверджував, що під час навчання співу перш за все необхідно диференціювати індивідуальні властивості голосу, які пов’язані з анатомо-фізіологічними особливостями, та виокремити недоліки, що набуті внаслідок тих чи інших помилок у заняттях. Ж.Фор рекомендував систему відкритих занять в консерваторіях, які б надавали можливість познайомитись із педагогічними принципами та методами кожного педагога, і дали можливість учням відібрати для себе найраціональніші прийоми навчання. Присутність студента на таких заняттях повинна проходити під наглядом провідного професора.

У роботі Ж. Фора “Голос і спів” (1886 р.) увага акцентується на доцільності навчання співу з дитячого віку. Основні методичні положення автора зводяться до використання глибокого дихання, яке має назву абдомінальне (черевне), застосування низького положення гортані (таку ж техніку використовував Е. Карузо), досягнення твердої (миттєвої) атаки звука.

Оперне мистецтво Франції XX ст. ознаменувалося новими напрямками музичної культури. Композитором, який започаткував нові тенденції у французькому вокальному виконавстві й педагогіці став Клод Дебюссі (1862–1918 р.р.) – засновник імпресіонізму в музиці (*impression* – враження). Новаторство К. Дебюссі полягало в бездоганній вокально-музичній декламації, чуйності до внутрішнього відчуття слова, стриманості у виявленні почуттів, рафінованому звучанні голосу, тонких психологічних тембрах, що сприяло ще більшому розширенню виконавських можливостей співака [161].

У контексті французької вокальної педагогіки ХХ ст. важко переоцінити постать видатного вченого, оперного співака Рауля Юссона, який досліджував механізм голосотворення і став основоположником нейрохронаксичної теорії. Найважливішим чинником голосотворення Р. Юссон вважав центральну нервову систему. Вчений створив теорію фонації, у якій доводив, що коливання голосових складок має церебральну (мозкову) природу, а не периферичну, як стверджувала міоеластична теорія, і була названа її автором нейрохронаксичною. Провівши низку ґрунтовних наукових досліджень фізіологічних та акустичних даних процесу фонації, було встановлено, що голосоутворення визначається одночасно двома співіснуючими механізмами голосоутворення – міоеластичним та нейрохронаксичним, які невід’ємно присутні у процесі голосоутворення і не виключають один одного. Результатом його досліджень стала наукова праця “Співочий голос” (1974 р.) [240].

На сучасному етапі професійне навчання співу у Франції ведеться в Паризькій і Ліонській консерваторіях, де вокальні факультети складаються з класів сольного співу, ліричного мистецтва (оперний клас) й музичної комедії. В навчальний репертуар студентів всіх курсів включаються класичні арії, вокальні твори композиторів ХІХ століття, романси, твори сучасних композиторів, виконання яких на випускних іспитах є обов’язковим.

В класах сольного співу використовуються різні прийоми та вокальні вправи, від простих до складних, які охоплюють весь діапазон голосу. Характерним є те, що спів закритим ротом не застосовується (широко використовується в італійській, німецькій, російській, українській школах), що пояснюється фонетичними особливостями мови. Єдина методика, якої би притримувались всі викладачі співу, відсутня. Але, зберігаючи особливості індивідуального викладання, всі педагоги прагнуть досягти певних вмінь: плавного характеру звуку, однорідності звучання голосу на всьому діапазоні, вокальної техніки, багатства динаміки та різнобарв’я тембрів.

Як дізнаємось із першоджерел [9;161;162], *Німецька національна вокальна школа* як явище самобутнє та національне сформувалась лише у



середині XIX сторіччя, отримавши своєрідну назву “школа примарного тону”. Але стиль виконання, який характеризує німецьку школу співу як інструментальний, має давню історію. Родоначальником інструментального вокального виконавського стилю є композитор Й.Бах, який своєю творчістю трактує людський (співочий) голос як довершений інструмент. Становлення національної вокальної німецької школи пов’язане з іменем композитора-новатора Ріхарда Вагнера.

Основоположником німецької національної школи співу, отримавши назву “школа примарного тону”, був Фрідріх Шмітт (1812–1884 р.р.). Критикуючи італійський метод викладання, як непридатний для навчання німецьких співаків (з огляду на фонетику німецької мови), Ф. Шмітт повністю вилучав вправи й методи, характерні для італійської методики, і пропонував власні, які були правильними з його точки зору для викладання сольного співу. Свої положення Ф. Шмітт виклав у роботах “Вокальна школа Німеччини” (1854 р.) та “Пошуки змішаного голосу” (1868 р.). Головна ідея, що розкривається в останній праці, має назву “школа примарного тону”. Така назва отримана від італійського слова “prima”, що означає перший, первинний, тобто найкращий тон голосу. Цей метод полягає у пошуку правильного тону голосу і повинен бути використаний на всьому діапазоні.

Цей “примарний” тон можна виявити на середньому діапазоні співочого голосу за певних умов звукоутворення, а саме:

- широко відкритий рот;
- язик плоский;
- вдих грудьми при підтягнутому животі;
- спів вільний на склад “ля”, направляючи звук у “ділянки кісток голови”;
- досягнення вібраційного відчуття у верхній частині обличчя;
- при відсутності вібраційного відчуття, спів повинен бути на інший склад, наприклад “нанн”, “манн” тощо;

– звук не повинен бути “носовим”, бо це призводить до обмеження діапазону;

– активізація вібраційного відчуття досягається за допомогою свободи звукоутворення й міцності тембру [51].

Аналізуючи літературу з німецької вокальної педагогіки, необхідно зупинитись на методі Юліуса Штокгаузена (учень Мануеля Гарсія-сина). Він розглядає співочий голос як результат взаємодії факторів голосоутворення, підкреслюючи зв'язок між дією органів голосоутворення та якостями голосу. Так, наприклад, сила голосу залежить від роботи дихальної системи, висота звуку – від функцій гортані, а всі модифікації тембру – від змін підставної труби гортані. Виходячи із фонетичних особливостей та складнощів німецької мови, Ю. Штокгаузен рекомендує вправи на закриті голосні, які сприяють низькому положенню гортані, установка якої необхідна для всіх типів голосів.

Аналізуючи теоретичний та методичний аспекти становлення і розвитку західноєвропейських вокально-педагогічних шкіл – італійської, французької, німецької як культурологічного явища, розглянемо ті методичні положення, на яких базувались вокальні школи Росії та України. Із другої половини XVIII ст. зацікавлення російських музикантів музичною культурою Італії стає більш предметним і глибоким. Петербурзький “великий світ” відвідує італійську оперу лише тому, що це диктує мода, а російські музиканти-професіонали й просвітницькі меломани прагнуть розібратися, які враження вони отримують після вистав і концертів за участю італійських співаків-солістів. Вони намагаються усвідомити особливості співочої школи, розтлумачити секрети *bel canto*, простежити його зв'язки з національною музикою італійського народу.

У перших десятиліттях XIX ст. зростає інтерес російських композиторів і співаків до італійського оперного театру. Цьому сприяє творчість Д. Россіні, В. Белліні й Г. Доніцетті. Недаремно засновник російської школи співу М. Глінка практично після спілкування з італійськими професійними співаками (під час подорожі в Італію у 1830 р.) познайомився “...з вередливим і складним мистецтвом керувати голосом та справно писати для нього” [51, с. 68].

Російський композитор, співак і викладач співу М. Глінка у своїх безсмертних піснях, романсах і операх, у цінних вправах для розвитку голосу (побудованих на інтонаціях, близьких російській народній музиці), у змістовних вокально-методичних вказівках відобразив і відзначив найважливіші принципи російської вокальної школи, які набули подальшого розвитку у творчості його талановитих учнів Ф. Шаляпіна, С. Собінова, Н. Нежданової та ін. Досконало оволодівши вокальним мистецтвом, М. Глінка залюбки передавав свої знання. Окрім практичної роботи зі співаками, він приділяв велику увагу питанням розробки нової методики постановки голосу та складанню вокально-технічних вправ. Його “Вправи для вирівнювання та вдосконалення голосу”, які написані для видатного російського оперного співака О. Петрова, набули професійного значення для майбутніх співаків.

Метод М. Глінки полягав у першочерговому вдосконаленні натуральних тонів (тобто тих, які виникають без підсилювання), “...тільки після цього поступово можна обробити й довести до вдосконалення й інші звуки” [162]. Його можна назвати вокально-концентричним, оскільки вправи розвиваються від тонів натуральних (центру голосу), на яких тримається спокійне мовлення людини, до тонів, які оточують центр голосу. Основу цього методу становить принцип розвитку співочого голосу від кращих звуків центрального регістру до поступового їх закріплення на всьому діапазоні. Перебуваючи за кордоном, М. Глінка завжди цікавився питаннями вокальної методики, давав уроки співу в Парижі (1853 р.) французьким співачкам, у Берліні – німецьким вокалісткам (сопрано й контральто), а також російській співачці А. Кашперовій (сопрано). Відмінність “вокального методу” (як його визначають сучасні педагоги) М. Глінки полягала в природному поступовому розвитку голосу, на противагу механічному витягуванню діапазону голосу західними педагогами.

Дослідник Б.Гнидь наголошує, що основними установками М. Глінки як педагога є такі:

1. Співати вправи на літеру “а” італійську”, тобто оформлену, округлу, а не таку відкриту голосну, як у розмові.

2. Співати не дуже голосно й не дуже тихо, а “вільно”, тобто співати своїм повним голосом, не форсуючи.

3. “Прямо попадати на ноту, пов’язувати, не тягнути при переході з одної ноти на іншу”, тобто досягати чіткої, твердої атаки звука”.

4. Співати вправи, особливо гами, без крещендо, в рівній силі звучання, що значно складніше й корисніше; співати без виділення жодного звука.

5. Не відкривати занадто широко рот, оскільки таке положення затискає глотку й заважає вокалізації.

6. Враховувати міміку обличчя, а також різні форми відкривання рота, що впливають на забарвлення звука.

7. Уникати легкої вокалізації, натомість проводити вокальні заняття не за рахунок легкості, а за рахунок правильності вокально-технічних прийомів [51].

Після праці “Вокальні вправи і методичні пояснення до них” М. Глінки, робота А. Варламова “Школа співу” посідає в російській вокально-педагогічній літературі одне з почесних місць. На особливу увагу заслуговує третя частина книги – “Десять вправ”. Вони є чудовим навчальним матеріалом для розвитку музичності й досконалої гнучкості голосу. У “Школі співу”, відповідаючи на запитання щодо того, хто має право бути вчителем співу, О. Варламов зазначав, що ним може бути лише співак, здатний продемонструвати учневі мистецтво співу “живим голосом”, щоб той міг перейняти від учителя “різні прийоми”, наслідуючи його [162].

Відомо, що кращі представники російської вокальної школи навчалися в італійських викладачів. Так, у Московській консерваторії до революції працював уславлений Умберто Мазетті, в якого навчалася ціла плеяда російських співаків: Ф. Шаляпін, Л. Собінов, М. Рейзен, П. Лісіціан та інші. Кантилений спів італійців близький і зрозумілий росіянам, оскільки обидві ці школи мають спільне підґрунтя, а саме: прагнення поєднати прекрасний вокал і щиру гру драматичного актора. Відповідно до цього, найважливішим завданням викладачів-вокалістів була копітка індивідуальна робота з тими, хто розпочинав курс навчання вокальному мистецтву.

Неможливо переоцінити внесок в міжнародну та європейську культуру українського вокального мистецтва, справжнім скарбом якого є народна пісня, що базується на кантиленному співі й виразності слова, завжди була джерелом натхнення для великих виконавців. У формуванні української академічної школи співу неоціненний внесок належить основоположнику української музичної класики Миколі Лисенку. Він був першим серед тих, для кого діяльність у галузі музики стала професією.

Так, у 1904 р. у Києві була відкрита музично-драматична школа М. Лисенка. Вона давала можливість отримати вищу мистецьку освіту, а навчальні програми музичних дисциплін у ній відповідали програмам консерваторії. Предмети, що викладались в школі, поділялись на спеціальні й допоміжні. До спеціальних належали гра на фортепіано, скрипці, віолончелі, оркестрових інструментах, сольний спів, теорія музики й композиції, диригування (оркестрове й хорове), сценічна гра, декламація. Допоміжними були музично-теоретичні дисципліни (елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо), камерний ансамбль, фехтування, хореографія та ряд історико-гуманітарних предметів (історія музики, драми, культури й літератури, естетика, італійська мова), хоровий спів, оперні класи, міміка.

Першим українським митцем, який розробляв наукові основи вокальної педагогіки, прагнучи вивести її зі сфери емпіричності й “секретності”, був видатний співак Олександр Мишуга (1853–1922 р.р.). Як вокальний педагог він працював у Києві (Музично-драматична школа М.Лисенка, 1905–1911 р.р.), Варшаві (Вищий музичний інститут, 1911–1914 р.р.), Римі та Мілані (1914–1918 р.р.), Стокгольмі (1918 р.). О. Мишуга не приховував свого методу постановки голосу, а хотів, щоб його опанували всі, хто став на нелегку дорогу вокального мистецтва. Ідея його педагогічного методу полягала в упевненості в тому, що спів – це подовжена мова, а звук повинен формуватися в “резонансовій точці” [51]. Навчання О. Мишуга вів, за його словами, “на п’яти нотних лінійках”: для тенора й сопрано не вище “фа”–“фа-дієз”, для баса, баритона й мецо-сопрано не вище “ля”–“до”–“ре”, з укріпленням центру

голосу. Цей процес тривав протягом одного–двох років. У своїх вправах О. Мишуга використовував склади з приголосною “н”, які звучали “по-французьки”, тобто з носовим призвуком.

О. Мишуга вважав, що одного лише голосу для того, щоб стати професійним співаком, недостатньо. За його словами “треба мати розум, гаряче серце й залізну волю, а вже потім – голос” [51, с. 261]. Таку ж позицію наголошував і італійський баритон Т. Руффо, який у своїй автобіографічній книзі “Парабола мого життя” писав: “Я швидше віддам перевагу розумному співакові-акторові з посереднім голосом, аніж досконалому вокалістові без пломеню розуму” [51, с. 261].

Велике історичне значення для розвитку української музичної культури мав перший в Україні музично-драматичний театр Садовського, який пропагував національну та світову культуру. З початку ХХ ст. у цьому театрі розпочала працювати в якості викладача-вокаліста Олена Муравйова (в минулому оперна співачка), яка внесла вагомий внесок у розвиток національної української вокальної школи.

Про вокально-педагогічний метод О. Муравйової довідуємося зі спогадів її учнів, з “Пам’ятного зошита”, написаного нею для драматичного сопрано О. Бишевської та тенора Б. Бобкова (Москва, 1936 р.), а також із друкованих матеріалів педагога з питань вокального мистецтва. Кредом О. Муравйової була єдність ідейно-художнього й вокально-технічного образу виконавця, тобто співака-музиканта.

Вокально-методичні принципи О. Муравйової, що досліджували такі науковці та викладачі як В. Антонюк, І. Колодуб, О. Стахевич, Ю. Юцевич, увібрали в себе такі постулати:

- Кожен студент – індивідуальність і вимагає індивідуального підходу.
- Спів – це психофізичний процес.
- Дихання в співі повинно бути глибоким.
- Положення гортані – фіксоване понижене.

– Перехідною нотою для драматичного сопрано й тенора слід вважати ноту “ре-бемоль”.

– Особливу увагу слід звертати на ноту “до-дієз”, яку треба штучно підвищувати.

– При поєднанні регістрів (грудного й головного) слід піднімати (скорочувати) завіску піднебіння при кожній наступній вищій ноті [9; 118; 217; 240].

Особливий внесок у розвиток української вокальної школи здійснили корифеї оперної сцени І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, З. Гайдай, Б. Гмиря. Вокальна майстерність і професіоналізм цих митців завжди були на високому рівні, вражало їх звуковедення й виразність, краса та пластичність звука. Вони демонстрували глядачам трепетливе ставлення до музичного матеріалу, поєднуючи у своєму виступі досконалу гру драматичного актора й вокал оперного співака.

У педагогічній діяльності митці ставили перед собою завдання – допомогти учню “пережити” поетичний і музичний матеріал вокального твору та продемонструвати під час власного виконання. Але вміння ставити перед собою велике творче завдання – це тільки привід для початку роботи. Адже мало лише відчувати музику, потрібно цю музику аналізувати, розуміти творчий задум композитора, вміти передавати своє розуміння образу, власні думки й почуття. Цієї ж думки дотримувався видатний російський співак Ф. Шаляпін, за словами якого “Актор, який співає на сцені, ніби ділиться на дві людини: один співає, “живе” на сцені в образі, а другий уважно слідкує та контролює кожен проспіваний звук, кожен зміну стану й перевтілення. Тільки за цій умови можна створити на сцені художній образ” [51, с. 98].

В Україні функціонують Національна музична академія (до 1995 р. – Київська державна консерваторія), Одеська, Донецька консерваторії, Харківський, Львівський інститути мистецтв. Вокальні факультети консерваторій готують фахівців співу, які по закінченні навчання отримують кваліфікацію оперного або концертного співака. Основними вимогами до

абітурієнтів, які вступають на вокальний факультет, є такі: наявність вокальних даних, насамперед гарного за тембром голосу, повного діапазону, достатньої сили звуку, здорового голосового апарату; знання вокальної літератури в обсязі музичного училища; вміння самостійно розбирати вокальну партію в музичних творах середньої складності (пісня, романс).

Вокально-технічні прийоми сучасної української вокальної педагогіки базуються на основних положеннях європейських вокально-педагогічних шкіл XVII – початку XX ст., а саме: тип дихання для всіх голосів повинен бути грудо-діафрагмальним; атака звуку використовується як м'яка, так і тверда; всі голоси використовують три регістри – грудний, мішаний і головний. Сценічна майстерність стає надбанням тоді, коли теоретичне засвоєння основних законів акторської техніки й практичні заняття під наглядом досвідчених викладачів набувають системного характеру. Практика показує, що надбання сценічних навичок має відбуватись одночасно з роботою над удосконаленням голосу. Вільний жест, виразна міміка, вміння невимушено поводитись, пластичність і ритмічність рухів, пов'язаних із музикою, потребують великої попередньої усвідомленої роботи. Представники української вокально-педагогічної школи прагнуть до виконання складних завдань сучасної педагогіки, спираючись на досвід та успіхи, що досягнуто в минулому.

Як уже зазначалося, першочергову роль у вокально-виконавській діяльності відіграє особистість співака. Саме спосіб самовираження визначає мету й завдання реалізації вокальних образів. Вокальне мистецтво – це мистецтво особистості, в якому вона виступає не тільки як виконавець, а і як інтерпретатор – здатний усвідомлювати й розкривати авторський текст, перетворювати нотні звуки на звуки голосу й надавати їм художньої змістовності. У такому втіленні кожен новий твір набуває особливої вокально-художньої та естетичної цінності.

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела з вокального мистецтва, можемо зробити висновок, що кожна вокально-педагогічна школа це системне явище, яке включає синтез знань про сутність, закономірності та виховання



особистості співака, розвиток і формування його вокального голосу і має історичне значення. На підставі здобутків вітчизняних і зарубіжних педагогів, визначено методичні основи та загальнопедагогічні положення різних вокально-педагогічних шкіл, на яких зароджувалось, розвивалось та продовжує вдосконалюватись мистецтво співу. Традиції вокальної педагогіки спираються на методи формування виконавського рівня співочого мистецтва, відшліфованих багатовіковими надбаннями в історико-культурному розвитку національних рис народу й утверджених через стилістичні особливості й напрями епохи.

## **1.2. „Вокальний голос як професійний інструмент” актора музично-драматичного театру: якісні характеристики**

Вокальне мистецтво (співацьке мистецтво, спів) – це виконання музики за допомогою голосу. Фізіологічною основою співу є голосовий апарат людини. Сучасний вокаліст повинен характеризуватися як своєю професійною компетентністю – бездоганним володінням вокальним голосом, вокальною технікою, використанням навичок різноманітних стилів світового музичного мистецтва, так і розумінням специфіки вокального мистецтва, ідейно-емоційного змісту вокального твору. Але для того, щоб досягти цієї мети, співаку необхідно пройти певний шлях становлення та професійної підготовки. Тому вокальне мистецтво – це багатоаспектний вид музичного мистецтва:

**вокальне мистецтво = вокальний твір→вокальний голос→вокальна відготовка→вокальна майстерність.**

Ми виділяємо такий дефінітивний ряд складників вокального мистецтва, які мають взаємозалежність, послідовні, причинно-наслідкові зв'язки у процесі вокально-виконавської діяльності (рис. 1.1).

Розглянемо сутність цих дефініцій. *Вокальне мистецтво* – різновид музичного виконавського мистецтва, який на відміну від інструментальної музики, передає художній зміст вокального твору засобами співацького голосу. *Вокальний твір* це художній твір, який утворюється за допомогою музики та поетичного тексту. *Вокальний голос* - виконавський інструмент, який передає єдність музики та поетичного тексту музичної тканини твору; це засіб, за допомогою якого розкривається задум авторів. Вокальним творам властиві внутрішня завершеність й цілісність, індивідуалізованість змісту і форми, що визначена особистістю авторів, і припускає мистецтво виконавської інтерпретації.

Вокальне мистецтво включає і вокальну майстерність виконавця як результат, що ґрунтується на сформованих знаннях, вміннях, навичках володіння вокальним голосом, а також віддзеркалює вокально-педагогічну школу викладача, тобто професійну вокальну підготовку співака.

Під *вокальною підготовкою* ми розуміємо процес становлення та вдосконалення вокального голосу, оволодіння вокально-технічними навичками, формування вмінь передачі художньо-сценічного образу вокального твору. Для вдосконалення вокального голосу необхідно мати вокальний потенціал – голос, чисте інтонування мелодії та відчуття метро ритму.

Сьогодні надзвичайно гостро постає проблема підготовки драматичного актора універсального типу – актора, який повинен не тільки проявляти акторські здібності під час дії, а й розкривати свою індивідуальність у процесі створення вокально-сценічного образу у виставі. Чим ефективнішою буде вокальна підготовка студента, тим якіснішою виявиться його вокальна діяльність, тому що підготовка студента та його майбутні професійна діяльність знаходяться у прямо пропорційному співвідношенні. Отже, професійна підготовка майбутнього актора взагалі, та вокальна зокрема, працює на завдання професійної діяльності.

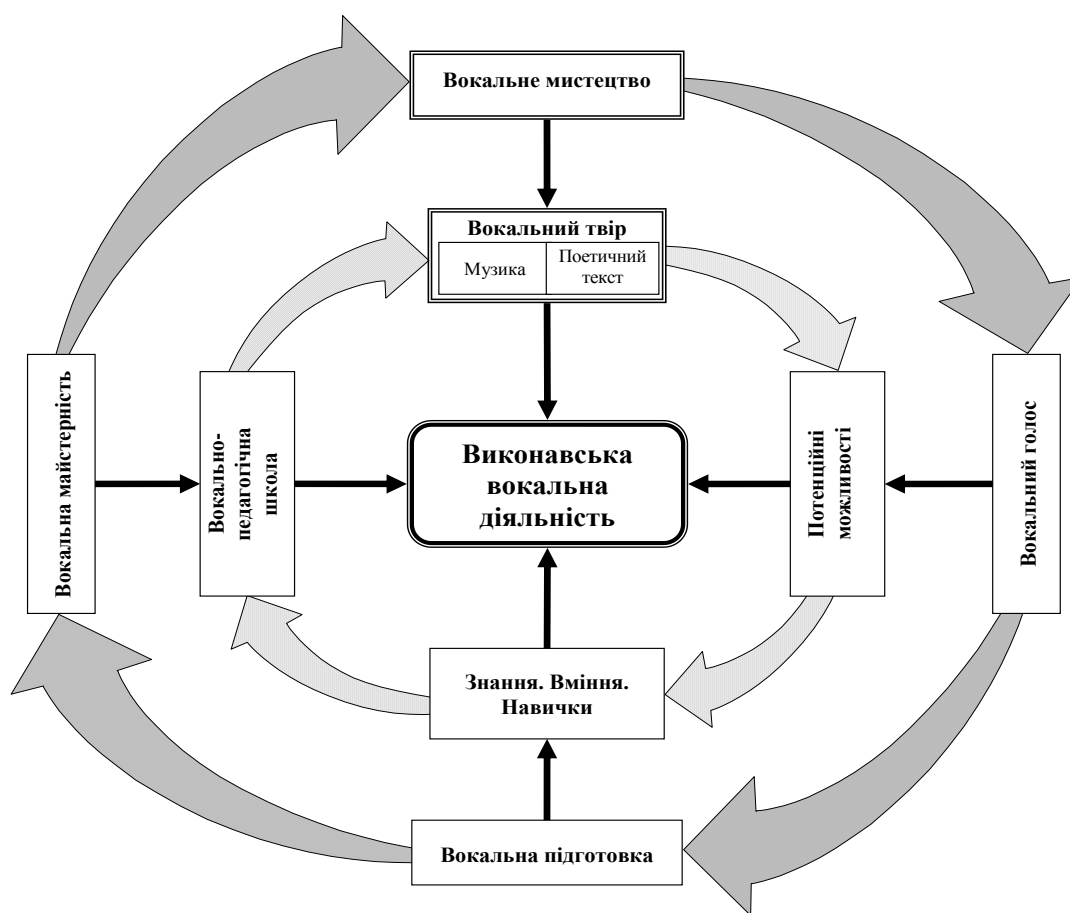


Рис. 1.1. Причинно-наслідкові зв'язки вокально-виконавської діяльності актора

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

Вокальний голос це домінуючий складник в системі вокального мистецтва. Розвиток вокального голосу ґрунтується на методичних засадах вітчизняної та зарубіжної вокальної педагогіки, глибокому вивченні музичних (вокальних) традицій українського народу.

Вокальний голос актора – це перш за все “професійний інструмент”, який має складний механізм. Проте цей професійний “інструмент” у процесі

подальшого розвитку зазнає різних зовнішніх впливів (об'єктивних і суб'єктивних) у різні вікові періоди дозрівання організму й, відповідно, потребує застосування різноманітних спеціальних методичних прийомів для подолання психолого-фізіологічних чинників, що перешкоджають професійному становленню виконавця – актора-вокаліста.

Специфіка голосу актора як “професійного інструменту” полягає в тому, що він має два аспекти застосування: спів та сценічне мовлення. У музичному довіднику поняття “голос” тлумачиться від: “голос (італ. voce) – звуки, що утворюються голосовим апаратом людини і забезпечують спілкування людей та передачу думок звуковим шляхом. Залежно від характеру функціонування механізмів голосоутворення, людський голос поділяється на мовлення, спів та шепіт” [241]. Здатність голосу передавати найтонші відтінки почуттів і думок цінується й використовується в акторській діяльності. Так, наприклад, відомий актор Т. Сальвіні на питання, що він вважає найголовнішим для актора, впевнено відповів: “Голос, голос і ще раз голос!” [51]. Голос і слово даровані людині природою для висловлення думок і почуттів, отже, у роботі над вокальним голосом необхідним є розуміння органічної природи народження звуків. Для цього майбутньому актору музично-драматичного театру необхідно усвідомити сутність процесу утворення голосу (як під час мовлення, так і під час співу), вивчити будову голосового апарату та функцію кожної його частини, з'ясувати взаємодію цих частин. Щоб зробити вокальний голос “керованим”, досягти найкрасивішого співочого звуку, необхідна робота над точністю координації всіх частин голосового апарату та формуванням співочих навичок.

Г. Панофка у своїй праці “Мистецтво співу” наголошував: “Співочий голос – це інструмент, формування якого залежить від індивідуальних здібностей кожної людини, від різних органів людини, голос повинен бути виявленням душі та розуму справжнього артиста” [179].

Відомості з історії становлення вокально-педагогічних шкіл засвідчують, що процес вокальної педагогіки неможливий без урахування

психофізіологічних особливостей розвитку вокального голосу, будови голосового апарату, режиму його роботи. Вивченням будови голосового апарату займалися ще лікарі у Стародавній Греції. Так, Гіппократ виявив, що верхні дихальні шляхи є джерелом виникнення звуку людського голосу. Описом анатомічної будови дихальних органів людини у II ст. н. е. займався римський лікар Гален. Досліджуючи роботу голосового апарату, він дійшов висновку, що сила видиху повітря впливає на інтенсивність звучання голосу людини, відзначив відмінності процесу голосоутворення в мовленні та під час співу.

Вперше правильне зображення м'язів гортані й голосових складок, а також опис їх дії в процесі мовлення та співу в XVI ст. здійснив Леонардо да Вінчі [161]. А вже в XIX ст. науковці змогли отримати найбільш достовірні факти стосовно будови голосового апарату та процесу звукоутворення. Праці таких вчених, як М. Гарсія-сина, М. Грачова, Ф. Заседателева, І. Левідова, А. Музехольда, Л. Работнова, С. Ржевкіна, С. Сонкі, які займалися вивченням питань вокального мистецтва, створили наукове підґрунтя процесу постановки (формування) голосу, стали основою сучасної вокальної педагогіки.

Голосовий апарат – це система органів, яка слугує для утворення голосу та мовлення. За О. Здановичем, цю систему становлять:

- 1) органи дихання, що утворюють тиск під голосовими м'язами (складками), – джерело звукової енергії;
- 2) гортань, що містить у собі голосові складки, – джерело виникнення звукових коливань;
- 3) артикуляційний апарат, що слугує для утворення звуків чіткого вимовляння;
- 4) носова порожнина та порожнини, що знаходяться біля неї – беруть участь у створенні деяких звуків [98].

Голосові складки (зв'язки) – це два парні м'язи, що розташовані в гортані, покриті еластичною з'єднувальною тканиною та оболонкою. Звучання відбувається в тому випадку, коли голосові складки змикаються. Будова

голосових складок дає можливість коливатись як повністю, так і окремими частинами, від чого залежить характер звучання голосу. Наприклад, при звучанні голосу в головному реєстрі голосові складки вібрують тільки краями, а в грудному реєстрі – коливаються всією масою [98].

Поставлений в академічній манері співу голос повинен мати гарний, правильно сформований співочий тембр, рівний двооктавний діапазон, достатню силу. Під постановкою голосу розуміють процес його пристосування й розвитку для професійного використання. Вокалісту необхідно виробити техніку рухливості й кантилену, досягти природного й виразного звучання слова, розвинути великі звуковисотні можливості, вібрато, красу вокального тембру, що робить процес звукоутворення плавним та рівним. У декого ці якості є природними. Такі голоси називаються “поставленими від природи”. Професійне звучання співочого голосу, на думку фізіологів, є результатом спеціально знайденого характеру роботи голосового апарату, тобто встановлення певних рухових динамічних стереотипів [42; 77; 98; 131; 161].

Розкриваючи проблему формування вокального голосу, зазначимо, що в сучасній вокально-педагогічній школі виділяють три теорії природи голосоутворення. Однією з них є міоеластична (від *miu* – м’язова, *elastic* – пружний) теорія фонації (звукоутворення), згідно з якою звук людського голосу виникає внаслідок впливу повітряного тиску на пружні голосові складки та приведення їх у коливальний рух. У 50-х рр. ХХ ст. Р. Юссон розробив нейрохронічну теорію фонації, у якій доводив, що коливання голосових складок має церебральну (мозкову) природу, а не периферичну, як стверджувала міоеластична теорія. Провівши низку ґрунтовних наукових досліджень фізіологічних та акустичних даних процесу фонації, учені встановили, що у процесі голосоутворення беруть участь одразу два взаємопов’язані механізми – міоеластичний та нейрохронічний.

Також цікавою для вивчення є третя теорія голосоутворення, визнана у вокальній педагогіці як резонансна теорія мистецтва співу російського вченого В. Морозова. Її основу становить визначення провідної ролі резонансної

системи голосового апарату в процесі формування високотехнічних якостей співацького звуку. Увага акцентується на психолого-рефлекторному сприйманні співочого звуку. Автор наголошує на захисній функції роботи голосових резонаторів у співі й виділяє захисні механізми процесу резонування [157].

Розглядаючи ці різні за своєю суттю теорії голосоутворення, приходимо до думки, що розвиток співочого голосу безпосередньо залежить від знань з фізіології голосового апарату: усвідомлення вокалістом сутності процесу звукоутворення, закономірностей резонування, специфіки вокального мовлення, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації.

На думку Л. Дмитрієва “Техніку співу потрібно розглядати як результат утворення численних зв’язків у мовноруховому аналізаторі, зв’язків, які виникають для здійснення певного виконавського завдання” [78, с. 232]. Звук народжується в гортані на голосових зв’язках як результат їхньої взаємодії з видихуваним повітрям з легень. Однак цей звук ще не є остаточно сформованим. Видихуване повітря надходить до гортані знизу з легень, проходячи через бронхи та трахеї. Формування мовленевої фонації відбувається за допомогою артикуляційних органів: глотки, м’якого та твердого піднебіння, язика та губ. Співочий звук при фонації формується в розташованих над гортанню порожнинах, таких як глотка, носоглотка, порожнина рота. Під час видиху з ротового отвору звук голосу вже має закінчене забарвлення, формуючись у той чи інший голосний або приголосний [77].

Отже, у фонації беруть участь такі органи: гортань з її внутрішніми та зовнішніми м’язами – орган генерації (народження звуку); глотка, носоглотка, порожнина рота – резонатори звуку; дихальний апарат (дихальні м’язи грудної клітки і живота та її діафрагма) – це джерело певної енергії для виникнення звуку. Такий погляд на функцію голосових органів відповідає сучасним науковим даним. Звідси виникає основний принцип роботи над розвитком голосу, який полягає в тому, щоб підпорядкувати всі елементи техніки звучання

вокального голосу сценічній дії, акторській майстерності, сценічному мовленню.

Звичайний звук людського голосу є результатом руху м'язів і зчленувань голосового апарату. Під час співу ці рухи надзвичайно різноманітні; ними визначається сила, висота, темброві барви голосу, тривалість звуку, його динаміка й подача слова. Головним завданням вокальної підготовки актора є усвідомлення “дисциплінованого” руху м'язової системи голосового апарату [175], тобто розуміння відчуття процесу формування голосу під час співу.

Оскільки “дисциплінований” рух м'язової системи голосового апарату зі своїми фізіологічними механізмами є умовним рефлексом, то можна стверджувати, що загальні закони умовних рефлексів можуть бути застосовані й до вокально-технічних навичок. Постановка голосу актора (на заняттях з вокалу) – це процес встановлення правильного взаємозв'язку окремих частин голосового апарату. Процес співу здійснюється за допомогою системи периферичних механізмів, а саме: органів слуху та всього звукоутворювального рухомого апарату – легень, гортані глотки, язика, губ. Уся їх робота регулюється центральною нервовою системою та перебуває в тісному взаємозв'язку.

Анатомічна будова голосового апарату дуже складна, але необхідна для розуміння актором процесу формування вокальних звуків. М'язи голосового апарату під час фонації знаходяться в певному взаємовідношенні. Цей процес має назву “координація голосу”. Координація, тобто злагоджена робота м'язів голосового апарату та музичного слуху, спрямована виконавцем на виконання технічних завдань (правильної інтонації співу), не завжди може бути більш чи менш досконалою. Тому координацію голосу слід вважати якісною характеристикою вокального звукоутворення.

Координація у співі пов'язується з м'язовими рухами в ділянці гортані, ротовою порожниною, органами слуху та диханням. Але самі по собі м'язи рухатись не можуть. Розглядаючи спів як одну з функцій організму людини, зазначимо, що він підпорядковується основним закономірностям діяльності



нервової системи, яка керує життєдіяльністю всього організму. Ф Заседателев зазначав, що “спів – це не лише функція гортані, а й складна інтегрована функція всього організму, в якій велику роль відіграють вищі функції центральної нервової системи” [96]. Механізм роботи мозку, що керує процесом співу, є механізмом утворення умовно-рефлекторних зв’язків та діяльності аналізаторів. Даючи характеристику процесу фонації, Р. Юссон зазначає, що “фонація виникає як результат складних нервових та рухових процесів: руху м’язів гортані, установок рото-глоткових порожнин, особливих дихальних рухів” [240, с. 142].

За визначенням вчених і педагогів, постановка голосу полягає у виробленні правильної взаємодії всіх частин голосового апарату. Метою діяльності педагога-вокаліста є вдосконалення процесів координації цих рухів під час співу засобами розвитку вокально-технічних, слухових умінь та навичок студента. У процесі навчання співу й у подальшій професійній діяльності актор-співак за допомогою органів слуху повинен навчитися розрізняти всі тонкощі звучання свого голосу, розвивати слухові уявлення про нього, свідомо контролювати діяльність голосового апарату, а в умовах самостійної підготовки використовувати ці навички самоконтролю для відпрацювання необхідних якостей вокального голосу. Так, російський дослідник О. Зданович зазначав, що процес звукоутворення вокального голосу залежить як від роботи центральної нервової системи, так і від слухових уявлень, що виникають у процесі співу [98, с. 55]. Вчений Л. Дмитрієв наголошував, що “саме звукові образи мають диктувати виконавські прийоми, технічні засоби для їх звукового втілення, тоді вся техніка буде побудована як вираження певних музично-виконавських завдань” [78, с. 234].

Як уже було зазначено вище, звук людського голосу є результатом руху ряду м’язів і зчленувань голосового апарату. Фактори, які беруть участь у відтворенні звуку, розрізняються залежно від тембру (забарвлення), діапазону (висоти звучання), інтонації звуку, сили (динаміки, інтенсивності), а також його

атаки (початку співу). Усі ці складники є специфічними якісними характеристиками вокального голосу (рис. 1.2).

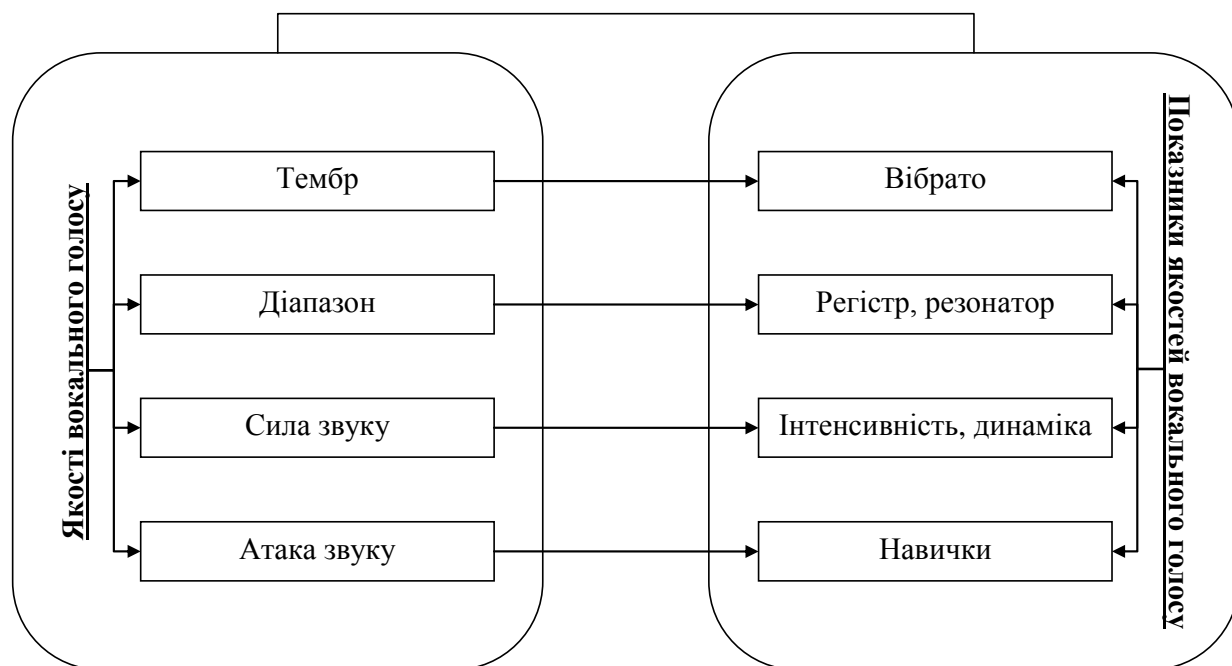


Рис. 1.2. Якісні характеристики вокального голосу майбутнього актора-вокаліста

*Тембр голосу – забарвлення*; терміном “забарвлення звуку” визначається якість сформованого звуку. Іноді кажуть, що “стиль – це людина”, тому можна стверджувати й те, що забарвлення звуку або тембр – це сам співак. Слухачі, говорячи про певний голос, часто використовують такі епітети: світлий, м’який, різкий, оксамитовий, темний тощо. Зустрічаються випадки, коли співак має сильний голос, але дуже різкий та неприємний тембр. І навпаки, дуже часто виконавці зі слабкими голосами мають красивий вокальний звук завдяки м’якому та лагідному тембру голосу.

Розглянемо процес утворення тембру вокального звуку. Д. Люш визначав звук як періодичне коливання складної форми, яке завжди можна розкласти на прості гармонічні складові: загальний тон з частотою  $f$  і гармоніки з меншими частотами –  $2f$ ,  $3f$ ,  $4f$  тощо. Таким чином, кожен звук складається із загального

тону та цілого послідовного ряду звуків більших частот, які мають назву “обертони”. Ці обертони відіграють важливу роль у створенні характерного звучання кожного голосу. Так, група високочастотних обертонів робить голос дзвінким, летючим, яскраво відчутним на фоні оркестру. Група низькочастотних обертонів робить голос “глибоким”, м’яким, міцним за звучанням. Механізм виникнення звукових коливань не простий, це результат складної форми коливання м’язів самих голосових складок у взаємовпливі з рухом гортанного апарату та діями резонаторних порожнин. Голосові зв’язки складаються з декількох шарів м’язів, в результаті чого вони можуть коливатися не тільки за всією довжиною голосової щілини, а й окремими короткими частинами. Але помилковим буде погляд, що тембр звуку, який ми відчуваємо, створюється тільки безпосередньо голосовими зв’язками. Звучання музичної мови складається з голосних і приголосних звуків, а вони, у свою чергу, формуються в ротовій та носовій порожнинах; на завершальній стадії формування тембру голосу залучаються також резонаторні порожнини [144].

У процесі розвитку голосу тембр може покращитись за рахунок згладжування різниці між голосними під час формування звуку та вміння користуватись резонаторами й регістрами. Уміння співака змінювати тембральне забарвлення голосу – відтворювати різні відтінки тембру – має велике значення у вокальному мистецтві для створення рельєфного художнього голосу. Цим умінням досконало володів російський майстер співу Ф. Шаляпін, який показав світові, яких висот може досягти емоційний окрас тембру, якщо застосовувати акторську майстерність у розкритті художнього образу, та досконалість виконання вокальних партій, насамперед, арії Бориса Годунова з однойменної опери М. Мусоргського та арії Мельника з опери О. Даргомижського “Русалка”.

З точки зору оцінки художнього значення тембрального окрасу вокального голосу, цікавим є визначення тембру, яке запропонував композитор Б. Асаф’єв: “Тембр – органічне явище забарвленості та експресії – об’єкт та

інструмент художнього впливу, якості колориту, що входить у ідейно-образний світ музичної художності” [19].

Отже, тембр – це звукове забарвлення голосу, що залежить загалом від характеру коливань голосових складок, від обертонового складу звука та його інтенсивності, взаємодії роботи резонаторів.

Показником тембру голосу, який суттєво впливає на його характеристику, є “вібрато” – природна модуляція звука за амплітудою та частотою. Якщо уважно прислухатись до звучання голосу професійного співака, то легко помітити, що він (голос) ледь вібрує за тоном (частотою звукового коливання) та силою звука (амплітудою звука). Така природна вібрація голосу за частотою та силою називається “вібрато” (від італ. – *vibrato*) і є індивідуальною якістю голосу. Кожний голос характеризується притаманними лише для нього розмірами модуляції і за частотою, і за амплітудою. Дитячі голоси мають мале вібрато (через свої фізіологічні особливості), тому це робить їх голоси “холодними”, мало емоційними. Вібрато великою мірою визначає тембр голосу, оскільки ускладнює форму звукового коливання, що сприяє появі в голосі обертонів [144].

Гарне вібрато робить голос летючим та витривалим. Це важливий критерій якості голосу та його технічності. Характер вібрато може змінюватись у процесі співу залежно від теситури, типу голосної сили звучання, а також від психоемоційного тону виконавця та вокального твору. Зміни у вібрато можуть спостерігатись під час захворювань або при несприятливому режимі роботи голосового апарату. Наприклад, тривале форсування голосу (голосний спів) призводить до так званого “качання” голосом, або тремоляції. Для красивого звучання голосу важлива рівномірність вібрато. Поряд з іншими якістьми голосу – діапазоном, силою звуку, тембром, технічністю – вібрато характеризує його вокальний стан. Відсутність вібрато – це наслідок неправильної роботи гортані – її напруженості, скованості під час співу.

Наступною якісною характеристикою вокального голосу є *діапазон*. Професійні співаки-вокалісти зазвичай володіють голосом у діапазоні близько

двох октав, чого достатньо для виконання творів різнопланового репертуару. Однак зустрічаються співаки з унікальними голосами, діапазон яких доходить до двох з половиною, трьох октав. До таких співаків належать солісти оперних театрів України, Росії, зарубіжні виконавці світової класики. Діапазон вільного звучання співаків-початківців, тим більш акторів, як правило, не перебільшує 8–9 тонів. Збільшення діапазону – справа тонка, яка потребує ретельної уваги та постійного контролю фахівця (викладача). На підставі відомої класифікації голосів пропонуємо умовний поділ голосів акторів музично-драматичного театру, які представлені нами в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Класифікація голосів акторів музично-драматичного театру  
та їх діапазони**

№	Групи голосів	Межі діапазону голосів
1	Тенор	до малої – соль-си 1-ї октави
2	Баритон	ля великої – мі-соль 1-ї октави
3	Бас	мі-соль великої – ре-фа 1-ї октави
4	Сопрано високе	ре першої – сі 2-ї - ре 3-ї октав
5	Сопрано	до першої – соль, ля 2-ї октави
6	Меццо-сопрано	ля малої – мі, фа 2-ї октави
7	Контральто	мі малої – ля, сі першої октави

Вокалісти часто використовують термін “регістр голосу”, розуміючи під ним певну частину діапазону. Як правило, діапазон умовно поділяють на три частини – нижній, середній та верхній реєстри. При цьому зауважують, що між ними є “перехідні” ноти (зміна реєстрів), що становлять для співаків-початківців певні складнощі. У табл. 1.2 подано діапазон розташування перехідних нот у загальних типах чоловічих і жіночих співочих голосів.

Д.Люш наголошував на тому, що формування звуку визначається режимом роботи голосової щілини у зв’язку з відповідними йому резонаторами. При роботі зв’язок повною довжиною головну роль відіграє грудне резонування, яке в некваліфікованих співаків спостерігається на низьких нотах та середніх, тобто до перехідних нот.

Таблиця 1.1

## Умовне розташування перехідних нот голосів

Назва голосів	Велика октава	Мала октава	Перша октава	Друга октава	Третя октава
Сопрано Високе			<i>мі-соль</i>	<i>ре мі.....фа дієз</i>	<i>до-мі</i>
Сопрано			<i>ре-мі</i>	<i>мі..фа ля,сі</i>	
Меццо-сопрано		<i>соль-ля</i>	<i>до..мі бемоль</i>	<i>мі-соль</i>	
Контральто		<i>мі, фа-ля</i>	<i>до сі</i>	<i>до</i>	
Тенор		<i>до-ре</i>	<i>мі.. соль сі</i>	<i>до</i>	
Баритон	<i>соль-ля</i>	<i>сі</i>	<i>домі фа-ля</i>		
Бас	<i>ре-фа</i>	<i>сі бемоль...</i>	<i>до дієз мі-фа</i>		

Показником діапазону вокального голосу є *регистр і резонатор*. Регистр голосу – це ряд послідовних за висотою звуків, утворених у результаті дії механізму голосового апарату. Згідно з аналізом наукових праць [77;96;98;144; 158], усі співочі голоси мають два регістри (грудний та головний) і три резонатори (грудний, середній (медіум) та головний). Розподіл жіночих голосів на три регістри пояснюється тим, що кінцеві ноти верхнього регістру утворюються головним резонуванням, тобто роботою головного резонатора. Усі вокальні голоси звучать по-різному. Навіть за однакових акустичних умов вони різні не тільки за тембром, а й за чутністю, дзвінкістю, особливо на фоні оркестру, ансамблю.

*Сила звуку* – це якісна характеристика вокального голосу, яка є об'єктивною величиною і може бути заміряна спеціальними приборами як тиск звукової хвилі на одиницю площі. Сила звуку визначається енергією, що формується зовні і залежить від:

- природних можливостей голосового апарату;
- величини підзв'язкового тиску;
- висоти тону звука;
- заспіваної голосної.

Силу звука прийнято вимірювати у відносних одиницях – децибелах (скорочено дц). Вона показує не абсолютну величину звукового тиску, а відношення його (сили звука) до деякого умовного нульового рівня. Заміри сили звучання не дають нам повної картини щодо якості звучання голосу. Часто спостерігається такий факт, що сильний голос, який показав на приладі дуже великий звуковий тиск, стає погано чутним у театральному або концертному залі (про такий голос кажуть – звук, “нелетючий” у зал). І навпаки, слабкий голос, що показав на приладі значно менший звуковий тиск, у такому ж залі чути дуже добре. Показником абсолютної сили звуку є його інтенсивність звучання, динаміка (динамічні відтінки). Інтенсивність звука залежить від сили та енергії, з якою він утворюється, а його міцність становить основу для нюансування та динаміки співу. Сольний спів, позбавлений інтенсивності, стає монотонним і нездатним до художнього сприйняття. Тому для співака надзвичайно важливо бути у стані, у якому регулюються різні ступені інтенсивності звука. Тут провідну роль відіграє рушійна сила, тобто стовп повітря, який накопичується в легенях. Співак не зможе оволодіти силою свого звучання, якщо не навчиться керувати диханням. Силу свого дихання потрібно розвивати також для того, щоб збільшити міцність і тривалість звучання співочого голосу. Динаміка звука – це ступінь голосності виконання музичного твору, яка позначається динамічними відтінками: *pp* (*pianissimo*) (піаніссімо) – дуже тихо; *p* (*piano*) (піано) – тихо; *mp* (*mezzo piano*) (меццо-піано) – не дуже тихо; *mf* (*mezzo forte*) (меццо-форте) – не дуже голосно; *f* (*forte*) (форте) – голосно; *ff* (*fortissimo*) (фортіссімо) – дуже голосно.

Якісна характеристика вокального голосу – *атака звука* – процес, у якому беруть участь певні органи людини: органи дихання (вдих, видих та подання звуку, що здійснюються у співака одночасно), органи слуху (правильне відтворення звуку – музичний слух, процес уявлення звуку – “внутрішній” слух), положення корпусу людини. Деякими з цих складових співаки керують цілком свідомо, наприклад, диханням, положенням голови, язиком, ротом. Але є й інші фактори, такі, наприклад, як натягнення та посилення голосових

складок при регулюванні атаки звука, що приводяться в рух несвідомо та керуються виключно відчуттям співака.

Показником атаки вокального звука є технічність голосу, тобто напрацьовані вокальні вміння та навички. Наприклад, однією з навичок є вимовляння слів під час співу, дикція, артикуляція. При навчанні велике значення приділяють роботі над дикцією – формуванню голосних та приголосних звуків, що, у свою чергу, залежить від правильної вимови складів, із яких утворюються слова.

Отже, за визначенням вчених та педагогів О. Здановича та Л. Дмитрієва, процес формування вокального голосу полягає у виробленні правильної взаємодії всіх частин голосового апарату. Так, О. Зданович зауважував, що від характеру й сили нервових імпульсів виконавця залежить та чи інша якісна характеристика вокального голосу та звуку. Л. Дмитрієв наголошував, що саме “звукові образи” вокального звука мають диктувати виконавські прийоми, технічні засоби для їх звукового втілення, тоді вся техніка буде побудована як вираження певних музично-виконавських завдань [78, с. 234].

Таким чином, “вокальний голос як професійний інструмент” актора – це складна психофізіологічна функція голосового апарату людини, результатом діяльності якого є виникнення музичних звуків, що мають такі акустичні властивості: тембральні характеристики (співоче вібрато), діапазон (звуковисотний об’єм), силу (динаміку), атаку звука (навички). Висота вокального голосу визначається частотою змикань голосових складок, у результаті чого виникають звукові хвилі певної довжини. Сила вокального голосу взаємозалежна з рівнем підкладкового тиску, який визначає амплітуду коливань голосових складок. Тембральні характеристики вокального голосу визначаються спектральним складом звуку, особливостями вокального вібрато. Якісні характеристики вокального голосу залежать від фізіологічних особливостей будови голосового апарату майбутнього актора музично-драматичного театру та цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток його голосу.



## ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Розглянуті особливості становлення і функціонування європейських вокально-педагогічних шкіл, як феномену культурологічного явища системного та методичного характеру, визначили методичні основи та загальнопедагогічні положення різних шкіл, на яких зароджувалось, розвивалось та продовжує вдосконалюватись мистецтво співу.

Аналіз науково-методичної літератури, фундаментальних праць з теорії та педагогіки вокального мистецтва засвідчив, що проблема вокальної підготовки майбутнього актора є актуальною та повинна вирішуватись на базі накопиченого теоретичного та практичного досвіду (вокально-педагогічні школи) й емпірично знайдених прийомів навчання співу. Традиції вокальної педагогіки спираються на методи формування виконавського рівня співочого мистецтва, відшліфованих багатовіковими надбаннями в історико-культурному розвитку національних рис народу й утверджених через стилістичні особливості й напрями епохи.

Здійснений аналіз якісних характеристик *“вокального голосу як професійного інструмента”* актора визначив – це складна психофізіологічна функція голосового апарату людини, результатом діяльності якої є виникнення музичних звуків, що мають акустичні властивості. Основним завданням процесу формування вокального голосу як *“професійного інструмента”* актора є дисциплінування рухів м'язової системи голосового апарату, тобто набуття рухових навичок, що безпосередньо залежить від усвідомлення основних закономірностей звукоутворення, резонування, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації, знання фізіології голосового апарату, розвитку навичок координування роботи голосового апарату за допомогою вокально-слухового контролю.

Питання підготовки акторів-вокалістів до процесу професійної діяльності ще недостатньо досліджене як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що позначається на якості вокальної майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру.

## РОЗДІЛ II

### ТЕОРЕТИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

#### **2.1. Структура, сутність та зміст вокальної підготовки актора-вокаліста в системі фахової освіти**

Специфіка діяльності актора музично-драматичного театру являє собою своєрідний “синтез видів мистецтв” – мистецтва мовлення, акторської гри, співу, сценічної дії та хореографії. Тобто сучасний майбутній актор повинен пройти фахову підготовку та сформувати професійні навички зі сценічної мови, акторської майстерності, вокального мистецтва, основ сценічного руху та хореографії.

На сучасному етапі розвитку театрального мистецтва велику роль у драматичних постановках відіграє вокальна підготовка актора. Нині вокальне мистецтво є повноправним компонентом драматичної дії. Це зумовлено появою режисерів-новаторів, виникненням сучасних театральних систем, а також експериментальними пошуками, у яких вокальне мистецтво є одним із найосновніших складників у розкритті сценічного образу. Велика частина репертуару сучасних драматичних театрів складається з музичних постановок: музична вистава, водевіль, мюзикл, рок-опера, театральні спектаклі у формі концертної програми. Все це вимагає від актора обов’язкової професійної вокальної підготовки, яка трансформується в такі види діяльності, як сольний виступ (у мюзиклі, опереті, музичній комедії тощо); виступ дуєтом, тріо, квартетом у музичній виставі; виконання вокальних творів у збірних концертах; запис на радіо з вокальними номерами; зйомки в музичних фільмах; робота артиста у професійному концертному закладі (рис. 2.1).

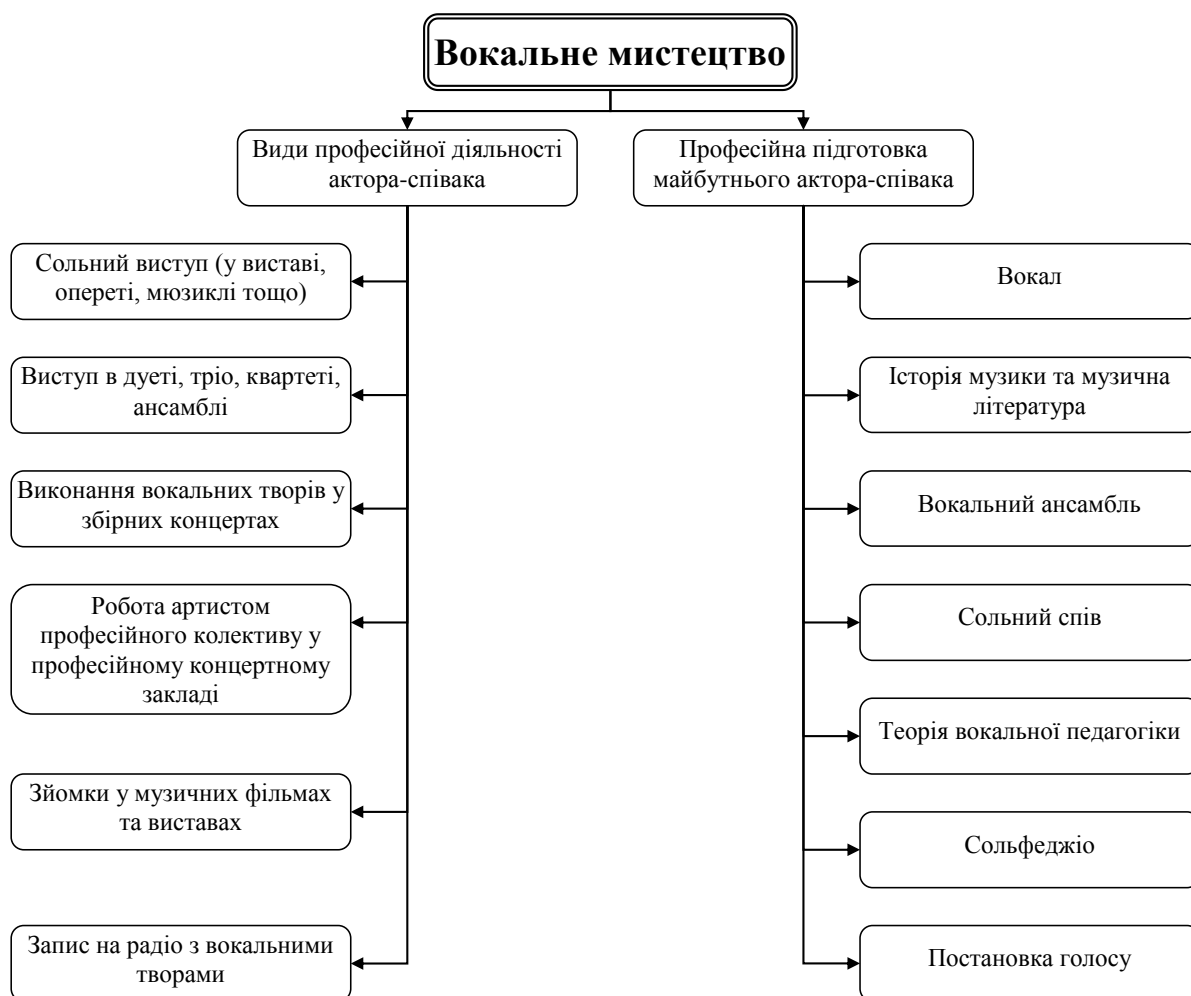


Рис. 2.1. Вокальне мистецтво у професійній діяльності актора-вокаліста та в процесі фахової підготовки

Вокальне мистецтво є провідним в оволодінні різновидами діяльності майбутнього актора музично-драматичного театру (рис. 2.1). А це значить, що вокальна підготовка є важливим компонентом фахової підготовки студентів напряму “театральне мистецтво” у вищій школі, а формування вокальної майстерності актора потребує вдосконалення змісту вокальної підготовки майбутнього фахівця. Тому, у ході дослідження нами детерміновано визначення поняття “*актор-вокаліст*”. **Актор-вокаліст** – це актор, який володіє розмовним голосом, застосовуючи всі барви його тембру у поєднанні з акторською майстерністю та одночасно співак, який володіє вокальною майстерністю – демонструє весь діапазон, застосовує регістри, вокально-

технічні навички, різноманітність засобів виразності вокального мистецтва для розкриття того чи іншого сценічного образу, характеру вокального твору.

Навчальний процес має свої закони та закономірності, які визначають порядок досягнення цілей і завдань навчання, сприяють ефективному управлінню навчальною діяльністю, дають можливість прогнозувати результати навчально-виховної роботи, науково обґрунтувати та оптимізувати зміст, методи й форми навчання студентів.

Вокальна підготовка актора – це складний поетапний процес, який є складовою професійної підготовки майбутнього фахівця та забезпечується науково-методичною системою, що містить у собі форми, методи, засоби навчання, через які реалізується формування вокальних знань, умінь і навичок, що трансформуються у вокальну майстерність майбутнього фахівця для подальшої вокально-виконавської діяльності.

На основі аналізу навчальних планів КНУТКБ ім. І.К. Карпенко-Карого, ТНПУ ім. В. Гнатюка, Харківської державної академії культури та Запорізького національного університету в роботі представлено систему фахової освіти майбутнього актора музично-драматичного театру за освітньо-професійними програмами рівнів підготовки “бакалавр” та “спеціаліст” (див. Додаток А.1). Зміст і структура вокальної підготовки актора у вищих навчальних закладах спрямовані та упорядковані на формування вокальної майстерності: розвиток специфічно-професійних навичок актора як співака, його здатності до творчої діяльності в театральному мистецтві та художньо-естетичного смаку. Розглянемо зміст та структуру фахової підготовки, насамперед вокальної, на прикладі Запорізького національного університету. Система фахової освіти майбутнього актора музично-драматичного театру за освітньо-професійною програмою рівня підготовки “Бакалавр” складається із таких циклів дисциплін:

- цикл дисциплін фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки;
- цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін;
- цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ;

- цикл дисциплін самостійного вибору студента;
- цикл природничо-наукових дисциплін (рис. 2.2).

### Рис. 2.2

Кожен із цих циклів дисциплін має своє значення та місце в системі формування особистості фахівця, насамперед актора-вокаліста. Для нашого дослідження важливим є розгляд таких циклів дисциплін: фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки; самостійного вибору студента та самостійного вибору ВНЗ.

У циклі дисциплін фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки основними дисциплінами щодо формування вокальної майстерності актора є “Вокал”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Вокальний ансамбль”. Суміжними дисциплінами є “Сценічна мова”, “Майстерність актора”, “Хореографія”, знання й навички яких допомагають у створенні та розкритті художнього образу вокального твору. Загальнопрофесійні знання та навички з майстерності актора здобуваються на заняттях з таких дисциплін: “Вступ до спеціальності”, “Історія та теорія світового театру”, “Історія Українського театру”, “Історія кінематографу”, “Основи сценічного руху”, “Грим”, “Основи сценічного бою”, “Історія костюму та побуту”.

Цикл дисциплін самостійного вибору студента передбачає три спеціалізації: “Актор театру ляльок”, “Сольний спів: академічний та естрадний”, “Хореографічна постановка”. Формування знань, умінь і навичок з вокальної майстерності відбувається за допомогою спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”, яка охоплює дисципліни “Постановка голосу”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”. Спеціалізація “Актор театру ляльок” включає такі дисципліни: “Майстерність актора театру ляльок”, “Технологія виготовлення театральної ляльки”. Спеціалізація “Хореографічна постановка” вміщує дисципліни “Теорія та методика хореографії”, “Мистецтво балетмейстера”. Розроблено та впроваджено у практику п’ятирічної підготовки майбутніх акторів-вокалістів навчально-методичне забезпечення спеціалізації

“Сольний спів: академічний та естрадний”, що є здобутком автора. Спеціалізація пройшла експериментальну перевірку в Запорізькому національному університеті і була впроваджена у навчальний процес.

Формування й розвиток творчої та інтелектуально спрямованої особистості забезпечується за допомогою вивчення дисциплін самостійного вибору навчального закладу: “Історія музики та музлітература”, “Психологія мистецтва”, “Історія образотворчого мистецтва”, “Історія світової літератури”, “Історія української літератури”, “Основи психології і педагогіки”.

Студенти здобувають необхідні знання для подальшої роботи та діяльності в соціумі з предметів циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін: “Історія України”, “Українська мова професійного спілкування”, “Філософія”, “Правознавство”, “Іноземна мова”, “Етика та естетика”, “Економічна теорія”, “Політологія”, “Соціологія”, “Фізичне виховання”, які спрямовані на формування загальної культури, політичної та економічної обізнаності особистості.

Вивчення основних дисциплін фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки (“Майстерність актора”, “Сценічна мова”, “Вокал”, “Хореографія”, “Вокальний ансамбль”) продовжується на V-му курсі за освітньо-професійною програмою рівня підготовки “Спеціаліст” (рис. 2.3). Здобуття загально професійних знань відбувається шляхом вивчення предметів – “Психологія творчості”, “Основи театральної критики”, “Інтелектуальна власність”, “Музика театру та кіно”, “Етика актора” – цикл самостійного вибору вишу. Світогляд майбутнього фахівця формують “Культурологія”, “Охорона праці в галузі” – цикли гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, природничо-наукової підготовки.

Отже, вокальна підготовка в тандемі з акторською майстерністю займає провідне місце у фаховій підготовці майбутнього актора музично-драматичного театру.

Головним завданням вокальної підготовки актора є сформованість його вокальної майстерності та застосування її під час сценічного дійства: музичної

вистави, оперети, мюзиклу тощо. Для реалізації цього завдання викладач з вокалу повинен навчити студента:

- застосовувати вокально-технічні вміння та навички; використовувати елементи хореографічних композицій під час виконання вокальних творів;
- використовувати мелодекламаційні частини у вокальних творах з музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо;
- доносити зміст і розкривати художній образ при виконанні вокальних творів за допомогою різних засобів вокальної виразності;
- розуміти стильові особливості виконання різножанрових вокальних творів.

Підготовка майбутнього актора перш за все ґрунтується на розумінні сутності процесу розвитку вокального голосу студента: на теоретичних знаннях з будови та функцій кожної частини голосоутворювального апарату, на взаємодії та механізмах роботи цих частин.

У системі професійної вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру профілюючими дисциплінами, що вивчаються впродовж усього терміну навчання в навчальному закладі, є дисципліни: “Вокал”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Вокальний ансамбль” (за формою індивідуальний), “Сольний спів”, “Постановка голосу”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”, “Вокальний ансамбль” (за формою гуртовий) (рис. 2.4).

Метою і завданнями цих дисциплін є розвиток потенційних вокальних здібностей студентів, формування основних вокально-технічних та виконавських навичок, розвиток вокально-слухових навичок, навчання самостійної роботи над розкриттям художнього образу вокальних творів.

Рис.2.3,

Рис. 2.4

Змістовне наповнення навчальних дисциплін “Вокал”, “Вокальний ансамбль”, “Сольний спів”, “Постановка голосу” ґрунтується на теоретичних та методичних засадах вокальної підготовки, на професійному тезаурусі методики вокального мистецтва, на практичних рекомендаціях щодо гігієни та профілактики голосоутворюючого апарату. Репертуарні плани розвитку вокального голосу студента складаються з урахуванням особливостей творчої індивідуальності, а саме:

- наявності потенційних вокальних здібностей;
- розвитку музично-виконавських здібностей та поступового зростання вокальної майстерності;
- здатності до художньо-образного мислення;
- рівня теоретичної підготовки;
- рівня інтелектуального розвитку та здатність до засвоєння нових навичок;
- особливості уваги, сприйняття, пам’яті, інтуїції, творчої фантазії;
- здатності до асоціативно-образного мислення, навичок слухомоторного контролю, запам’ятовування м’язових відчуттів у співі тощо.

Дисципліна “Вокал” (I–IV курси) спрямована на розвиток вокальних здібностей студента, формує вокально-технічні навички і творче становлення майбутнього актора-співака. Курс “Вокал” розрахований на 4 роки навчання (8 семестрів) і складається з таких модулів:

1. Початковий етап навчання.
2. Формування вокальних навичок.
3. Технічна та музично-художня робота над вокальним твором.
4. Романс – один із жанрів вокальної музики, образи та характер.
5. Засоби вокальної виразності: динаміка, штрихи, філіровка звуку.
6. Робота над створенням та розкриттям художнього образу.
7. Особливості виконання вокальних творів з оперети та мюзиклу.
8. Артистизм та емоційність виконання вокальних творів.



Курс “Сольний спів” (V курс) формує та розвиває вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного (вокально-виконавського) рівня; готує студентів до самостійної вокально-виконавської діяльності; спрямований на формування та розвиток виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку. Цей курс розрахований на 1 рік навчання (9–10 семестри) та складається з 2-х модулів:

1. Значення дотримання гігієни голосу у професії актора-вокаліста.
2. Вокальна-виконавська майстерність майбутнього актора. Основними завданнями вивчення дисциплін “Вокал” та “Сольний спів” є:

- розвиток художньо-творчих та виконавських здібностей на підґрунті наукових даних про будову та функції голосового апарату, теорії голосотворення;
- розвиток якісних характеристик вокального голосу майбутнього актора;
- навчання виконанню складних за формою, жанрами, стилем, вокальною технікою, драматургією вокальних творів;
- формування й удосконалення вокально-технічних та виконавських навичок, свідомого володіння голосом;
- здійснення засобами вокального мистецтва естетичного виховання майбутніх акторів-співаків;
- формування відчуття прекрасного, здатності розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності;
- підготовка майбутніх фахівців – акторів-вокалістів до самостійного підвищення вокально-виконавської майстерності в умовах практичної діяльності.

Як уже зазначалось у дослідженні, специфіка професії актора музично-драматичного театру полягає в тому, що фахівець повинен не тільки володіти акторською майстерністю, виразною сценічною мовою, пластичністю та координованістю рухів, а також уміти емоційно й інтонаційно правильно виконувати у виставі вокальні епізоди або номери. Вокальна підготовка

студентів неможлива без оволодіння основами музичної мови, тому дисципліни “Музична грамота” та “Гра на музичному інструменті” є обов’язковими в підготовці студентів зі спеціальності “Театральне мистецтво”. Курс “Музична грамота” є необхідною складовою вивчення циклу дисциплін фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки. Цей курс розрахований на студентів I та II курсів і складається з 6 навчальних модулів:

1. Елементи музичної мови. Поняття інтервали в музиці.
2. Ладо тональне співвідношення побудови мелодії.
3. Музичний метр і ритм. Групування тривалостей.
4. Кварто-квінтове коло тональностей.
5. Прості форми музичних творів. Їх складові.
6. Мажорні та мінорні акорди та їх обернення. Поняття септакорд.

Вокальна майстерність актора сучасного театру – невід’ємна складова його професійної діяльності. У результаті навчання сольному співу майбутні фахівці повинні оволодіти вільним, правильним звукоутворенням у поєднанні з виразним виконанням вокальних творів різних за характером і стилем. У зв’язку з тим, що студенти мають різний рівень потенційних вокальних здібностей, навчальний матеріал добирається відповідно як до вимог програми курсу, так і до вокально-технічних та виконавських його можливостей.

Розвиток сучасних технологій та застосування їх у театральновидовищних закладах збільшує перелік видів діяльності майбутніх акторів-вокалістів (рис. 2.1). Цим фактором пояснюється підвищення вимог щодо вокальної підготовки майбутнього актора. Тому, на нашу думку, доцільним є впровадження у навчальний процес фахової освіти актора спеціалізації “Сольний спів: естрадний та академічний”, у яку входять такі дисципліни: “Теорія вокальної педагогіки”, “Постановка голосу”, “Сольфеджіо”.

Програми цих курсів відповідають навчальному плану за напрямом підготовки 0202 – Мистецтво, розраховані на 2 роки навчання (7–10 семестри). Дисципліна “Теорія вокальної педагогіки” поширює знання з історії становлення вокально-педагогічних шкіл; дисципліна “Постановка голосу”

розширює уміння і навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у професійній діяльності майбутніх акторів. Дисципліна “Сольфеджіо” спрямована на розвиток практичних вмінь щодо вдосконалення інтонування мелодії вокального твору, застосування елементів музичної мови та засобів виразності у вокально-виконавській діяльності.

У зв'язку з тим, що впровадження спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний” є однією з педагогічних умов нашого дослідження.

У процесі вивчення дисципліни “Вокальний ансамбль” (за формою індивідуальний) відбувається процес поєднання теоретичних знань з практичними навичками, насамперед, знань про ансамбль та його різновиди; процес оволодіння технологією виконання однієї партії в змішаному та однорідному ансамблі; формуються професійні вміння та навички виконання різноманітних сцен із музично-театральних вистав. Курс розрахований на студентів IV курсу та складається з 2 навчальних модулів:

1. Особливості вокально-технічної роботи в різнотипних ансамблях.
2. Формування гармонійного слуху.

Метою курсу є формування вокально-виконавських умінь та навичок виконання різноманітних сцен із музично-театральних вистав у дуеті, тріо, квартеті, поєднавши їх із мелодекламацією та хореографічними епізодами.

У результаті вивчення дисципліни майбутній актор-вокаліст повинен вміти: виконувати свою партію у дуеті, тріо, квартеті із супроводом (як в однорідному так і у мішаному складі); співати дует, тріо а capella; виконувати дует, тріо, квартет поряд з мелодекламацією, розмовним текстом та елементами хореографії; розкривати образи вокальних творів із музично-театральних вистав за допомогою засобів музичної виразності.

Під час вивчення цього курсу майбутні актори музично-драматичного театру мають навчитися співу в дуеті, тріо, квартеті із супроводом, поєднавши їх із хореографічними номерами; співати дует (як в однорідному, так і в мішаному складі); виконувати дует, тріо, квартет поряд з мелодекламацією, розмовним текстом та елементами хореографії; вміти передавати різні художні

образи в ансамблевому співі музично-театральних вистав за допомогою засобів музичної виразності.

Дисципліна “Вокальний ансамбль” (за формою гуртовий) розрахована на студентів V курсу спеціальності “Театральне мистецтво”. Вона складається з 2 навчальних модулів:

1. Розвиток гармонійного слуху та ансамблевого строю.
2. Виконання вокальних ансамблів дво-і триголосного співу театральновидовищних жанрів зі супроводом фонограми (-). Спів *a capella*.

Мета та завдання курсу: надати теоретичні знання про такі поняття, як гармонійний слух, стрій (вертикальний, горизонтальний) в ансамблі, та застосувати їх на практиці, сформувати професійні вміння та навички виконання різноманітних ансамблів (музичних сцен) із музично-театральних вистав, поєднавши їх із хореографічними номерами, навчити співу в ансамблі *a capella*. У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати: загальні поняття про гармонійний стрій, різновиди та типи вокальних ансамблів; технологію виконання однієї з партій у дво- та триголосному ансамблі. Здобуваючи теоретичні знання, студенти оволодівають такими навичками як: спів вокальних ансамблів мішаного складу; застосування різних видів ансамблевого співу – динамічного, теситурного, дикційного, темпового, тембрального; використання засобів виразності вокального мистецтва під час виконання дво- та триголосного вокального ансамблю.

Таким чином, процес вокальної підготовки майбутнього актора-вокаліста є однією з базових складових системи фахової освіти, спрямованої на формування вокальної майстерності, специфічно-професійних якостей майбутнього фахівця, його художньо-естетичних смаків, здатності до вокальної творчості. Педагогічна спрямованість діяльності педагога з вокалу вимагає такого підходу до формування та розвитку вокального голосу майбутніх спеціалістів, зміст якого полягатиме у врахуванні взаємозв'язку структурних складників вокальної підготовки і за допомогою якого здійснюватиметься розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських умінь і навичок;

формування науково-теоретичної бази знань з питань вокальної педагогіки; дотримання норм і правил охорони вокального голосу. Структура, сутність і зміст вокальної підготовки майбутніх акторів-вокалістів повинні передбачати формування навичок координування слуху та вокального голосу в процесі їх вокальної діяльності, що полягає в чіткому усвідомленні основних закономірностей вокального процесу, розвитку навичок самоаналізу співочого процесу, досконалому володінні комплексом вокально-технічних навичок у поєднання з акторською майстерністю.

## **2.2. Нормативна основа вокальної підготовки актора музично-драматичного театру: система принципів**

Враховуючи специфіку професійної діяльності актора музично-драматичного театру, було розроблено систему принципів вокальної підготовки майбутнього актора, що склала три блоки. До неї увійшли загальнодидактичні принципи навчання (I блок) та принципи фундаментальної підготовки академічної манери співу (II блок). На основі цих блоків розроблено принципи розвитку вокального голосу майбутнього актора (III блок) (рис. 2.2).

Визначаючи систему принципів вокальної підготовки майбутніх акторів-співаків, співаків, ми спиралися на загальноприйняті класифікації дидактичних принципів навчання Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Ягупова (I-й блок), а саме:

- принципи щодо всіх компонентів дидактичного процесу;
- принципи щодо методики викладання та взаємодії суб'єктів у навчальній діяльності;
- принципи щодо навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння [243].

### **рис.2.5.**

До принципів, що стосуються всіх компонентів дидактичного процесу, його спрямованості на вирішення взаємопов'язаних завдань освіти, належать

такі: принцип науковості; принцип системності та послідовності; принцип практичної спрямованості; принцип оптимізації навчання. Принцип науковості висуває підвищені вимоги до змісту кожного індивідуального заняття.

Реалізація цього принципу ґрунтується на використанні наукових положень з педагогіки, психології, психофізіології, методики та мистецтвознавства. Принцип системності й послідовності стосується як змістовного, так і процесуального компонентів вокальної підготовки актора, визначає їх логіку і послідовність. Він є базовим у системі вокальної підготовки актора, тому що навіть із невеликим вокальним потенціалом можна досягти значних результатів за умови системного та послідовного підходу до навчального процесу. Принцип практичної спрямованості полягає в розумінні зв'язків між теорією вокальної педагогіки та виконавською діяльністю актора-вокаліста. Під час теоретичних занять майбутні актори мають здобувати специфічно-професійні знання про склад голосового апарату, засоби виразності розкриття художнього образу вокального твору, а на практичних (індивідуальних) заняттях – ефективно реалізовувати знання на практиці. Принцип оптимізації навчання, за Ю. Бабанським, “полягає в навмисному виборі змісту, методів, форм і прийомів навчального процесу, які б забезпечили найкращий результат у навчанні” [243, с. 302].

Принцип доступності й дохідливості викладання включений у систему принципів вокальної підготовки як такий, що стосується діяльності викладача і його методики викладання. Основна вимога цього принципу – застосовувати посилене навчання для кожного студента, який повинен свідомо засвоювати специфічно-професійні знання, вокально-технічні вміння та навички, використовуючи власні потенційні можливості. Принцип індивідуального підходу є домінуючим у вокальної підготовці актора і визначає створення індивідуального плану розвитку особистих якісних характеристик вокального голосу майбутнього актора.

До принципів, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння, увійшли такі: принцип мотивації навчально-пізнавальної

діяльності; принцип свідомості й активності, опори на самостійну роботу студентів. Для того, щоб підвищити якість навчального процесу з вокальної підготовки актора, необхідно створити такі психолого-педагогічні умови, за яких студент прагнув би повною мірою розкрити свої потенційні можливості. Саме в цьому полягає принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Мотивація студента до використання вокального мистецтва залежить від змістовності навчального процесу вокальної підготовки актора. Принцип свідомості й активності, опори на самостійну роботу студентів тісно пов'язаний із попереднім принципом мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Активність студентів і є передумовою досягнення успіху у процесі здобуття вокально-технічних навичок. Вона виражається в усвідомленні мети навчання, плануванні та організації своєї діяльності, насамперед самостійної роботи з вивчення вокального твору, в умінні контролювати процес формування вокально-технічних навичок, у виявленні інтересу до здобуття специфічно-професійних знань та навичок у процесі вокальної підготовки.

До системи принципів вокальної підготовки майбутнього актора нами введено принципи фундаментальної підготовки академічної манери співу (II-й блок), які були розроблені викладачами різних вокальних шкіл: М. Гарсія, Ф. Ламперті, М. Глінкою, О. Варламовим, О. Муравйовою та іншими. А саме:

- єдність художнього й технічного розвитку співака;
- принцип поступовості, послідовності, системності в оволодінні майстерністю співу;
- урахування індивідуальних вокальних особливостей студента;
- удосконалення професійної майстерності [162].

Принцип єдності художнього й технічного розвитку співака базується на підпорядкуванні останнього художнім цілям. Формуючи вокально-технічні навички студента (діапазон голосу, його тембр, регістри, вміння використовувати резонатори вокального голосу, чистота інтонування нотного матеріалу, метроритм, виконання технічних елементів співу), слід розвивати вміння використовувати засоби виразності для розкриття художнього образу

вокального твору (застосування динамічних відтінків, вокальних штрихів, стилістичних особливостей вокальних жанрів та композиторських шкіл, розкриття художнього образу засобом перевтілення тощо).

Принцип поступовості, послідовності, системності в оволодінні майстерністю сольного співу є похідним від загальнодидактичного принципу системності й послідовності. Відповідно до “концентричного” методу розвитку голосу російського вокального педагога М. Глінки, співаки не повинні примусово розширювати діапазон голосу шляхом передчасного використання звуків, які не є природними для їх діапазону [162]. Правила цього принципу: не слід форсувати розвиток сили співочого голосу; дбати про його технічність, красу, тембр; вправи та художній репертуар необхідно ускладнювати поступово. При цьому вправи повинні сприяти розвитку гнучкості й легкості голосу, природності та свободі звукодобування, розвитку вільного дихання, вирівнюванню регістрів та розвитку вміння користуватися різними тембральними окрасами голосу.

Відповідно до принципу врахування індивідуальних особливостей студента М. Глінка у своїй праці “Вправи для вирівнювання та вдосконалення голосу” радив знаходити підхід до кожного співака й пропонувати саме те, що необхідно для конкретного артиста й конкретного голосу. За цією рекомендацією викладача композитори також повинні були враховувати цей принцип при написанні вокальних творів для певних виконавців, беручи до уваги індивідуальні особливості їх голосу й манери виконання.

Принцип постійного вдосконалення вокальної майстерності передбачає систематичну роботу щодо відшліфовування набутих вокально-технічних навичок. Видатні російські співаки, які мали геніальні природні задатки, розуміли, що обдарованість зумовлює тільки можливість досягнення успіхів, а шлях справжнього співака-артиста – це шлях постійного вдосконалення й роботи над собою.

Отже, на підставі розглянутих принципів, нами було розроблено III-й блок – принципи розвитку вокального голосу майбутнього актора, а саме:



- систематичності й послідовності розвитку вокального голосу;
- урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу;
- рівночасності розвитку якостей вокального голосу актора-співака;
- персонального підходу до розвитку вокального голосу;
- урахування психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками (рис. 2.5).

Принцип *систематичності й послідовності розвитку вокального* голосу є похідним від таких загальнодидактичних принципів, як: принцип системності та послідовності здобуття знань, принцип свідомості й активності та опори на самостійну роботу студентів, принцип доступності й дохідливості. Правилom реалізації принципу систематичності та послідовності розвитку вокального голосу актора є поетапне навчання студентів застосуванню вокально-технічних навичок при виконанні вокальних творів. Крім того, систематичність і послідовність навчання відображається і в єдності художнього й технічного розвитку вокальної майстерності актора. Відповідно до цього принципу здобуття знань і вмінь та використання цих знань на практиці має базуватися на актуалізації попередньо здобутих знань.

Правилами реалізації принципу доступності й дохідливості у процесі вокальної підготовки є поступове нарощування складності теоретичного і практичного матеріалу, послідовне використання вокальних вправ та вокального матеріалу – від легкого до складного. Дотримання цього принципу важливе для розвитку голосу як “професійного інструмента” і значною мірою гарантує його збереження тривалий час, а також запобігає професійним захворюванням. Послідовність має бути в:

- динаміці голосу – від піано (p) до форте (f), зменшенні та збільшенні динаміки – філіруванні звуку (*crescendo, diminuendo*);
- технічності – від простих вправ (спів одного, двох звуків на один склад) до більш складних (спів від трьох до восьми звуків на один склад);
- діапазоні голосу – від співу в середньому регістрі (в межах октави) до поступового розширення діапазону (півтори – дві октави);

– темпах – від повільного виспівування нот і пасажів до максимально швидкого (*adagio* – повільно, *andante*, *moderato* – помірно, *allegro* – швидко, *grave* – важко);

– звуковеденні – використання різноманітних штрихів (*legato* – плавний спів, *non legato* – окремий спів, *staccato* – відривний спів, *sforzando* – спів з акцентом).

Систематичність і послідовність розвитку вокального голосу майбутнього актора визначається викладачем, який повинен уважно стежити за моментом, коли кількість виконаних однотипних вправ приведе до покращення якісних характеристик вокального голосу (ускладнення вправ, вокалізів, вокальних творів). Значну небезпеку для молодого співака-актора становить зловживання динамікою звука *forte* у верхній частині співочого діапазону, тобто голосного співу. Спираючись на висловлювання класиків вокальної педагогіки – М. Гарсія, М. Глінки, Ф. Ламперті – про те, що ні захворювання, ні старість не загубили таку кількість голосів, скільки загубило зловживання “крайніми” звуками верхнього регістру, слід дотримуватись правила обережного розвитку вокального діапазону актора [162].

Наступним принципом вокальної підготовки майбутнього актора є принцип *урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу*. Теоретичною основою цього принципу є такі загальнодидактичні принципи, як принцип науковості, принцип свідомості, активності та самостійності навчання та принцип доступності й дохідливості.

Реалізація принципу науковості в оволодінні вокально-технічними навичками забезпечується дотриманням таких правил:

– добір та викладання навчального матеріалу з урахуванням останніх досягнень фізіології, психології, фоніатрії;

– наукова організація та проведення навчальних заходів з питань вокальної педагогіки та методики викладання вокалу (проведення дискусій, семінарів, конференцій, аналіз та раціональне використання наукової літератури);

– тісний зв'язок викладу навчального матеріалу з практикою.

Реалізації принципу активності та свідомості в навчанні можна досягти шляхом створення у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність актора-співака; формування розуміння студентами змісту професійної діяльності й, відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, навичок і вмінь; вироблення мотивації до навчання. Опанування знань, розвиток умінь та навичок відбувається лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Усвідомлення супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння головної мети навчання студента (формування вокальної майстерності актора), мотивоване прагнення до її досягнення. Педагог має стимулювати всі рівні активності студентів, піклуючись про їхню природну творчу активність.

Для урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу у (як вказано вище) слід дотримуватись такого правила, як добір та викладання навчального матеріалу із застосуванням останніх досягнень фізіології, психології, фоніатрії. Академік Л. Орбелі наголошував на тому, що спів є не тільки функцією гортані, а й складною інтегрованою функцією всього організму, у якій велике значення мають функції вищої центральної нервової системи. Він зазначав, що голосовий апарат – це “ідеальний” музичний інструмент, здатний створювати художні образи. Саме досконалість роботи і функціонування мозку забезпечує голосовому апарату якості ідеального музичного інструмента, рівного якому наука ще не створила. Викладач повинен наголошувати на тому, що завдяки складним біохімічним процесам мозку й периферійної нервової системи – ноти, ритм, штрихи як схематичні умовні представлення перетворюються співаком на реальне звучання голосу, на реальну музичну мову, художній образ [51].

Науковці В. Морозов, Р. Юссон, розробляючи питання утворення вокального звука, стверджували, що особливістю солоспіву є діяльність нервової системи співака, яка піддається не тільки музично-виконавському навантаженню, а й потребує постійного “налаштування” голосового апарату

(музичного інструмента виконавця) [158; 240]. Відповідно до цього, викладач повинен постійно враховувати інтелектуальний потенціал студента, його фізіологічну розвиненість, допомагати підвищувати його співочий тонус, використовуючи для цього позитивний емоційний вплив, роблячи тим самим заняття доступними та зрозумілими. Водночас слід уникати всіх негативних подразників, які призводять до підвищеної втомлюваності, погіршення загального настрою студента. Не вконання цього правила впливає на кінцевий результат заняття – виникає скованість м'язової системи вокального апарату, голосом складно управляти, тембр голосу стає “тьмяним” тощо.

Діяльність центральної нервової системи є вищою формою фізіологічних процесів. Процес мислення, за словами І. Сеченова, супроводжується рефлекторним мускульним зусиллям [211]. Виходячи з цього вислову, ми можемо зробити висновок, що втома виникає спочатку у відповідних клітинах головного мозку, а не в м'язах. Це твердження пояснює ряд незрозумілих раніше явищ – погіршення звучання і навіть втрату голосу під час негативних емоцій, стресів тощо.

Яскравим прикладом рефлекторності психофізіологічної діяльності голосового комплексу слугує той факт, що під час слухання іншого співака власний голосовий апарат рефлекторно діє за ним, не усвідомлюючи цього процесу. Лише лікар-фоніатор за загальним станом голосових зв'язок може встановити той факт, що вони (зв'язки) активно працювали, хоча і без вокальної діяльності, тобто виконавець перебував у режимі пасивного співу, слухаючи виконання вокальних творів.

Сучасні знання з нейрофізіології дають можливість зрозуміти схему функціонування голосового комплексу й керувати його правильним розвитком не тільки на підставі суб'єктивних уявлень та інтуїції викладача, а й на основі наукових розробок. Здоровий голос керується й регулюється рефлекторно. Через це втручання в природний процес спів має бути дуже обережним. Часто ті технічні прийоми, які рекомендує виконувати викладач (поради з дихання, керування звуком тощо), студент не може повторити відразу через певні

фізіологічні можливості його голосового апарату. Саме тому врахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу та фізіологічних особливостей розвитку студента є обов'язковою вимогою на шляху успішного розвитку голосового апарату та художньо-виконавських якостей співака-актора.

Реалізація принципу врахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу забезпечується трьома передумовами: розумінням студентами нейрофізіологічного процесу, свідомим ставленням до роботи на заняттях, активним формуванням пізнавальної активності. Правилами реалізації цього принципу в процесі здобуття вокально-технічних навичок є:

- забезпечення розуміння студентами потреби в теоретичних знаннях про нейрофізіологічний процес співу;
- формування пізнавальних мотивів до оволодіння актором вокальною майстерністю та активного їх використання в навчально-виховному процесі шляхом вивчення нейрофізіологічного фактора вокального процесу;
- залучення кожної особистості до активної пізнавальної діяльності з питань нейрофізіологічного фактора вокального процесу, всіляко заохочуючи щонайменші успіхи;
- створення умов для повсякденного застосування теоретичних знань з нейрофізіології процесу співу у власній вокальній практиці;
- урахування індивідуальних фізіологічних можливостей майбутнього актора у процесі розвитку вокального голосу.

Принцип *рівночасності розвитку якостей вокального голосу актора-співака* тісно пов'язаний із принципом систематичності й послідовності навчального процесу. Він спирається не тільки на дидактичні принципи (свідомості, активності та самостійності, мотивації навчально-пізнавальної діяльності), а й на принципи фундаментальної вокальної підготовки класичного вокалу (єдності художнього та технічного розвитку співака та удосконалення професійної майстерності). Суть цього принципу полягає в тому, що спів – це

складний комплекс функцій голосового апарату та психіки людини, які пов'язані між собою. Для того, щоб не порушувати органічного взаємозв'язку цього комплексу, необхідно розвивати всі якості вокального голосу одночасно та з урахуванням потенційних психологічних і фізичних можливостей студента. У підрозділі 1.2 ми давали повну характеристику якостей вокального голосу майбутнього актора та визначили такі його характеристики: тембр, діапазон, сила звука, технічність. Всі ці характеристики розвиваються паралельно та пов'язані між собою. А значить, вокальна підготовка майбутнього актора цілком залежить від розвитку цих якісних характеристик вокального голосу.

Реалізація принципу рівночасності розвитку якостей вокального голосу, на нашу думку, передбачає:

- зацікавлення студентів у результатах своєї роботи;
- стимулювання до власного виступу студента як процесу демонстрації вмінь і навичок для досягнення успіху у власній вокальній діяльності;
- організація самостійної роботи студента над трансформацією вокальної техніки з рівня вмінь у навички;
- визначення форм і методів обговорення помилок студента з викладачем та процес їх виправлення;
- робота викладача на занятті зі студентом має становити 90%, студента – 10%, самостійна (позааудиторна) робота студента – 90%, викладача – 10%.

Говорячи про рівночасність розвитку всіх якостей вокального голосу актора-співака, слід розрізняти два аспекти (паралельний, синкретичний) цього питання. Перший аспект – паралельний, а саме одночасний розвиток усіх якостей вокального голосу (тембру, діапазону, сили звука, технічності); другий – синкретичний розвиток, нерозділеність всіх складників вокальної майстерності і загальної музичності виконавця. Так, розвиваючи гармонійний слух студента, ми одночасно вдосконалюємо правильну інтонацію виконання мелодії вокального твору; працюючи над розвитком дикційних особливостей –

вдосконалюємо розкриття художнього образу; такі технічні якості, як атака звука та звукоутворення впливають на характер звуковедення та вокальні штрихи (художньо-виконавські якості); відпрацьовуючи динамічні відтінки, рухливість та польотність голосу – відбувається розвиток діапазону вокального голосу, резонаторів.

Рівночасність першого аспекту включає необхідність одночасного (паралельного) розвитку художньо-виконавських якостей та техніки володіння голосом. Серед художньо-виконавських якостей вокального голосу ми виділили такі:

- характер звуковедення, вокальні штрихи;
- динамічні відтінки (польотність і рухливість голосу);
- створення та розкриття художнього образу шляхом перевтілення;
- відчуття стилю, жанру, композиторської школи вокального твору.

До технічних якостей вокального голосу актора належать:

- атака звука, звукоутворення, формування звуку;
- розвиток діапазону, регістрів, застосування резонаторів;
- дикційні особливості (артикуляція, орфоепія);
- різнометровість виконання вокального твору.

Розвиток вокальної техніки реалізовується не тільки на вокальних вправах та вокалізах, а й на художньому матеріалі, і це є найбільш правильний шлях для досягнення єдності в художньому й технічному розвитку співака. Робота над художнім твором сприяє як загальному творчому розвитку, так і формуванню вокальної техніки актора. Розвиток усіх якостей здійснюється одночасно, і всі вони взаємозалежні.

#### Рис.2.6.

Водночас із розвитком технічної та художньої сторони вокального голосу, слід розглядати другий аспект принципу рівночасності – синкретичний розвиток – постійне вдосконалення загальної музичності виконавця та його

вокальної майстерності за принципом доступності й дохідливості викладання навчального матеріалу.

Паралельний та синкретичний розвиток якостей вокального голосу відбувається завдяки міжпредметним зв'язкам циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін. Наприклад, у процесі вивчення курсів “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Сольфеджіо”, “Теорія вокальної педагогіки” студенти здобувають теоретичні знання про технічні якості вокального голосу – розвиток діапазону, регістрів, резонаторів, атаки звука, характер звуковедення, динамічні відтінки, вокальні штрихи. Під час занять на дисциплінах “Історія музики та музлітература”, “Вокальний ансамбль” студенти отримують знання про такі художньо-виконавські якості вокального голосу, як відчуття стилю, жанру вокального твору, композиторської школи, а реалізовувати на практиці ці вміння на таких дисциплінах як “Вокал”, “Постановка голосу”, “Сольний спів”. У діяльності викладача реалізація принципу одночасного розвитку вокального голосу полягає у використанні таких форм і методів організації навчально-виховного процесу, які не тільки розвивають якості вокального голосу, а й стимулюють пізнавальну активність студентів, розвивають їх ініціативність у процесі вдосконалення власної вокальної майстерності. Одночасний розвиток якостей вокального голосу майбутнього актора повинен здійснюватись з урахуванням індивідуальних можливостей актора-вокаліста.

Принцип *персонального підходу до розвитку вокального голосу* спирається на особистісно орієнтований підхід до навчально-виховного процесу (лат. *persona* – особа, особистість). Правилком реалізації цього принципу є обов'язкове складання індивідуального плану розвитку актора-співака, який враховує фактори, що зумовлюють формування вокальної майстерності, саме:

- психофізіологічні відмінності студента;
- ступінь підготовленості;
- музичні здібності і музична сприйнятливність;



- загальний фізичний стан;
- індивідуальні особливості голосового апарату;
- вокальний потенціал.

На початкових заняттях викладач знайомиться зі студентом та формує своє враження про його здібності й потенційні вокальні можливості, зацікавленість до навчання. Функція викладача полягає в розробці системи індивідуальних завдань і створенні таких навчальних ситуацій, які б сприяли максимальному розкриттю його здібностей та стимулювали внутрішні можливості до саморозвитку. Упроваджуючи вимоги цього принципу в процес навчання, викладач повинен дотримуватись певних правил, що передбачають:

- організацію індивідуальної навчальної роботи з розвитку вокального голосу з урахуванням психіки студента;
- диференціацію змістового компонента процесу вокальної підготовки;
- знання індивідуально-психічних особливостей студентів та їх урахування як під час індивідуальних, так і під час групових занять;
- широке використання прийомів взаємодопомоги студентів під час самостійної роботи над вокальним твором.

Також, працюючи над розвитком вокального голосу студента, викладач повинен застосовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності як у ході планових заходів, так і позапланових (участь у концертах, фестивалях, проектах).

Принцип *урахування психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками* є похідним від принципу персонального підходу до студента й визначається такими загальнодидактичними принципами: практичної спрямованості навчання та оптимізації. Реалізація принципу врахування психологічних характеристик в оволодінні вокально-технічними навичками забезпечується за умови дотримання таких правил як:

- конкретизація завдань навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студента (насамперед, вправи для розвитку технічності голосу);
- постійне загартування емоційно-вольової та інших рис особистості студента;
- свідомий прояв та керування емоціями особистості для розкриття художнього образу вокального твору;
- використання в самостійній роботі над вокальним твором практичних рекомендацій науковців у галузі психологічної, педагогічної та інших наук.

Під час формування вокальних навичок у студентів спостерігається велика різниця у сприйнятті завдань, засвоєнні нового матеріалу, насамперед у тому, як скоро відпрацьовуються вокальні навички; наскільки міцно вони закріплюються; якою мірою досягають досконалості різні студенти. Ці індивідуальні розбіжності у сприйнятті завдань, осмисленні й виконанні їх студентами є відображенням не тільки умов навчання, а й особливостей перебігу ряду психічних процесів, які науковець О. Зданович розподіляє на три групи:

- інтелектуальні, що пов'язані з пізнавальною діяльністю;
- емоційні, у яких в особливій формі (співчуття) виражається ставлення до себе, оточуючих людей і явищ;
- вольові, що виражаються в певному зусиллі, спрямованому на досягнення свідомо поставлених перед собою завдань [98].

Особливого значення у процесі оволодіння вокально-технічними навичками набувають слухові відчуття, які є першопричиною виникнення слухових уявлень і розвитку музичного мислення. У процесі втілення голосом музичних думок виникають численні відчуття м'язового та вібраційного характеру. Супроводжуючи спів, вони є для нервової системи важливими сигналами-стимулами, завдяки яким здійснюється контроль за звукоутворенням.

Саме вивчення особливостей процесу сприйняття, осмислення, виконання, слухового відчуття приводить до висновку про те, що в основі індивідуальних розбіжностей знаходяться різні типи темпераменту людини. Особливості темпераменту І. Павлов пояснює природними та успадкованими властивостями нервових процесів, своєрідним поєднанням у кожному окремому випадку процесів збудження та гальмування, їх сили, врівноваженості та рухливості. Тому тип нервової системи визначається співвідношенням цих властивостей.

Пояснюючи темперамент фізіологічними властивостями нервової системи, І. Павлов визначає його як найзагальнішу характеристику окремої людини, він наголошує на тому, що “ця загальна характеристика нервової системи надає певний обрис всій діяльності кожного індивідуума” [175].

Вивчаючи психологічні особливості кожного студента, викладач-вокаліст повинен знати, яким чином проводити заняття для того, щоб налаштувати студентів з різними темпераментами на професійний підхід до навчання з метою розкриття художнього образу вокального твору.

Отже, дотримуючись у своїй роботі системи принципів вокальної підготовки майбутніх акторів музично-драматичного театру, викладач сприяє правильному розвитку вокального голосу студента, запобігає швидкій втомлюваності його голосового апарату, зберігаючи його на довгі роки. Кожен студент має різні потенційні й фізіологічні можливості, але, відповідально ставлячись до завдань викладача, прислухаючись до його зауважень, він може вдосконалювати свої вокальні дані. Урахування розглянутої системи принципів у навчально-виховному процесі вишу забезпечує ефективність вокальної підготовки майбутніх акторів.

## ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Театр – як багатогранне синтетичне мистецтво, яке вміщує в собі “синтез видів мистецтв” – мистецтва мовлення, акторської гри, співу, сценічної дії та хореографії, вимагає відповідної фахової підготовки, від рівня якої залежить подальший розвиток професіоналізму та майстерності виконавців.

Для забезпечення сучасних вимог до професійної готовності майбутнього актора необхідне змістовне наповнення фахової освіти. Аналіз дослідження структури та змісту вітчизняної професійної підготовки на сучасному етапі було виявлено систему фахової освіти майбутнього актора музично-драматичного театру за освітньо-професійною програмою, яка складається із таких циклів дисциплін: цикл дисциплін фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки; цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ; цикл дисциплін самостійного вибору студента; цикл природничо-наукових дисциплін.

Вокальна підготовка посідає провідне місце в системі навчання та виховання майбутнього фахівця театрального мистецтва. Проаналізувавши ряд ключових питань досліджуваної проблеми визначено, що під вокальною підготовкою актора музично-драматичного театру слід розуміти складний поетапний процес, який є складовою професійної підготовки майбутнього фахівця та забезпечується науково-методичною системою, що містить у собі форми, методи, засоби навчання, через які реалізується формування вокальних знань, умінь і навичок, що трансформуються у вокальну майстерність майбутнього фахівця для подальшої професійної виконавської діяльності.

Багатозначущість професійної підготовки актора музично-драматичного театру та детермінація поняття “*актор-вокаліст*” дозволили визначити, що для формування вокальної майстерності майбутнього актора слід застосовувати систему принципів, яка складається із загальнодидактичних принципів та принципів фундаментальної підготовки академічної манери співу. До загальнодидактичних принципів належать – принцип науковості, системності та послідовності, практичної спрямованості, оптимізації, мотивації навчально-

пізнавальної діяльності, доступності й дохідливості викладання, свідомості й активності, опори на самостійну роботу студентів, індивідуального підходу; принципи фундаментальної підготовки академічної манери співу вміщують – принцип єдності художнього й технічного розвитку співака, поступовості, послідовності, системності в оволодінні майстерністю співу, урахування індивідуальних вокальних особливостей студента, удосконалення професійної майстерності. На основі цієї системи були визначені принципи розвитку вокального голосу актора – систематичність і послідовність розвитку вокального голосу, урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу, рівночасність розвитку якостей вокального голосу актора-вокаліста, індивідуального підходу до форм і методів навчання, використання психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками.

## РОЗДІЛ ІІІ

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

#### **3.1. Структурно-функціональна модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру**

На основі дослідження можливостей вокального мистецтва, вивчення теоретичних основ професійної підготовки майбутнього актора, відповідно до їх співвідношення та структури вокальної майстерності як результату професійної вокальної підготовки було розроблено структурно-функціональну модель, що відтворює педагогічний процес, спрямований на фахову підготовку та формування творчої активної особистості студента. “Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу” [243, с. 227]. Для виконання цього завдання було застосовано метод моделювання. Науково-теоретичне обґрунтування моделювання як методу дослідження здійснено науковцем Г. Локаревою у зв’язку із застосуванням художньо-естетичної інформації у процесі підготовки майбутнього фахівця [142]. Ми поділяємо точку зору дослідниці про те, що моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини, в педагогічну науку зокрема, що педагогічне моделювання передбачає використання абстрагування та ідеалізації. Такий метод допомагає відтворити цілісність об’єкта, що вивчається, його структуру, зв’язки, функціонування, зберегти цілісність на всіх етапах дослідження від пошуково-діагностичного до підготовчо-реалізаційного та результативного. Відзначено, що моделі, які отримані в певних сферах буття й діяльності людини з метою вивчення специфічних для цих сфер об’єктів і предметів дослідження, називають відповідно до галузі знання: технічні, соціальні, біологічні, педагогічні тощо [142]. Отже, на підставі цієї класифікації наша модель є педагогічною і відображає навчальний процес вокальної підготовки майбутнього актора в

системі професійної освіти: комплексний характер навчання співу ґрунтується на послідовності викладення науково-теоретичної інформації, яка є базою вокальної підготовки взагалі та формування вокально-технічних навичок зокрема.

В основу моделювання покладено загальноприйняті вимоги побудови педагогічних моделей, а саме, “основними її складовими мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольню-регулювальний, оцінно-результативний, суб’єктно-суб’єктний компоненти” [243, с. 227].

Відповідно вимогам, розроблена нами модель за родовою ознакою є педагогічною, а за видовою – структурно-функціональною і складається з 4 модулів: концептуально-цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний, які мають внутрішню єдність (рис. 3.1). Всі чотири модулі поєднані функціональними зв’язками, які обумовлюють дієвість і перехід від концептуально-цільового до оцінно-результативного. Суб’єкт-суб’єктний компонент (В. Ягупов [243]) є якісною властивістю і притаманий усім чотирьом модулям (приєднуємось до такої думки Г. Локаревої [142]).

**I Модуль – Концептуально-цільовий.** Концептуально-цільовий модуль моделі містить мету, завдання, умови та принципи процесу вокальної підготовки майбутнього актора. Мета вокальної підготовки – формування вокальної майстерності, прогнозує результат. Визначення основної мети процесу вокальної підготовки здійснено відповідно до освітньо-професійної програми навчання за напрямом підготовки “Театральне мистецтво” студентів-акторів, у якій відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, що передбачає формування у студентів конкретних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності, потребу в постійному самовдосконаленні та реалізації навичок у виконавській діяльності майбутнього актора-вокаліста.

**Модель** рис.3.1.

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом постановки та вирішення конкретних завдань, таких як:

- здобуття мистецько-професійних знань;
- формування вокально-виконавських умінь та навичок;
- розвиток професійно-особистісних якостей згідно з вимогами до їх професійної кваліфікації.

Мета й завдання визначають змістовність вокальної підготовки майбутніх акторів-вокалістів. Реалізація їх передбачає дотримання певних педагогічних умов і забезпечує ефективність вирішення:

- інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”;
- організація навчального творчого середовища;
- створення позитивного психологічного мікроклімату;
- стимулювання ініціативності студентів у вокальній діяльності;
- використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора-вокаліста.

Характеристику педагогічних умов подано в підрозділі 3.2.

Фундаментом та методологічною основою педагогічного процесу є сукупність науково обґрунтованих та взаємопов'язаних принципів, які спрямовують та організовують процес професійної підготовки з урахуванням майбутньої діяльності студентів за фахом. Відповідно до запропонованої моделі, вокальна підготовка майбутнього актора має ґрунтуватися на загальнодидактичних та специфічних принципах.

*Загальнодидактичні:*

- науковості;
- системності та послідовності;
- практичної спрямованості;
- оптимізації навчання;
- доступності й дохідливості викладання;
- індивідуального підходу;



- мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- свідомості й активності, опори на самостійну роботу студентів.

*Специфічні* – принципи професійної спрямованості формування вокального голосу:

- систематичності й послідовності розвитку вокального голосу;
- урахування нейрофізіологічного фактора вокального процесу;
- рівночасності розвитку якостей вокального голосу актора-співака;
- персонального підходу до розвитку вокального голосу;
- урахування психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками.

Принципи вокальної підготовки майбутніх акторів були проаналізовані нами в підрозділі 2.2.

**II модуль – Змістовий.** Концептуально-цільовий модуль моделі є теоретико-методологічною основою змістового модуля. У модуль введено структурні компоненти вокальної майстерності майбутнього актора-вокаліста: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, чуттєво-емоційний та досвідно-виконавський. Проаналізуємо зміст та призначення цих структурних компонентів.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* спрямований на формування мотивації до оволодіння вокальною майстерністю у студентів та створення уявлення про ідеальний образ актора-співака. Ідеал вокального виконання мобілізує енергію почуттів та волі, вказуючи напрям діяльності; виступає як норма й зразок; є вищим об'єктивним критерієм оцінювання всього, з чим стикається людина в навколишньому світі, усього, що входить у сферу її інтересів [117, с.94]. Мотив навчально-пізнавальної діяльності – це прагнення майбутнього актора-вокаліста досягти розвитку вокального голосу до професійного рівня, в основі якого лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, уміння й навички.

Для активної участі студента в навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст процесу вокальної підготовки, насамперед формування вокальної майстерності актора, не тільки були внутрішньо прийняті ним, а й набули для нього особистісного сенсу, викликали позитивні переживання, інтерес, внутрішнє спонукання й прагнення до ефективних дій. Розкриваючи зазначений компонент, слід враховувати залежність ефективності навчального процесу (фахової підготовки) від впливу різних груп мотивів, таких як:

- мотиви, що пов'язані з цілями щодо формування вокальної майстерності, змістом та результатами професійної діяльності актора;
- мотиви розвитку та самореалізації, що характеризуються прагненням студента до творчого вдосконалення в акторській професійній діяльності;
- мотиви, що спрямовані на стимуляцію взаємодії із суб'єктами творчого процесу, на підвищення загальнопрофесійного (вокально-виконавського) рівня фахівця.

Створення системи стійких позитивних мотивів сприяє кращому засвоєнню знань, умінь, навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності актора-вокаліста, слугує засобом запобігання професійної деформації.

Майбутній актор-вокаліст буде мотивований на формування вокальної майстерності за наявності у нього естетичного ідеалу та ціннісних орієнтирів вокального мистецтва. Прагнення студента до високохудожнього виконання вокальних творів, які стали вже певними культурними цінностями, заохочують його до навчального процесу, дають певну свободу у власній виконавській діяльності. Навчальні мотиви студента визначають перед викладачем конкретні завдання щодо реалізації основної мети моделі.

*Когнітивно-інтелектуальний компонент* визначає готовність до використання вокальної майстерності на практиці з позиції сформованих загальнопрофесійних та специфічно-професійних знань. Цей компонент містить

систему знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей студентів (акторських, вокальних), формування загального світогляду, підготовку до професійної діяльності, загальнокультурний рівень, набуття досвіду суспільного життя. У загальному розумінні досвід визначає культуру людини, у професійному – її підготовленість. Розвиненість цього компонента визначається рівнем сформованості загальнопрофесійних (акторських) та специфічно-професійних (вокальних) знань, які необхідні для ефективного використання актором вокальної майстерності.

На думку О.Здановича, здобуття знань здійснюється за рахунок активності процесів мислення та пам'яті; реалізація цього процесу залежить від інтересу студента до самих знань, а також від їх обсягу та якості [98]. Показником сформованості загальнопрофесійних знань майбутнього актора є такі навички:

- сценічної дії (сценічної увага, сценічної уяви, творчої фантазії, емоційної пам'яті, темпоритму, м'язової свободи);
- взаємодії з партнером (або з партнерами) в етюдах і уривках;
- дієвого аналізу уривків і ролей, визначення в уривках дії та контрдії;
- побудови наскрізної дії, сценічної імпровізації.

Професійно-специфічні знання з вокального мистецтва – це знання про розвиток та функціонування вокально-голосового апарату, особливості створення та розкриття художнього образу вокального твору, про специфіку формування вокально-технічних навичок актора-співака для реалізації професійної діяльності в сучасному музично-драматичному театрі. Зокрема, про:

- класифікацію голосів та їх діапазони;
- гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату;
- різновиди жанрів вокальної музики, історію та становлення музичного театру (вітчизняного та зарубіжних);
- теорію та методика вокальної підготовки;
- основи музичної грамоти, сольфеджіо;

- засоби виразності виконання вокального твору;
- способи виконання вокального твору – соло в супроводі інструмента (фортепіано), соло без супроводу (а capella) та в супроводі фонограми (–), дует, тріо, квартет, ансамбль як у супроводі, так і а capella;
- технічне поєднання виконання партій дуетів, тріо, ансамблів з оперет і мюзиклів з речитативами, декламацією, хореографічними постановками.

*Чуттєво-емоційний компонент* спрямований на розкриття психологічного змісту художнього образу вокального твору і є домінуючим елементом вокальної майстерності майбутнього актора. Виконання вокального твору спонукає студента до застосування певних емоцій під час розкриття художнього образу. Передача емоційного стану і почуттів вокального твору студентами безпосередньо позначаються на ефективності процесу власного виконання. Чуттєво-емоційний характер формування вокальної майстерності визначається вокальними уподобаннями актора-вокаліста, почуттями, що виникають під час співу, адекватністю реакції, емоційним ставленням до певної ситуації, у якій перебуває виконавець. Отже, чуттєво-емоційний складник слід розглядати як вміння зчитувати й передавати “художньо-естетичну інформацію” вокального твору. За визначенням Г. Локаревої, “художньо-естетична інформація” – це вид соціальної інформації, що є змістом процесу відображення, вираженого в художній формі і через художні образи, які мають естетичну цінність і викликають естетичні почуття й переживання [142, с. 29]. Чуттєво-емоційний тип художньо-естетичної інформації твору вокального мистецтва містить три аспекти:

- почуття й емоції, що закладені авторами твору (композитором, поетом);
- власні (ситуативні) почуття й емоції співака, що виникають під час виконання конкретного твору;
- почуття й емоції, які передає виконавець слухачам.

За першим аспектом студент відчуває та розуміє ті почуття й емоції, які заклали безпосередньо автори вокального твору. Також слід враховувати такі фактори, як стиль певної епохи, власний стиль композитора (наявність характерних ознак мелодії, гармонії, фактури), події, що зумовили появу того чи іншого твору мистецтва (поетичний текст твору, ритмічний малюнок).

Після детального аналізу вокального твору, зробленого викладачем щодо емоцій, які були закладені авторами, у студента закономірно з'являються власні почуття та емоції як відображення змістового й емоційного наповнення твору. У процесі вивчення спеціально підібраних прикладів світового та вітчизняного вокального мистецтва у студента поступово виховується почуття прекрасного, естетичної насолоди від спілкуванням з музикою, співом, формується самооцінка власного співу порівняно з ідеалом вокального виконання. Під час роботи над розкриттям художнього образу вокального твору у майбутнього фахівця можуть виникати емоції, які не співпадають з авторськими, тому необхідно застосовувати особистий контроль власного емоційного стану. Насамперед, емоційність виконання негативно впливає на якість інтонування мелодії твору, особливо якщо чистота інтонації ще не закріплена вокальним досвідом.

Наступний аспект – почуття та емоції, що виникають у слухачів від сприйняття вокального твору, – тісно пов'язаний із попереднім, який включає власні (ситуативні) почуття й емоції виконавця. Їх успішне донесення залежить від здобутих студентом навичок та вмінь емоційно розкривати художній образ вокального твору.

*Досвідно-виконавський компонент* вокальної майстерності актора складає сукупність практично засвоєних знань, умінь та навичок, що дає змогу зробити їх дієвими та перевірити їх важливість і необхідність у вокальній практиці. Сутність досвідно-виконавського компонента визначається безпосереднім оволодінням вміннями та навичками, завдяки яким демонструється вокальна майстерність у здійсненні фахової (акторської) діяльності. Досвід виконавської діяльності проявляється в:

- уміння користуватись співочим голосом під час виконання драматичних уривків;
- використання мелодекламаційних частин у сольних партіях з музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо;
- розкриття змісту та художнього образу при виконанні вокальних творів;
- донесення стильових особливостей під час виконання різножанрових творів.

Вокально-технічні вміння – це здатність студента на основі знань ефективно, якісно та своєчасно виконувати роботу в нових умовах. Формування навичок розпочинається з первинного етапу “спроб та помилок”. Здатність працювати автоматично, але під певним контролем свідомості досягається шляхом відпрацювання вмінь [68]. Вокально-технічні навички – це автоматизовані компоненти цілеспрямованої свідомої діяльності. Рівень розвитку вокальної майстерності впливає на успішність власного виконання вокального твору, а духовне наповнення діяльності майбутнього актора-співака забезпечує практичне застосування вокальних навичок у професійній діяльності актора та вміння будувати поведінку в партнерських вокально-виконавських відносинах на сцені. Цей компонент демонструє результат, а саме сформованість вокальної майстерності актора.

Формування сутності чотирьохкомпонентного складу вокальної майстерності відтворено у змісті навчальних предметів (дисциплін), що забезпечують фахову підготовку актора музично-драматичного театру. Тому, метою змістового модулю моделі є відображення сутності вокальної майстерності актора у змісті професійної підготовки, а саме у навчальних програмах дисциплін професійно-орієнтованої спрямованості, дисциплін самостійного вибору студентів. Змістовий модуль процесу вокальної підготовки забезпечується системою знань, яка складається з двох блоків: I блок – професійні знання з акторської майстерності, II блок – специфічно-професійні знання з вокального мистецтва майбутніх акторів. Професійні

знання студенти здобувають під час вивчення професійно орієнтованих базових дисциплін з акторської майстерності (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Система професійних знань та умінь майбутніх акторів з циклу  
фундаментальних дисциплін**

Дисципліни Курс	Майстерність актора	Сценічна мова	Історія театру
<b>I</b>	елементи сценічної дії (увага, уява, фантазія, емоційна пам'ять, темпоритм, м'язова свобода);	фонаційне дихання; вільне звучання; вигуки в роботі над голосом; інтонування розділових знаків	становлення театру як виду мистецтв
<b>II</b>	взаємодія з партнером (або з партнерами) в етюдах і уривках; сценічна імпровізація;	склад голосового апарату як „професійного інструмента” актора; виправлення дикційних недоліків; розвиток діапазону голосу;	становлення театральних шкіл вітчизняних та зарубіжних; хронологія
<b>III</b>	визначання дії і контрдії в уривках; запропоновані обставини; дієвий аналіз; дієве слово; сприйняття події	елементи сценічного мовлення (увага, уява, фантазія, емоційна пам'ять, темпоритм, м'язова свобода)	персоналії та їх значення у розвитку та становленні українського театру
<b>IV</b>	сценічний образ: лінія дії образу; оцінювання фактів та подій; поняття „характерність”	підтекст; атмосфера; зовнішня характерність; мовленнєва виразність	видатні особистості російського та зарубіжних театрів
<b>V</b>	надзавдання та наскрізна дія ролі; акторська психотехніка	техніка сценічного мовлення; мовленнєві особливості	історико-літературний аналіз драматургічного твору

Оволодіння специфічно-професійними знаннями з вокального мистецтва відбувається під час вивчення циклу професійно орієнтованих дисциплін – “Вокал”, “Вокальний ансамбль”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Постановка голосу”, “Сольний спів”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”, “Музичне мистецтво”, “Історія музики та музлітература” (табл.3.2).

**III модуль – Організаційно-діяльнісний.** Організаційно-діяльнісний модуль моделі процесу вокальної підготовки майбутнього актора обіймає три послідовні та взаємопов'язані етапи, що реалізуються через відповідні форми та методи навчання: I етап – діагностично-прогностувальний; II етап – базовий; до III етапу – усвідомлено-реалізаційного – увійшли такі компоненти як стабілізуючий та виконавський. Завдання кожного етапу визначаються в контексті основної мети, що відображено в концептуально-цільовому компоненті моделі. Кожен етап ґрунтується на основних структурних складових навчального процесу.

*I етап – діагностично-прогностувальний* – передбачає реалізацію таких завдань:

- вивчення потенційних вокальних даних студента-співака (визначення рівня розвитку музичного слуху, музичної пам'яті, метроритму, вміння правильно інтонувати мелодію);
- визначення типу вокального голосу, його діапазону;
- визначення недоліків співочого голосу, з'ясування причин виникнення та методів їх подолання;
- розробка цілеспрямованого плану розвитку вокального голосу на основі спеціальних вправ, вокалізів, музичних творів;
- практичне застосування знань, умінь і навичок з дисципліни “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті” на заняттях з “Вокалу”.

*Формами* теоретичної підготовки діагностично-прогностувального етапу стали: індивідуальне заняття, лекція і практичне заняття, а *методами* – пояснювально-ілюстративний та репродуктивний.

Перший етап повинен завершуватись визначенням викладачем типу вокального голосу студента, його недоліків та з'ясування методів їх подолання та перспективами його розвитку; практичним застосуванням знань, умінь і навичок щодо основ музичної грамоти на заняттях з дисципліни “Вокал”.

*II етап базовий* передбачає вирішення таких навчальних завдань:



- встановлення психологічного взаємозв'язку між студентом та викладачем;
- формування вокально-технічних навичок студента на основі розробленого індивідуального плану розвитку вокального голосу;
- впровадження в навчальний процес теоретичних і практичних дисциплін спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”.

На базовому етапі процесу вокальної підготовки майбутнього актора застосовуються такі *форми*, як індивідуальне заняття, майстер-клас, сольний і ансамблевий виступ та *методи*: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний та ситуація творчого пошуку. Результатом роботи на другому етапі є корекція, розробленого на першому етапі цілеспрямованого плану розвитку вокального голосу; встановлення психологічного взаємозв'язку між студентом та викладачем; сформованість теоретичних знань, умінь і навичок щодо будови голосового (вокального) апарату майбутнього фахівця, вокально-технічних навичок виконання вокального твору.

*III етап – усвідомлено-реалізаційний* – вміщує два компоненти: це *стабілізуючий* (закріплення здобутих умінь і навичок вокального виконавства) та *виконавський* (розкриття й донесення художнього образу). Завданням цього етапу є:

- формування стилю виконавства (стиль композитора та певного жанру);
- розкриття художнього образу засобами виразності вокального мистецтва;
- розвиток особистісного контролю емоційного стану під час сольного виконання вокального твору.

Усвідомлено-реалізаційний етап зумовлює використання різних *форм і методів* навчання: індивідуальне заняття, участь у творчих заходах (концерт, фестиваль, конкурс), виступ із доповіддю на конференціях, круглих столах тощо, а також репродуктивний метод та ситуація творчого пошуку. Підсумками роботи на третьому етапі є сформованість навичок щодо стилю виконання

певного вокального твору, розкриття художнього образу засобами виразності вокального мистецтва; особистісний контроль емоційного стану під час власного виступу.

**IV модуль – Оцінно-результативний.** Оцінно-результативний модуль моделі передбачає завершення модульного циклу результатом, який спрогнозовано у концептуально-цільовому модулі. Для оцінювання знань з опанованих студентами навчальних професійно-спрямованих дисциплін, засвоєння сукупності знань з вокального мистецтва, формування практичних умінь і навичок вокального співу, визначення рівня особистісного й професійного розвитку студентів на всіх етапах проводяться контрольні-оціночні заходи, які показують результат роботи.

В. Ягупов наголошує, що оцінювання – це процес порівняння ступеня засвоєння учнями знань, навичок і вмінь з еталонними уявленнями, описами в навчальних програмах, порадиниках та інших нормативних документах [243]. Еталонні уявлення вокальної сформованості – це критерії оцінки з вокального виконавства, знань основних положень вокальної педагогіки, що є обов'язковими для майбутнього фахівця.

Функціональним навантаженням IV модуля є перевірка ефективності запропонованих умов, що реалізувалися цілісним змістом моделі через критерії, показники, рівні та методики діагностики сформованості вокальної майстерності майбутнього актора. Діагностичний апарат містить критерії для визначення рівня сформованості вокальної майстерності майбутнього актора, які визначено відповідно її компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, чуттєво-емоційний та досвідно-виконавський) (рис. 3.2). Критерії і показники складають групи:

I. Критерій – мотиваційно-ціннісний.

Показники: мотивація досягнень; професійні цінності; професійна спрямованість; професійні мотиви.

II. Критерій – когнітивно-інтелектуальний.

Показники: знання з теорії вокалу; інтелектуальні здібності; музична пам'ять; творчий потенціал.

III. Критерій – чуттєво-емоційний.

Показники: емпатія; емоційність; експресія; гнучкість реакцій.

IV. Критерій – досвідно-виконавський.

Показники: виконавська діяльність; вокально-технічні навички; художня виразність; професійні якості.

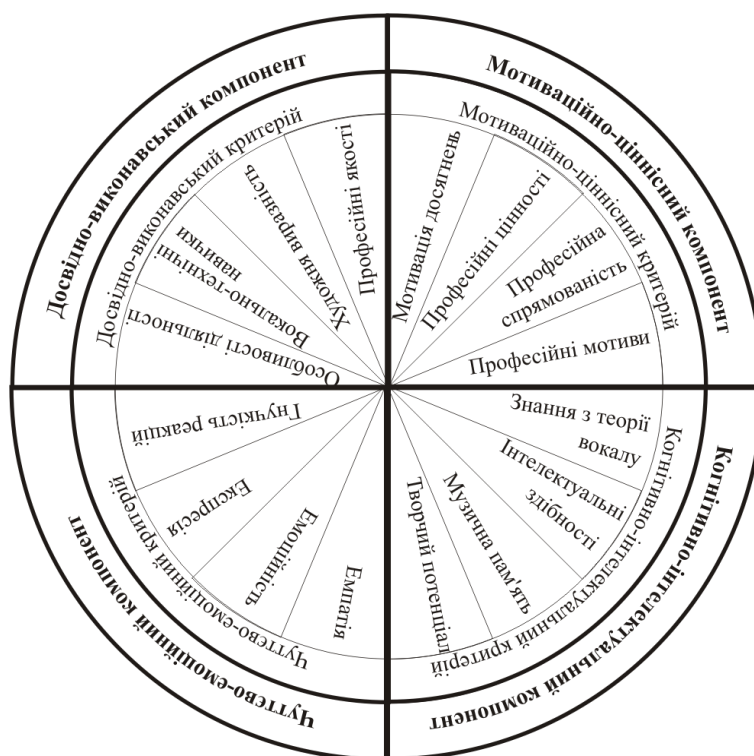


Рис. 3.2 Відповідність критеріального апарату структури вокальної майстерності актора

Рівень сформованості вокальної майстерності визначається шляхом вивчення музичної та вокальної підготовки актора. Визначення рівня музичної та вокальної підготовки на різних етапах навчання здійснюється завдяки використанню спеціальної системи діагностичних методик, характеристику яких подано у підрозділі 4.1.

На основі критеріїв та показників ми розробили рівні сформованості вокальної майстерності майбутнього актора: *високий, середній, низький*.

Студенти з *високим рівнем сформованості вокальної майстерності* характеризуються:

- високим рівнем мотивації власних досягнень, стійким усвідомленням професійних мотивів, професійної цінності та спрямованості;
- застосуванням поглиблених знань з теорії вокалу у виконавській діяльності, високим рівнем інтелектуальних здібностей;
- добре розвинутою музичною пам'яттю і вокально-сценічним творчим потенціалом;
- проявом під час виконання вокального твору образно-художнього мислення й виконавського темпераменту, розвинутою емпатією; емоційність, експресивність вокальної діяльності підтримується гнучкістю реакцій;
- професійним володінням вокально-технічними навичками: повним діапазоном і згладженими регістрами, різними видами техніки співу на високому рівні. Студенти переконливо інтерпретують твори найрізноманітніших стилів і жанрів, розкривають художній образ героїв шляхом перевтілення, точно передають драматургію твору вокально-артистичними засобами.

*Середній рівень сформованості вокальної майстерності* характеризується проявом у студентів таких показників середнього розвитку:

- мотивація досягнень, професійні цінності, спрямованість і мотиви досягли середнього рівня розвитку, але студенти мають сумніви щодо власного рівня виконавської діяльності;
- студенти не повною мірою володіють знаннями з теорії вокалу; інтелектуальні здібності, творчий потенціал, музична пам'ять розвинені фрагментарно;
- під час співу не повною мірою застосовуються емоційність та експресивність виконання, емпатія та гнучкість реакцій розвинені на середньому рівні;

- вокально-технічні навички розкриваються не повною мірою: студенти мають невеликий діапазон голосу, користуються вокальним диханням, мають незгладжені регістри, володіють однією технікою звуковедення, під час співу наявні невеликі недоліки виконання, недостатньо розкривають художній образ.

Для *низького рівня сформованості* характерна наявність початкового розвитку показників вокальної майстерності:

- студент не бачить перспективи застосування вокального мистецтва у власній діяльності; професійні цінності пов'язані лише з матеріальним благополуччям;
- студенти мають обмежений тезаурус з вокального мистецтва, мають нерозвинені інтелектуальні здібності, музичну пам'ять і творчий потенціал;
- під час співу відсутня емпатія та експресивність виконання, гнучкість реакцій, студенти володіють емоціями невпевнено, зазнають труднощів при їх передачі;
- недостатньо володіють вокально-технічними навичками: спів у студента нефокусований, незібраний, слабе вокальне дихання, спостерігається детонація, затиснення м'язів обличчя й корпусу, нерозбірлива дикція, погрішності вимови, відсутність образного змісту, артистизму, слабкі навички інтерпретації.

Таким чином, структурно-функціональна модель відтворює педагогічний процес, який спрямований на фахову підготовку та формування творчої активної особистості студента. Теоретичне обґрунтування й розроблення структурно-функціональної моделі вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру дали підставу для експериментальної перевірки визначених педагогічних умов та перейти до їх практичного впровадження в навчально-виховний процес фахової підготовки.

### **3.2. Педагогічні умови реалізації структурно-функціональної моделі**

Для забезпечення ефективності використання вокального мистецтва у професійній підготовці майбутнього актора необхідно створити умови, що сприяли б формуванню вокальної майстерності, яка забезпечує високий рівень застосування співочого голосу під час виконання драматичних уривків; якісне виконання мелодекламації в сольних вокальних партіях музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо; донесення змісту та художнього образу вокальних композицій; розуміння стильових особливостей різножанрових творів. Як стверджує науковець Л. Левчук, формування майбутнього фахівця є визначним процесом, адже на нього впливає “певний комплекс культурних цінностей і духовних орієнтацій. Отже, створюється унікальність умов формування кожної людини” [134, с. 55]. Специфічність професійної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру передбачає створення таких педагогічних умов, що забезпечили б ефективність використання вокального мистецтва в навчальному процесі, як для вокальної підготовки майбутнього актора, так і для його особистісного розвитку, культурних та духовних орієнтацій.

Вирішення зазначеної проблеми можливе за дотримання педагогічних умов, що сприяють усвідомленню студентом значущості вокального мистецтва в його професійній діяльності. На думку В. Ягупова, “найефективнішим напрямом підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких учень спроможний зайняти активну особистісну позицію і найповніше розкритися не тільки як об’єкт навчальної діяльності, а і як суб’єкт” [243, с. 309]. Педагогічними умовами використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру, що є предметом нашого дослідження, були визначені такі:

- інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”;

- організація навчального творчого середовища;
- створення позитивного психологічного мікроклімату;
- стимулювання ініціативності студентів у вокальній діяльності;
- використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора-вокаліста.

Узагальнені характеристики змісту педагогічних умов використання у професійній підготовці майбутнього актора подано на рис. 3.3.

*Інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”* (спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний” є доробком автора дисертаційного дослідження). Ця умова є провідною серед визначених нами педагогічних умов. Вокальна підготовка студентів спеціальності “Театральне мистецтво” у вишу не дає повної можливості підготувати фахівця, здатного реалізовувати свої вміння та навички в музичному театрі (опереті, мюзик-холі, музично-драматичному театрі). Існуюча система вокальної підготовки розрахована на тих майбутніх спеціалістів, які мають потенційний “вокальний мінімум”, що необхідний для драматичного актора. Структура вокальної підготовки включає дисципліни циклу фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін (див. 1.3), що за кількістю навчальних годин формують у студентів лише загальне уявлення про застосування вокального мистецтва у професійній діяльності майбутнього актора: “Вокал” – 1 година на тиждень (I–III курси), “Вокальний ансамбль” – 1 година на тиждень (IV курс), “Музична грамота” – 1 година на тиждень (I курс) “Гра на музичному інструменті” – 1 година (I–II курси) (табл. А.1.1 додаток А.1.

Рис. **3.3 педагогічні умови**

Для того, щоб майбутній фахівець мав змогу працювати в музично-драматичному театрі та інших концертних установах на посаді актор-вокаліст вкрай недостатньо цього обсягу вокальної підготовки. Тому для підготовки майбутнього актора-вокаліста, здатного працювати не тільки в театральних, а й у концертних закладах як соліст-вокаліст, необхідним є інтеграція в професійну підготовку спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”.

Введення цієї спеціалізації розраховано на студентів-акторів, які мають потенційні вокальні здібності, музичну освіту (середню, середньо-спеціальну) та практику вокальної виконавської діяльності. Враховуючи гостру потребу в таких спеціалістах (акторах-вокалістах), які досконало володіють техніками вокального мистецтва, кафедра акторської майстерності Запорізького національного університету розробила та запровадила комплекс навчально-методичних дисциплін спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”: “Постановка голосу (вокального)”, “Теорія вокальної педагогіки. Сольфеджіо”. Навчальні програми цих курсів наведено в додатках А.2–А.6.

Упровадження спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний” спрямоване на: максимальний професійний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських навичок студента; оволодіння студентами складними за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією вокальними творами; застосування засобів виразності вокального мистецтва у виконавській діяльності майбутнього актора; усвідомлення студентом значення й ролі психологічних властивостей у формуванні вокального голосу актора.

За змістовним наповненням спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”:

- розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у співочій діяльності майбутніх фахівців;
- дає можливість сформувати й розвинути вокально-технічні навички голосу кожного студента до вокально-професійного рівня;
- готує до самореалізації творчу особистість засобами вокального мистецтва;



– сприяє розвитку вокально-виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

Для формування вокальної майстерності майбутнього актора необхідні знання з теорії та методики вокальної педагогіки, методики відпрацювання вокально-технічних прийомів, будови вокального голосу, психології вокальної діяльності та поєднання цих знань із практичними навичками, які забезпечує дисципліна “Теорія вокальної педагогіки”.

Дисципліна “Теорія вокальної педагогіки” є теоретичним підґрунтям для практичного оволодіння уміннями вокальної майстерності і сприяє професійному розвитку й творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру. Програма курсу відповідає навчальному плану за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”. Вона розрахована на 2 роки навчання (7–10 семестри) і включає 7 модулів:

1. Вокальний голос та його якості. Склад голосового апарату актора-вокаліста як “професійного інструмента”.
2. Нейрофізіологія вокального процесу.
3. Роль та значення психологічних процесів під час формування вокально-технічних навичок.
4. Гігієна актора-вокаліста. Профілактика “професійних” захворювань.
5. Педагогічні методи застосування вокальних навичок майбутнього актора.
6. Історичний огляд становлення вокальних шкіл.
7. Самоконтроль емоційного стану актора-співака.

Метою дисципліни “Теорія вокальної педагогіки” є формування професійно-вокального тезаурусу фахівця. Завданнями цієї дисципліни є: вивчення історичних етапів розвитку вокального мистецтва та вокально-педагогічних шкіл (італійської, французької, німецької, російської, української); ознайомлення з персоналіями та творчими шляхами видатних світових вокалістів; засвоєння теоретичних положень вокальної педагогіки. У процесі вивчення дисципліни майбутній фахівець повинен:

- засвоїти технологію використання засобів виразності вокального мистецтва у виконавській діяльності майбутнього фахівця;
- з'ясувати значення психологічних процесів при формуванні вокального голосу актора;
- сформувати психокорекцію вокально-виконавської діяльності.

Зміст навчальної дисципліни “Постановка голосу” має практично-виконавську спрямованість та формує знання, уміння, навички щодо вирішення вокально-технічних завдань у професійній діяльності майбутніх акторів. Програма цього курсу відповідає навчальному плану за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”; вона розрахована на 2 роки навчання (7–10 семестри), складається з 6 навчальних модулів:

1. Вокальна техніка, її складність; методи її застосування.
2. Виконання жанрів, стилів та форм вокальної музики.
3. Режим дня актора-вокаліста.
4. Професійно-виконавська майстерність, виразність та артистизм в процесі виконання сольної програми.
5. Технологія використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.
6. Практичні навички використання вокальних творів із супроводом (–).

Вивчення дисципліни “Постановка голосу” передбачає знання з таких курсів: “Вокал” (1–4-й роки навчання), “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті” (1–2-й роки навчання), “Вокал та вокальний ансамбль” (3–4-й роки навчання), “Сценічна мова” (1–5-й курси), “Майстерність актора” (1–5-й курси). Міра втручання педагога в роботу студента корегується на кожному занятті та визначається, по-перше, рівнем підготовленості студента, по-друге, глибиною підходу до розкриття закономірностей конкретного вокального твору в умовах заняття з вокалу.

У результаті вивчення дисципліни “Постановка голосу” студент повинен знати: жанри, стилі та форми вокальної музики; будову голосового апарату; гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату; відрізнити

характер звуковедення, звукоформування, вокальні штрихи, манеру виконання (академічну, естрадну, народну); класифікацію голосів; вокальну орфоепію.

Після вивчення курсу “Постановка голосу” студент повинен оволодіти такими вокально-технічними навичками:

- досконале інтонування мелодії;
- правильне застосування вокального дихання;
- використання єдинорегістрового способу звукоформування;
- використання різноманітних штрихів (характер звуковедення);
- застосування у співі динамічних відтінків, філірування звуку голосу;
- передача художнього образу засобом перевтілення;
- уміле використання під час співу емоцій, темпераменту, міміки, жестикуляції для розкриття певного образу.

Дисципліна “Сольфеджіо” спрямована на формування практичних навичок використання теоретичних аспектів музичної мови у вокально-виконавській діяльності майбутнього-актора, а саме:

- досконалого інтонування мелодії, виконання метроритмічних особливостей вокального твору;
- аналізу музичних форм вокальних творів для розкриття художнього образу;
- написання музичного диктанту для формування вміння переведення слухових музичних прикладів у знакову нотну систему;
- гармонійного слуху для виконання вокальних творів *a capella*, дво-, триголосних ансамблевих творів;
- аналізу гармонійних функцій вокальних творів для створення власного акомпанементу.

Програма цього курсу відповідає навчальному плану за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”; вона розрахована на 2 роки навчання (7–10 семестри), складається з 4-х навчальних модулів:

1. Розвиток музичної пам'яті. Практичні вправи по розвитку музичної пам'яті актора-вокаліста

2. Форми вокальних творів та їх значення для розкриття художнього образу.

3. Значення та роль гармонійних функцій у тональності.

4. Застосування засобів виразності музичної мови у вокально-виконавській діяльності актора-вокаліста.

Поєднання теорії та практики в процесі підготовки майбутнього актора-вокаліста гармонізує професійний розвиток майбутнього фахівця, що виявляється у професійному володінні співочим голосом, прагненні кожного студента до сформованості вокально-технічних навичок, а також в емоційному задоволенні від процесу навчання та виконавської діяльності. Це зумовлює необхідність у посиленні уваги до розвитку професійно значущих якостей вокального голосу, насамперед, розширення діапазону вокального голосу, досконалого оволодіння “співочим диханням”, польотності голосу, відчуття стилю, жанру, що забезпечується на індивідуальних заняттях з дисципліни “Постановка голосу”. Практичне застосування вокальних умінь та навичок супроводжується емоційним задоволенням, яке викликає почуття радості від отриманого результату та бажання подальшого вокального розвитку на основі власного досвіду.

*Організація навчального творчого середовища* – це педагогічна умова, яка спрямована на активізацію творчого потенціалу особистості студента. Провідною ідеєю навчального процесу вокальної підготовки майбутнього актора є організація творчого оточення, яке стимулює розвиток художньо-естетичної свідомості, смаку та активності студента, прояв ініціативи, створення творчих конструктивних стосунків, які виникають у системі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Творче навчальне середовище має два аспекти: зовнішній та внутрішній. Перший, зовнішній, полягає в організації творчого оточення, до якого входять такі форми і методи навчального процесу: участь студентів у навчальному

театрі, різних творчих заходах вищого навчального закладу, художньо-естетичний аналіз виступу (виконання) студента, бесіди. Другим аспектом навчального творчого середовища є організація внутрішнього стану особистості студента для виконавської діяльності: сприйняття художнього образу вокального твору, емпатія, процес уяви, перевтілення (внутрішній, особистий аспект).

Для того, щоб творче середовище було ефективним, необхідно створювати квазіситуації у процесі занять. Визначимо завдання, що стоять перед викладачем на заняттях з вокалу, вирішення яких сприятиме формуванню творчої особистості майбутніх акторів музично-драматичного театру:

- залучення студентів до всіх видів вокально-виконавської діяльності;
- задоволення їх потреб в самопізнанні, самовдосконаленні, самоактуалізації засобами вокального мистецтва;
- формування й розвиток у них вокально-технічних навичок;
- розвиток потреби у спілкуванні з високохудожніми зразками світової вокальної культури;
- виховання музичного смаку та емоційного відгуку на прекрасне.

Навчальний процес формування вокальної майстерності студентів-акторів повинен базуватися на “непрямому керівництві” їх творчістю, ефективність якого доведена практикою. Непряме керівництво реалізується за допомогою принципу “паралельної дії” (за А. Макаренко [145]): вимога до вихованця ставиться не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного члена покладається на колектив і його самоврядування. Так, використовуючи цей принцип, викладач у процесі заняття дає завдання не тільки конкретному студенту щодо формування вокальних навичок, а й усьому творчому колективу: творча взаємодія “викладач ↔ студент ↔ колектив ↔ студент”. “Паралельну дію” краще за все використовувати на заняттях з “Вокального ансамблю” (за формою гуртовий спів), наприклад, коли ставиться завдання досягти “унісонного співу”. Таким чином, впливаючи на розвиток вмінь і навичок всього колективу (опосередковане керівництво), викладач допомагає

сформувати вміння та навички одного студента (безпосереднє керівництво) (рис. 3.4). “Непряме керівництво” творчістю сприяє пробудженню в студентів природного бажання й потреби у вокальній діяльності, особистісному самоствердженню та самовпевненості, досягненню захопленості й позитивного ставлення до творчої праці, підвищенню важливості продуктивної діяльності для особистості.

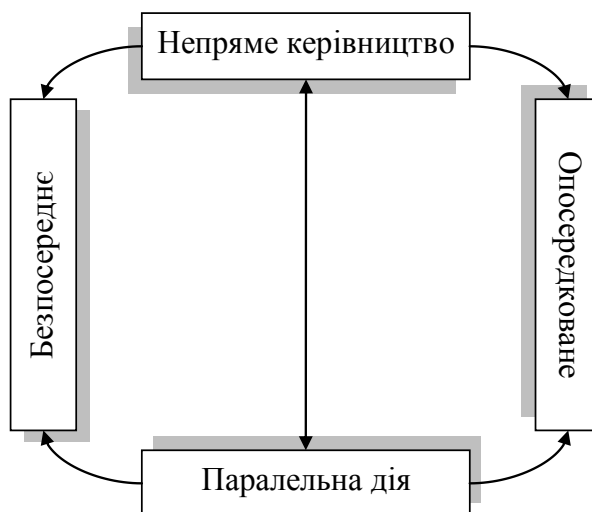


Рис. 3.4. Організація творчого навчального середовища

*Створення позитивного психологічного мікроклімату* визначено нами як педагогічну умову, що забезпечує емоційно-чуттєву складову використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру. Психологічний мікроклімат – це таке оточення особистості, в якому гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, взаємовідносини із соціумом спрямовуються в конструктивне русло, полегшуються контакти з власною сутністю, з внутрішнім “я”, збільшуються можливості включення до процесу творчої імпровізації, саморозвитку й цілеспрямованої творчої активності. Психологічний мікроклімат виконує соціально-терапевтичні функції, служить фундаментом школи життєвої самотворчості як закладу, що формує компетентність, інтелект, досвід, креативність і критичність мислення, відповідальність як регламентацію

поведінки, способи та стратегії переосмислення творчої діяльності як особистісної життєдіяльності, самотворчості.

Сприятливого позитивного психологічного мікроклімату можна досягти завдяки постійним зусиллям педагогів з встановлення дружніх і гуманних стосунків у різних системах ділового спілкування: “студент ↔ викладач”, “студент ↔ студент”, “студент ↔ акомпаніатор”, “студент ↔ викладач ↔ студент”, “студент ↔ викладач ↔ акомпаніатор”.

У процесі формування креативної особистості студента важливе місце займає створення ситуації, в якій він вільно демонструє власну вокальну діяльність (студент ↔ глядацька аудиторія). У цьому аспекті мова йде про керування психологічними процесами, що передбачає насамперед подолання емоції “страху сцени”. У психології під поняттям “емоції” розуміють психічні процеси, що проходять у формі переживань і відображають особисту значущість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєздатності людини [146]. Страх – це негативний емоційний стан особистості, який з’являється при отриманні суб’єктом інформації про реальну чи уявну небезпеку. З такою проблемою, як “страх сцени”, стикається багато відомих людей, серед яких політики, музиканти, актори, спортсмени. Зазвичай під час вступної кампанії до вищого навчального закладу перевіряються не тільки професійні здібності майбутнього актора, а й така якість особистості, як уміння поводити себе на сцені, вільна поведінка тощо. Але навіть за відсутності страху момент хвилювання перед виходом артиста на сцену наявний завжди, і завдання студента полягає в умілому подоланні відчуття страху, тому що хвилювання у творчому процесі є нормою, а страх – це патологія.

У контексті встановлення сприятливого психологічного мікроклімату як реалізації педагогічної умови необхідно дотримуватись такої системи правил:

- виконавець повинен усвідомити своє відчуття страху (самостійно або з допомогою викладача);

- майбутній актор повинен співати перед дзеркалом (дивитись на своє обличчя), знаходити естетику у власному виконанні та отримувати задоволення;
- під час самостійної роботи над вокальним твором студент має знаходити можливість для власного виступу перед “позитивно налаштованою” аудиторією (батьки, рідні, друзі);
- студент повинен використовувати словесні аутотренінги, дивлячись собі в очі перед дзеркалом (“у мене найкрасивіший голос”, “я співаю краще за всіх” тощо);
- виконавець має скласти уявну картину власного виступу з позитивним закінченням;
- під час виступу слід вибрати серед присутніх одну “позитивно налаштовану” людину і виконувати персонально для неї.

Перше питання, на яке повинен відповісти не тільки викладач, а й сам студент стосується того, чим викликаний момент “страху сцени”, а саме: а) недостатньо вивченим вокальним матеріалом; б) відсутністю практики публічних виступів; в) відсутністю волі як процесу подолання емоційних переживань. Якщо в аудиторії студент вільно, спокійно, але невпевнено виконує вокальний твір, то на сцені у нього виникає напруження, розгубленість, через що втрачається якість виконання. Найнадійнішим способом уникнення “страху сцени” є добре підготовлений власний виступ. У першому випадку (в аудиторії) студент у процесі роботи над вокальним твором набув вокально-технічні вміння (контроль свідомості людини); у другому випадку (на сцені) – студент не зафіксував момент переходу від умінь до навичок (контроль підсвідомості); третій момент – відсутність навичок самоконтролю емоційного стану. Зазвичай весь навчальний процес повинен контролюватись педагогом, і викладач має побудувати його так, щоб у студента з’явилося “автоматичне виконання” вокального твору, і такі риси характеру, як сміливість виконання, впевненість у собі, воля, задоволення від вокальної діяльності, сприяли отриманню позитивного кінцевого результату. Під



“автоматичним виконанням” вокального твору ми розуміємо “механічний” процес виконання слів, мелодії, ритмічного малюнку, динамічних відтінків без включення вольових механізмів, контролю свідомості. Свою увагу студент зосереджує на розкритті художнього образу – емоційному, темпераментному виконанні твору, застосуванні додаткових засобів виразності під час співу (сценічного руху, декламації, хореографічних елементів).

Отже, створення позитивного психологічного мікроклімату у творчому навчальному середовищі як забезпечення педагогічної умови використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора дає можливість студентам на власному досвіді отримати уявлення про ефективність використання вокальної діяльності з максимально можливою самореалізацією, осмислення й визначення своїх можливостей і професійних завдань.

*Стимулювання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності* є педагогічною умовою, яка спрямовує майбутнього фахівця на активну позицію у творчому процесі та використання вокального мистецтва у професійній діяльності. Визначення терміну “ініціативність” пов’язується в сучасній філософській та психолого-педагогічній літературі з поняттями “творча активність”, “творча особистість”, “самостійність” як сукупністю соціально значущих якостей. Ряд дослідників (В. Левін [133], В. Лозова [140], Б. Теплов [225] та ін.) розглядає ініціативність як уміння людини діяти за своєю потребою без нагадування та спонукання, потребу відповідальності за свої дії та вчинки. Так, К. Абульханова-Славська розглядає ініціативність як одну з найважливіших форм соціальної активності, “...що виступає проявом особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності стосовно іншої людини. Ініціатива – це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності” [2, с. 115].

У вокальній підготовці майбутнього актора поряд, із розвитком вокальної майстерності (формування вокального голосу, розвиток вокально-технічних навичок), одне з головних місць належить питанням розвитку творчої

активності студента, його ініціативності. Ініціативність майбутніх акторів-співаків до власної вокальної діяльності включає:

- самооцінку вокально-потенційних можливостей;
- виконання вокального твору, втілення та розкриття художнього образу у власній інтерпретації;
- підбір власного репертуару.

Стимулювання ініціативності дає студенту певну свободу в діяльності, насамперед, бажання виконання вокальних творів, які стали вже певними культурними цінностями вокального мистецтва. Під час слухання та перегляду репертуару відомих акторів-співаків (кінострічки, вистави, мюзикли) у студента в процесі навчання формуються певні цінності та ідеали щодо виконання окремих вокальних творів. Викладач з вокалу створює умови, які стимулюють творчу ініціативу студента щодо підбору власного репертуару. На III–IV курсах педагог демонструє студенту свою довіру в підборі репертуару, тим самим заохочує його до виконання більш складних творів, що мають на меті розвиток конкретних вокальних навичок (розширення співочого діапазону, застосування різних штрихів, динамічних відтінків, емоційного прояву тощо).

Перед тим, як студент матиме бажання виконувати той чи інший твір, пісню, романс, він повинен чітко усвідомлювати власні вокально-потенційні можливості, тобто бути здатним до самооцінки, мати професійну самосвідомість. А. Маклаков визначає професійну самосвідомість як “комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це – цілісний образ себе як професіонала, система відношень і установок до себе як професіонала” [146, с. 276]. Наявність професійної самосвідомості дає особистості змогу розуміти те, що вона робить, свідомо ставити й вирішувати виробничі завдання, планувати свої дії та виконувати обов’язки, виявляти причини власних невдач, вносити корективи у свою діяльність.

На загальну самооцінку особистості впливають також її індивідуальні особливості й те, наскільки важлива для неї оцінювана якість чи діяльність. Самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Засвоєння

нових оцінок може змінювати значення засвоєних раніше цінностей. Так, А. Ліпкіна наголошує на тому, що студент, який успішно склав іспит з вокалу, вважає себе успішним. Він задоволений собою, своїм виконанням, оскільки це визнається іншими: його успіхи у вокальній діяльності викликають позитивні емоції у викладачів, студентів, зустрічають підтримку в сім'ї. Однак, ця позитивна оцінка може бути зміненою внаслідок невдачі на іспитах чи у випадку, якщо в колі однокурсників цінність успішності вокального виконання буде витіснена на другий план іншим ціннісним орієнтиром. Крім того, у процесі професійного дорослішання здібний студент може замислитись, що успіхи в навчанні самі по собі ще не приносять щастя і не є гарантією успіху в інших життєвих ситуаціях. У цьому випадку загальна самооцінка може знизитися, але в цілому залишатись позитивною. Відповідні досягнення у власній вокальній діяльності студента, його успіхи позитивно впливатимуть на самооцінку лише тією мірою, наскільки вони є важливими в системі загальних цінностей [136].

Отже, така педагогічна умова навчального процесу, як стимулювання ініціативності студентів до своєї вокальної діяльності, сприяє розвитку в них таких особистісно-професійних якостей: впевненості, відповідальності, волі, наполегливості, терпіння. Вибір власного репертуару на основі визначених студентом ідеалів (вокальних кумирів) та вокально-виконавських цінностей спрямовує до активної самостійної роботи, до поступового заглиблення у вокально-технічні особливості твору, що вивчається, до виявлення способів їх виконання. Після того, як репертуар затверджений, наступний етап навчання має умови для вирішення конкретних завдань: навчити студента концентрувати увагу на кожному моменті вивчення нового матеріалу (від вокально-технічного до художньо-виконавського), а саме: дотримуватись відповідного алгоритму навчання.

*Використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора-вокаліста* – педагогічна умова, яка спрямована на структурно-послідовне виконання дій використання вокального мистецтва у професійній

підготовці актора музично-драматичного театру. Алгоритм у навчанні, як відомо, являє собою чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання багатьох однорідних завдань. Г. Кирилова наголошує, що алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають того, хто навчає, міркувати правильно й економно [110]. Прийом навчання “діяти за правилом” найдоцільніше використовувати, коли починається новий вид роботи. Основним методом має бути не багаторазове пояснення викладача, а привчання студентів користуватись алгоритмом під час виконання завдань. Спочатку під керівництвом педагога, а потім і самостійно, студент виконує за алгоритмом аналогічні й нові завдання.

Ми прийшли до висновку, що для здійснення процесу вокальної підготовки майбутнього актора необхідні чіткі алгоритми. У ході дослідження нами були розроблені такі алгоритми:

- алгоритм роботи викладача зі студентом над вокальним твором (алгоритм розбору вокального твору);
- алгоритм самостійної роботи студента з формування вокально-технічних навичок (алгоритм застосування правил самостійної роботи над вокальним твором).

Розглянемо ці алгоритми докладніше. Алгоритм роботи викладача зі студентом над вокальним твором містить такі етапи:

*Перший етап.* Робота над “технічною” частиною твору:

1. Розбор мелодії вокального твору, ритму, інтонації виконання.
2. Визначення складних епізодів ритмічного малюнку твору та проспівування мелодії із застосуванням збільшеного або зменшеного ритмічного малюнку.
3. Розгляд дикційних особливостей та складнощів, окреслення шляхів їх подолання.

*Другий етап.* Робота над засобами вокальної виразності:

1. Визначення характеру звуковедення конкретної мелодії.

2. Застосування штрихів, динамічних відтінків.
3. Характеристика стильових особливостей виконання, за допомогою яких розкривається зміст, характер твору, задум композитора.

*Третій етап.* Застосування емоцій виконавця для розкриття художнього образу вокального твору і передбачає:

1. Визначення певних емоцій для розкриття художнього образу вокального твору через поетичний текст.
2. Передача емоційного змісту твору (послідовність змін почуттів) без контролю вокально-технічних навичок.
3. Аналіз впливу емоцій на якість виконання вокального твору.
4. Доведення виконання до “автоматизму”:
  - емоційне виконання вокального твору – контроль свідомості, вокально-технічні навички – автоматичне виконання;
  - вокально-технічне виконання – контроль свідомості, емоційність виконання вокального твору – автоматичне виконання.

Розкриття художнього образу вокального твору є складним процесом і включає два взаємозалежних аспекти: змістовне наповнення та емоційність виконання. Зміст твору викликає певні почуття та емоції у самого виконавця, які він намагається донести до слухача. Науковці В.Антонюк [9], О.Зданович [98], А.Менабені [149] засвідчують, що змістовне наповнення твору залежить від емоційного співу вокаліста, тобто виконавець перш за все повинен емоційно відчувати кожне слово та намагатись максимально розкривати його зміст. Цей процес реалізується шляхом емоційного внутрішнього самонастроювання, який досягається методом уявлення, перевтілення в той чи інший художній образ вокального твору.

Алгоритм самостійної роботи студента з формування вокально-технічних навичок базується на попередньому алгоритмі, але має деякі відмінності.

*Перший етап.* Розучування вокального твору:

1. Визначення тональності, розміру, ритмічного малюнку, діапазону вокального твору.

2. Проведення сольмізації, сольфеджування та усвідомлення інтервалів основної мелодії.
3. Визначення способів виконання складних інтервалів, звуків зі знаками альтерації певної мелодії (опора на акомпанемент);
4. Проспівування мелодії на заданий склад: “зо”, “зі”, “до”, “ро”, “бра”.
5. Робота над резонаторним звукоформуванням за допомогою вокалізації мелодії (виконання мелодії на заданий склад із наступним розспівуванням цього складу).

*Другий етап.* Оволодіння складнощами дикції:

1. Застосування тренувальних вправ для артикуляційного апарату.
2. Робота над орфоепією – приголосні, голосні звуки, закінчення слів.
3. Визначення особливостей лексики мови (особливо іноземної).

*Третій етап.* Застосування засобами виразності, які використовують автори твору для розкриття художнього образу:

1. Розбір динамічних відтінків (*forte*, *piano*, *mezoforte*, *mezopiano*, *diminuendo*, *crescendo*).
2. Робота над штрихами (акценти, *sforzando staccato*), характером звуковедення (*legato*, *non legato*, *marcato*, *portamento*).
3. Визначення стилю композитора, особливостей виконання жанру вокального твору (класичний романс, арія з оперети, мюзиклу, народна пісня в обробці, сучасна естрадна пісня).

Використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора-вокаліста забезпечує формування професійного ставлення до мабутньої діяльності, розвиток самостійного підходу до оволодіння вокальною майстерністю та формує професійно-особистісні якості як системність у роботі, наполегливість.

Таким чином, ефективне розв’язання проблеми формування вокального майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру в процесі вокальної підготовки залежить від створення охарактеризованих педагогічних умов. Педагогічними умовами продуктивності процесу вокальної підготовки

акторів у системі фахової освіти можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до вирішення проблеми вокальної підготовки, активізації потенціалу особистості студента, забезпеченню позиції активних суб'єктів діяльності.

### **3.3. Методика використання вокального мистецтва у професійній підготовці майбутнього актора: вокальна підготовка**

Сучасні тенденції у дослідженнях вокальної підготовки майбутніх спеціалістів спрямовані на вдосконалення змісту вокального навчання у виші та застосування системного підходу до навчально-виховного процесу, зокрема, розроблення цілісного системно-методичного комплексу. Методичний досвід педагогів-практиків акумулюється в пошукову творчість і здатний завдяки професійній інтуїції стати основною рушійною силою прогресу в освітній сфері діяльності, що відображено в теоретичних дослідженнях.

Аналіз результатів розвитку вокальної майстерності майбутніх акторів-вокалістів засвідчив середній рівень компонентів ВМ, що зумовило необхідність упровадження в навчальний процес педагогічних умов використання вокального мистецтва майбутнього актора в системі професійної освіти. Метою формувального етапу педагогічного експерименту було доведення ефективності визначених нами педагогічних умов, що відображені в структурно-функціональній моделі й реалізованих у навчально-виховному процесі вокальної підготовки майбутніх акторів музично-драматичного театру.

До участі у формувальному етапі експерименту були залучені студенти Запорізького національного університету напряму підготовки “Театральне мистецтво”. У зв'язку з невеликим наповненням академічних груп за цією спеціальністю (ліцензійний обсяг 16 осіб) було проведено паралельно-послідовний експеримент [53, с. 183], який здійснювався протягом п'яти років зі студентами 2006, 2007, 2008 років вступу. Формувальний експеримент

проводився в природних умовах навчального процесу вишу під час викладання дисциплін фундаментального циклу (“Вокал”, “Вокальний ансамбль”, “Сольний спів”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”) та дисциплін за вибором студента (спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний” – “Постановка голосу”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”). Для дослідження ми визначили дві групи – експериментальну (далі – ЕГ) і контрольну (далі – КГ), які склали 6 підгруп: ЕГ-1 – 6 студентів, ЕГ-2 – 5 студентів, ЕГ-3 – 10 студентів; КГ-1 – 8 студентів, КГ-2 – 8 студентів, КГ-3 – 6 студентів. Отже, формувальним впливом було охоплено 21 студента, а 22 студенти навчалися за традиційною методикою.

Реалізація розроблених нами педагогічних умов використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора, відбувалась відповідно до моделі вокальної підготовки актора (організаційно-діяльнісний модуль) і була спрямована на результат – формування вокальної майстерності майбутнього фахівця до застосування вокального мистецтва в професійній діяльності актора-вокаліста. Навчальний процес будувався на основі розроблених педагогічних умов та поетапної реалізації моделі: I етап – діагностично-прогнозувальний (I семестру 1-го курсу), II етап – базовий (з 2-го по 4-й курси), III етап – усвідомлено-реалізаційний (4–5-й курси). Ці етапи мають причинно-наслідкові зв’язки та взаємопов’язані між собою.

*Діагностично-прогнозувальний* етап підготовки майбутніх акторів реалізовувався на 1-му курсі навчання протягом I семестру. Основним його завданням стало визначення вокального потенціалу студента, його музичних та художньо-виконавських здібностей та можливостей, рівень вокальних вмінь та навичок, а також зацікавлення студентів у здобутті професії актора-співака.

Діагностичний аналіз, який здійснював педагог-вокаліст на I етапі навчальної роботи зі студентом, стосується передусім: наявності в студента наукових знань про співочий процес як художнє, біофізичне та фізіологічне явище; рівня розвитку музично-вокального слуху, що спирається на взаємодію слухових, м’язових та акустичних аналізаторів; рівня індивідуальної вокально-



виконавської майстерності; рівня кваліфікованої орієнтації у “вокальному” матеріалі – вокальному репертуарі, в обсязі тезаурусу з вокального мистецтва. Це допомагало викладачеві з’ясувати реальний стан готовності студента до вокального навчання; конкретних вокально-музичних здібностей студента.

При початковому ознайомленні з голосом студента, крім визначення типу та якостей голосу, було також з’ясовано його музичний та вокальний потенціал. Із цією метою викладач визначав, чи володіє студент вокально-технічним “інстинктом” (повторення нескладної мелодії на слух), якою мірою проявляється в нього вокально-технічна гнучкість голосового апарату для практичного виконання тих або інших поставлених перед ним завдань щодо рухливості голосу, зміни сили звуку, широкої наспівності, а також інтенсивність реакцій студента на гармонічні, мелодичні й ритмічні особливості музики. Подібні реакції проявляються шляхом запам’ятовування нескладної мелодії з тією або іншою швидкістю й точністю, відтворення голосом різних за ступенем складності мелодійних і ритмічних послідовностей і сполучень, виявлення вміння глибоко та вдумливо слухати й відчувати музику, з хорошим смаком виконувати її, виявляючи розуміння її суті. Для цього ми використовували вправи для розвитку ритмічно-слухової пам’яті (див. додаток Е).

Водночас із розв’язанням цього завдання визначався рівень вокально-виконавських даних студента, зокрема ступінь його музикальності, внутрішньої чуйності, темпераменту, осмисленості, грамотності фразування мелодії. Таке визначення вокально-виконавських даних може бути й засобом перевірки музичного слуху, пам’яті, ритму. Для цього ми пропонували студенту заспівати улюблену пісню або той репертуар, що був підготовлений ним до вступних іспитів. Також це були дитячі пісні або пісні з мультфільмів. Останні давали можливість студенту почувати себе вільно, без напруження та розкрити свої потенційні можливості – характер, емоції, вміння поводитись тощо.

Протягом I семестру, на підставі діагностичного прогнозування, складався індивідуальний план розвитку вокального голосу та формування

вокальної майстерності на кожного студента окремо. За цим планом студенти також оволодівали загальнопрофесійними знаннями щодо особливостей вокальної підготовки актора, сутності процесу розвитку співочого голосу як професійного інструмента актора-вокаліста. Здобуття цих знань відбувалося в процесі вивчення таких дисциплін: “Вокал”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Сценічна мова”, “Акторська майстерність”.

Відповідно до педагогічних умов на I етапі викладач з вокалу ставив перед собою такі завдання, як: організація навчального творчого середовища на занятті з вокалу, створення конструктивних взаємовідносин “викладач ↔ студент”; встановлення рівня музичних та вокальних здібностей (музичного слуху, музичної пам’яті, метроритму, вміння правильно інтонувати мелодію, визначення співочого діапазону, типу вокального голосу), а також недоліків співочого голосу з подальшим з’ясуванням їх причин і методів усунення. Ці завдання дають можливість реалізувати такі педагогічні умови: організація навчального творчого середовища, створення позитивного психологічного мікроклімату та використання алгоритмів формування вокально-технічних навичок студента.

Під час діагностично-прогнозувального етапу майбутні фахівці оволоділи такими специфічно-професійними знаннями: основи музичної грамоти, насамперед особливості нотного запису та способи його відтворення (не всі студенти-актори при вступі до вишу мають музичну освіту); жанри вокальної музики, класифікація вокальних голосів (типи, види, діапазони); основні музично-теоретичні поняття, засоби виразності (динамічні відтінки, темпи, характер звуковедення), вплив засобів виразності на розкриття художнього образу вокального твору, гігієна та профілактика захворювань співочого апарату. На цьому етапі у студентів були сформовані такі вміння: інтонаційно правильне (на слух) виконання вокальних вправ, вокалізів, пісень; уміння сольфеджувати (співати по нотах) вокальні вправи, вокалізи, нескладні вокальні твори; визначення на слух інтервалів, ладів, тризвуків з оберненнями; оволодіння простими вокально-технічними навичками: вокальне дихання, атака

звуку, характер звуковедення legato; застосування чіткої дикції; здійснення самостійної вокальної підготовки на основі самоаналізу, самоорганізації, самоконтролю, самооцінювання.

Діагностично-прогнозувальний етап підготовки майбутніх акторів-вокалістів передбачав розвиток таких професійних і особистісних якостей: професійно-вокальних – вокального діапазону, тембру, регістрів, формування вібрато; особистісних – мобільність мислення, креативність, розвиток емпатії, потреби в пізнанні; рефлексія (позитивне самоствавлення, прагнення до самооцінювання).

Використання відповідних форм і методів цього етапу спрямовувало студентів до оволодіння вокальною майстерністю. Це насамперед такі форми як індивідуальне заняття, лекція, практичне заняття та методи – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний. Як уже зазначалось раніше пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи виокремились на основі методів розвитку співочого голосу, розроблених науковцями різних часів. Тому на діагностично-прогнозувальному етапі ми використовували методи прямого впливу на “м’язові установки” – запам’ятовування роботи м’язів: процесу дихання, роботи артикуляційного апарату, свободи шиї, координаційні відчуття слуху та співочого голосу (інтонація).

Формування вокальної майстерності ми розпочали із застосування такого традиційного методу, як бесіди на теми “Роль і місце вокального мистецтва у професійній діяльності актора музично-драматичного театру” і “Необхідність володіння вокально-технічними навичками актором-вокалістом”. Організація бесід передбачала, у свою чергу, розкриття викладачем змісту поняття “актор-вокаліст”, потенціалу професії актора-вокаліста, його функцій у роботі музично-драматичного театру та виявлення наявності в студентів знань про майбутню діяльність. Студенти давали відповіді за методом анкетування на такі запитання: “Вокальний голос актора – це...”, “Що є складним у співі для актора?”, “Що я відчуваю під час власного співу на сцені?”. Під час бесіди їм запропонували визначити індивідуальні професійно значущі риси та якості,

якими повинен володіти сучасний актор-вокаліст, після чого з допомогою викладача була складена професіограма “Якісні характеристики вокального голосу майбутнього актора”. У ході колективного обговорення розкрито зміст означених рис, визначено їх вагомість у структурі особистих якостей професіонала у сфері музичного театру (див. додаток Б.1).

У результаті аналізу й узагальнення науково-методичної літератури з проблем методики викладання вокалу ми визначили, що сучасна вокальна педагогіка ґрунтується на таких основних положеннях: змішаному типі дихання (нижньореберному діафрагматичному); природному положенні гортані при співі; вирівнюванні регістрового звучання голосу; прикритому звучанні верхнього регістру голосу; наявності в голосі високої та низької співацьких формант; розвиненості співацького вібрато; нейтралізації звучання голосних. Виходячи з цього, формування вокального голосу майбутнього актора ми розпочинали з формування вокального дихання.

На першому етапі під час формування та розвитку співочого дихання студентам запропоновувались такі поради:

1) набравши повітря у легені, потрібно на мить затримати його. Якщо цього не дотримуватись, а розпочинати спів безпосередньо після закінчення вдиху, то з початком співу витрачається зайва кількість повітря, звук втрачає “металеве” забарвлення, крім того, під час співу чути шум повітря;

2) якщо із закінченням музичної фрази в легенях залишається запас повітря, його потрібно випустити поступово;

3) під час співу нот однакової тривалості кількість витраченого повітря повинна бути однаковою, незалежно від того, якою є висота звуку, оскільки вона залежить від ступеня навантаження голосових м’язів та від ступеня звуження голосової щілини, а не від сили та кількості видихуваного повітря;

4) вдих слід робити заздалегідь, а не в останню мить перед співом;

5) тип дихання для жінок повинен бути діафрагматичний, а для чоловіків – грудним.

Велику роль під час дихання у виконавській діяльності (особливо у співі) відіграє глибокий зв'язок між фізіологічними та психологічними процесами людини. Адже дихальний апарат, уся його мускулатура “живе” разом з людиною, “дивиться”, “сприймає”, “думає”, “відчуває”, “народжує” звук і голос. Неприродний рух тіла, надмірне закидання голови під час співу та занадто навантажене положення грудей будуть постійно заважати вільному виходу звука. Для того, щоб легше відчуті роботу дихальних м'язів, студентам пропонувалося знайти правильне положення тіла: стати, нахилившись вперед, вигнути спину догори, послабити всі м'язи спини, плечей. Потім поступово підняти своє тіло, відкинувши його назад і донизу, “ніби тіло “вдягнуто” на хребет, як пальто на тремпель”. Тулуб прямий, міцний; руки, шия, плечі – вільні, легкі; голова – прямо. Таке положення тіла повинно стати звичним, природним не тільки під час роботи над диханням, голосом, а й під час виконання вокальних творів, а також у житті взагалі.

На перших заняттях з вокалу студент не може розрахувати певної кількості повітря, необхідної для конкретного вокального завдання, ступеня змикання голосових складок, насиченості видиху, положення ротової порожнини. У процесі роботи (навчання) студент-співак досить швидко звільнювався від зайвих напружень, навички ставали більш досконалішими. Подальший розвиток вокальних навичок був пов'язаний з виробленням певних координаційних співвідношень у роботі м'язів голосового апарату.

Правильне володіння співочим диханням сприяє появі перших вокальних звуків, тобто початку співу – атаки звуку. У цьому процесі перш за все бере участь артикуляційний апарат (губи, зуби, язик, тверде та м'яке піднебіння, гортань, голосові складки). Дуже важливий момент – це вільне положення порожнини рота та всього артикуляційного апарату. Тому важливим фактором початку співу була робота над усвідомленням актором-співаком появи вокального звуку, яке тісно пов'язане з інтонацією співу, або координацією органів слуху та голосу. Студент навчався чітко уявляти собі висоту звучання певного звуку, після того як викладач продемонструє певний звук (власним

виконанням або на фортепіано). Під час співу звук формується в резонаторах. Наявність конкретних резонаторів залежить від особистого діапазону голосу, який на початку занять може бути одним, а після закінчення – іншим, більш розвиненим.

У праці “Поради тим, хто навчається співу” Д. Люш пише про те, що “вокальний звук утворюється шляхом коливань повітря, яке видихається з легень під час проходження його через голосову щілину, і ці коливання утворюють звукові хвилі, виходячи з гортані зовні через порожнину гортані, рота та носа” [143]. Звукові хвилі повинні бути направлені в передню частину твердого піднебіння до коренів верхніх зубів. У зв’язку з цим студентів вчили дотримуватись правила атаки звука: набрати дихання та на мить його затримати, відкрити рот, утворивши певний голосний звук, відчутти вільне положення язика і спокійно заспівати потрібний звук. Також викладач стежив, щоб перед тим, як заспівати перший звук, студент не шукав голосом інтонацію звука, для цього співак уявляв собі висоту звучання та характер конкретного звука (заспівати внутрішнім слухом) і потім рішуче його виконував – звук виходив правильним, дзвінким і впевненим.

Під час формування перших вокальних звуків та певного впливу на роботу голосоутворювальних органів викладач через усі органи чуттів студента (зір, органи нюху, смаку, дотику, слух) звертався до процесу його образного уявлення та життєві асоціації: “Уяви собі, що ти вдихаєш аромат квітки”, “Як би ти заколисував дитину, наспівуючи закритим ротом колискову пісню?”, “Уяви, що кладеш звук все вище та вище: на наступну сходинку, поверх”.

Головним механізмом роботи на діагностично-прогнозувальному етапі було застосування самоконтролю та самоаналізу у формуванні м’язової рефлекторної пам’яті через запропоновані навчальні вокальні вправи. Усі дефекти співу, як правило, мають набутий характер, пов’язаний з неправильним звукотворенням (крім вродженої патології). Тому початковий етап вокальних вправ передбачав прийом релаксації для можливості виконання наступного конкретного завдання. У “вокальній педагогіці” такі вправи трансформуються в

навчальну одиницю, спрямовану на звільнення голосоутворювальної системи від напруження, скутості та будь-яких інших перешкод, що заважають природі звукоутворення. Вони успішно використовувалися педагогами-вокалістами в практиці формування голосу.

Методика викладання занять базувалася на принципі професійної спрямованості формування вокального голосу, насамперед рівночасності розвитку всіх якостей вокального голосу актора. З метою формування співочого дихання використовувалися вправи для народження вільного звучання з додаванням озвучування голосних і приголосних. Коли знайдено “центр” голосу та досягнута свобода фонаційних шляхів, тобто голосовий апарат підготовлений до майбутнього розвитку, розпочиналася робота над діапазоном, силою голосу, інтонацією, темпоритмом мови. Цей процес ми здійснювали із застосуванням невеликих вправ-розспівок (див. додаток Е).

Освоюючи нові вправи, постійно поверталися до старих, адже навички звучання – це складний комплекс умовних рефлексів, які утворюються шляхом повторних сполучень умовних сигналів з відповідними реакціями організму. Під час занять студенти постійно відпрацьовували вправи, змінюючи їх та знаходячи різні м'язові пристосування. Засвоївши ці найпростіші вправи, студенти переходили до вивчення вправ на “зв'язування” різних нот, тобто до співу різних інтервалів та гам.

Наступним кроком на шляху формування вокального голосу, як складника вокальної майстерності було використання на перших двох курсах співу *вокалізів*. Вокаліз – це музичний твір для голосу без тексту від 16 до 32 тактів, який написаний з метою відпрацювання певних вокально-технічних навичок або для концертного виконання. Навчальні вокалізи застосовувалися як важливий перехідний матеріал від вправ до творів із текстом. Відсутність слова давала можливість зосередити увагу студента на музичній виразності вокального твору. Наявність тих чи інших вокально-технічних елементів дала змогу вибрати вокалізи відповідно до тих завдань, які стоять перед ним.

Виконання вокалізів містило в собі декілька завдань, завдяки яким виконавець поступово вивчав процес формування вокального звуку, а саме:

- розвивав координацію голосу та органів слуху;
- закріплював вокальну інтонацію;
- розвивав вокальне дихання;
- відбувався процес звукобудування;
- збільшувався та закріплювався вокальний діапазон;
- розвивалося усвідомлення музичної фрази тощо.

Розучування вокалізів проводилося з називанням нот (сольфеджіо), для того, щоб виконавець запам'ятовував не тільки мелодію “на слух”, а й розумів, що він співає, тобто як звучить певний звук. Практично перевірено, що коли студент вивчає той чи інший твір сольфеджіо (вокаліз, пісню, романс), то в нього активно працює та розвивається пам'ять: зорова, інтонаційна (слухова), м'язова, артикуляційна. У цьому випадку м'язова та артикуляційна пам'ять поєднані між собою та мають функцію внутрішнього (гортанного) відчуття. Наприклад, викладач пояснював та показував (співом), як потрібно виконувати звук “ре” другої октави – уявити собі, як звучить цей звук, прослухавши його на інструменті, подвійно сказати приголосну “р-р”, відкрити верхні зуби (зробити посмішку). Все це звичайно зрозумілі прийоми для виконання, але в кожного студента різна фізіологія та всі ці процеси (внутрішні відчуття) проходили по-різному.

Протягом всього діагностично-прогностувального етапу студент показував свою самостійну роботу, долаючи певні складнощі під час виконання вокалізу: чисте інтонування інтервалів, правильне вимовляння назв нот. Після цього ми рекомендували виконувати цей вокаліз на певні склади – “зо”, “зі”, “ро”, “за”. Саме ці склади дуже добре допомагають сформувати вокальний звук – приголосна “з” дзвінка, і саме вона “виводить звук наперед”; голосна “о” робить звук об'ємним, голосна “і” робить звук дуже зібраним, вузьким. Для деяких студентів застосовувалися склади з приголосною “з” (як правило, це жіночі голоси), для інших з приголосною “р” (якщо не має вади виконання цієї



приголосьної) – частіше це чоловічі голоси (баритони). Для високих голосів, як жіночих, так і чоловічих, застосовувалися склад “зі” для виконання вокалізів.

Другий – базовий – етап вокальної підготовки майбутнього актора реалізувався завдяки таким педагогічним умовам: інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”; організація творчого середовища навчального процесу; збереження створеного позитивного психологічного мікроклімату; стимулювання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності та використання алгоритмів у формуванні вокально-технічних навичок студента.

Завданням цього етапу підготовки майбутніх акторів-вокалістів було: корекція індивідуального плану розвитку вокального голосу студента (відповідно до результатів I-го етапу навчання), персональний підбір спеціальних вправ, вокалізів, вокальних творів; практичне застосування дисципліни “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті” на заняттях з дисципліни “Вокал”; оволодіння загальнопрофесійними знаннями, насамперед з теорії вокалу, методики вокального виконання. На базовому етапі майбутні фахівці здобували знання щодо: змістовної артистичності жанрів, стилів та форм вокальної музики; засобів музичної та вокальної виразності; класифікації вокальних голосів; будови голосового апарату; гігієни голосу та профілактики захворювань голосового апарату. Оволодіння цими знаннями відбувалося протягом II–IV курсів у процесі вивчення таких дисциплін: “Вокал”, “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті”, “Історія музики та музлітература”, “Вокальний ансамбль”.

Поряд із відпрацюванням здобутих умінь на попередньому етапі, студенти мали оволодіти такими навичками як: правильно застосовувати вокальне дихання; грати на інструменті, сольфеджувати та читати “з листа” вокалізи та нескладні вокальні твори; досконало інтонувати мелодію та метроритмічний малюнок; розкривати художній образ вокального твору шляхом перевтілення; аналізувати власне виконання вокального твору. На цьому етапі майбутні актори-вокалісти продовжували послідовно розвивати

професійно важливі якості вокального голосу: діапазон, тембр, регістри, резонатори, вібрато, дикційні особливості, а також особистісні якості, що необхідні для формування вокальної майстерності: мобільність мислення, креативність, потреба в пізнанні, рефлексію; сценічні: характер, волю, увагу, витривалість, темперамент, емоції, відчуття, емпатію тощо.

На базовому етапі було реалізовано домінуючу умову – інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний” у навчально-виховний процес. Спеціалізація розрахована на 2 роки навчання – IV та V курси. Завданнями курсу спеціалізації на цьому етапі були: максимальний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських здібностей студента; опанування студентами практичних способів впливу на голосовий апарат з метою організації його правильної функції; вивчення процесу становлення європейських вокальних шкіл; оволодіння технологіями використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора. Оволодіння цими знаннями проходило в процесі вивчення таких дисциплін: “Постановка голосу”, “Теорія вокальної педагогіки”, “Сольфеджіо”.

Майбутні актори-співаки закріплювали знання, набуті на попередньому етапі, та здобували нові про: принципи класифікації голосів та їх якості; склад голосового апарату як “вокального” інструмента; процес формування вокального голосу, понять “регістри”, “резонатори”; процес розвитку гармонійного слуху; характеристики музичних сценічно-театральних жанрів (опера, оперета, мюзикл) персоналій музичного театру; гігієну голосу та профілактики захворювань; характер звуковедення, звукоформування, штрихи, манери виконання; вокальну орфоєпію. Поряд із відпрацюванням здобутих умінь під час діагностично-прогностувального етапу студенти на заняттях фундаментального циклу дисциплін здобули такі вміння: застосування у вокальних творах різноманітних штрихів (акцентів, філірування звуку, portamento), динамічних відтінків (pp, sf, mp, mf, diminuendo, crescendo); використання різних видів характеру звуковедення – legato, staccato, non legato;

застосовування музичного та гармонійного слуху в ході роботи над художнім образом вокального твору; використання різного виду емоцій (радість, печаль, страждання, сподівання, гнів, закоханість), сценічних жестів, рухів, хореографічних елементів для розкриття художнього образу.

Основною формою роботи на базовому етапі було індивідуальне заняття; крім того, у навчальному процесі застосовувалися ансамблевий спів (дует), “майстер-класи”, відкриті заняття. Також на базовому етапі для розвитку мотивації до оволодіння майбутньою професією актора-вокаліста ми використовували таку форму роботи як сольний виступ – участь у різноманітних заходах (концертах, фестивалях, конкурсах). Ця форма роботи, насамперед її підготовчий процес (самостійна робота студента), значною мірою стимулювала студента до власної діяльності, що приводить до підвищення якості всього навчального процесу. Однією з таких форм залучення студентів до власної виконавської діяльності, була організація і проведення на базі Запорізького національного університету першого Всеукраїнського фестивалю-конкурсу акторів-вокалістів (педагогічна умова – організація навчального творчого середовища). Студенти змогли відчувати специфіку професій актора-вокаліста, підвищити свій професійний рівень виконання вокальних творів, обмінятися досягненнями та досвідом (додаток 3). Цей фестиваль-конкурс став традиційним і визначним у сфері мистецтва та вищих навчальних закладів, що займаються професійною вокальною підготовкою актора, викладачі яких були у складі журі (Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Харківської державної академії культури, Запорізького національного університету).

Методами роботи під час базового етапу вокальної підготовки майбутнього актора стали: методи прямого впливу на м'язові установки (вокальні вправи, вокалізи, відпрацювання технічних елементів вокального твору), методи фіксації внутрішніх відчуттів (розкриття змісту вокального твору шляхом використання різних емоцій), методи впливу на тембр голосу

шляхом зміни забарвлення голосних (тембр вокального голосу змінюється залежно від характеру твору).

Крім того, успішне навчання співу неможливе без активності студента, тобто вольового, цілеспрямованого й свідомого виконання тих дій, які необхідні для оволодіння вокально-технічними навичками. Розвитку високої активності сприяла самостійна навчальна діяльність. Ще К. Ушинський зауважив, що самостійна діяльність стосується всіх психічних функцій людини: уваги, пам'яті, уяви, мислення, почуттів, волі, і тому особистість володіє величезними ресурсами для розвитку в собі активності й самостійності. Це враховувалося в системі всієї вокальної підготовки акторів-вокалістів, адже процес індивідуального навчання у вокальному класі залежить не тільки від вокальних даних студента, а й від його індивідуальних схильностей до учіння взагалі, та рівня особистої культури зокрема. Залежно від підготовки й розвитку спеціальних здібностей темп засвоєння навчальної програми та рівень знань у студентів різні. А це означає, що ефективність і результативність педагогічного процесу залежала від урахування конкретних індивідуальних особливостей особистості студента та застосування ним алгоритмів самостійної роботи (педагогічна умова – використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок актора).

Як зазначалося раніше, одним із завдань кожного етапу вокальної підготовки майбутнього актора було складання викладачем з вокалу індивідуального плану розвитку вокального голосу студента. Надаємо узагальнену програму розвитку вокального голосу, згідно зі змістом курсу “Вокал”, у якому всі етапи розподілені між собою умовно.

### *I, II курс*

1. спеціальні вокальні вправи для розспівування, вокалізи (виконуються як із назвою нот, так і на окремі склади – “зо”, “до”, “ро”, “зі”, “за”, “бра”);
2. пісні (українські або російські народні, пісні радянських композиторів, пісні з кінофільмів), які мають нескладні технічні

завдання та першочергово спрямовані на формування характеру звуку (*legato*);

3. нескладні за технікою та драматургією старовинні романси.

### *III курс*

1. старовинні романси підвищеної складності, романси українських композиторів-класиків, пісні зарубіжних композиторів-класиків;
2. старовинні арії зарубіжних композиторів XVII–XVIII ст.;
3. арії з оперет помірної вокально-технічної складності (невеликий діапазон, нескладний метроритм, динаміка, теситурні властивості, відсутність вокальної каденції, переважно розважливого характеру);
4. народні пісні в обробці (українські або російські);
5. пісні з кінофільмів та мюзиклів.

### *IV, V курс (спеціалізація)*

1. класичні романси композиторів-класиків або пісні-романси зарубіжних композиторів-класиків;
2. арії з оперет з вокально-технічними складнощами (в окремих випадках арії з опер з помірною складністю);
3. народні пісні в обробці (українські, російські та інших країн світу);
4. пісні з кінофільмів та мюзиклів підвищеної складності;
5. пісні з репертуару окремих виконавців як вітчизняних, так і зарубіжних (виконання твору іноземною мовою);
6. сучасна (естрадна) пісня (виконання з акомпанементом фонограми (–)) (репертуарний план подано у додатку Ж).

На основі запропонованої програми викладач складає певний репертуар, виходячи з потенційних вокальних можливостей студента. Навчання, як відомо, це взаємодія двох сторін – тієї, яка вчиться (студент), та тієї, хто вчить (викладач). Отже, педагог “створює” особистість студента разом з ним. Оскільки голосовий апарат і є його справжнім “музичним інструментом”, то фізичне самоусвідомлення свободи у співочому процесі спрямоване, насамперед, на усунення певних психолого-фізіологічних перешкод і

обмежень. У процесі формувального етапу експерименту в студента розвивали: вміння слухати (і чути) себе; уміння відстежувати й аналізувати всі відчуття у процесі співу (м'язові, вібраційні, акустичні, фонетичні тощо); уміння контролювати, закріплювати й розвивати навички, які згодом стають технічною базою вокальної діяльності.

Також одним із завдань базового етапу навчання вокальної підготовки майбутнього актора-вокаліста було практичне застосування дисциплін “Музична грамота”, “Гра на музичному інструменті” на заняттях з дисципліни “Вокал”. Під час цих занять студент не тільки оволодівав теоретичними знаннями з теорії музики, а й практично їх засвоював. Згідно з програмою позначених дисциплін на цих заняттях ми застосовували різні специфічні форми роботи зі студентами, серед яких:

- сольмізація (промовляння назв нот у конкретному ритмічному малюнку) музичних прикладів;
- читання (спів) “з листа” незнайомих музичних вправ;
- аналіз на слух (ритмічний малюнок, лади, інтервали, акорди);
- запис нескладних музичних диктантів (мелодій);
- самостійне створення невеличких мелодій (елемент композиції) тощо.

Усі ці форми як групової, так і індивідуальної роботи певним чином закріплювали музичний слух, музичну та ритмічну пам'ять, координацію слуху та голосу (співу), інтонацію, усвідомлення написаного музичного матеріалу із заспіваним, тобто розвивали насамперед музичні здібності студента. Розуміння музичних звуків, їх звуковисотності, довжин нот, розміру, темпоритму, засобів виразності давали майбутньому фахівцю можливість професійного усвідомлення та засвоєння вокального репертуару. Зважаючи на те, що в багатьох випадках (75%) студенти, які навчаються на спеціальності “Театральне мистецтво”, не мають музичної освіти, то ці процеси – оволодіння основами музичної грамоти та здобуття вокально-технічних навичок – відбувалися одночасно. У цих випадках потрібні терпіння студента й професіоналізм викладача.

Велике значення для розвитку вокального голосу має музичний слух виконавця, насамперед координація вокального голосу та органів слуху. Інколи студент має гарний голос, але не може ним керувати, часто детонує. У цих випадках ми маємо такий наслідок – відсутність координації між вокальним голосом та слухом. Детонація виникає переважно з таких причин, як: 1) недостатній вокальний досвід студента; 2) під час публічних виступів хвилювання порушує нормальну роботу емоційного стану виконавця. У кожному конкретному випадку існують свої методи подолання цього недоліку, але ми застосовували у своїй роботі такі рекомендації:

- вокальні вправи для розспівування повинні бути полегшеними (виконання одного звука декілька разів різними складами);
- вокальний твір не повинен мати великий діапазон (бажано октаву);
- на початковому етапі роботи над твором характер звуковедення вокального твору визначається *non legato*;
- студент повинен постійно аналізувати проспіваний матеріал, обговорювати з викладачем виконані звуки та порівнювати з правильним виконанням, граючи на інструменті.

Робота над координацією між голосом та слухом здійснювалася за допомогою постійного контролю викладача, самоконтролю студента та спеціально підібраних вправ (див. додаток Е).

Якщо на першому – діагностично-прогностувальному – етапі навчання було з'ясовано індивідуальні риси студента, його психологічні якості, темперамент тощо, то на другому етапі – базовому – ми визначали методи й форми їх розвитку та вдосконалення. Це забезпечувало реалізацію таких педагогічних умов: створення психологічного мікроклімату та стимулювання ініціативності до власної вокальної діяльності. Кожен із студентів по-різному сприймає та виконує вказівки, пояснення та показ (спів) викладача, оцінює свої досягнення та робить аналіз власного виконання, насамперед недоліків. Деякі студенти швидко засвоювали вокальні навички, інші – повільно; одні на заняттях були дуже уважними, зосередженими, інші – розгублені; одні –

швидко запам'ятовували, інші – поступово. Все це, безумовно, відображалось на результаті навчання. У вокальній підготовці в різних студентів спостерігається велика різниця між тим, як швидко відпрацьовуються вокальні вміння та навички, наскільки міцно вони закріплюються та якою мірою досягають досконалості. Саме недостатнє урахування цих особливостей дає підстави зробити висновок про те, що в основі цих індивідуальних розбіжностей лежать ті чи інші типи темпераменту.

Оскільки в холерика процеси збудження переважають над процесами гальмування, то формування вокального голосу повинно мати два напрями:

1) відсутність емоційної насиченості вокального твору. Тому в навчальний репертуар ми включали твори ліричного та епічного характеру, наприклад, муз. А. Петрова, сл. Е. Рязанова. Пісня про погоду з кінофільму “Служебный роман”; муз. Б. Мокроусова, сл. В. Малкова; “Я за реченьку гляжу”; українська народна пісня “Лугом іду, коня веду”, обробка М. Лисенка; українська народна пісня “Чи я в лузі не калина була”, обробка А. Єдлики; муз. К. Стеценка, сл. Л. Українки “Стояла я і слухала весну”;

2) системність вокально-технічних вправ, побудованих на дуже чіткому ритмі. Це виховувало в студентів-холериків стриманість, закріплювало процеси гальмування. Для цього ми використовували гами за напрямком згори донизу, вузьке розташування інтервалів, мінорні тризвуки та гами, що сприяли відносно більшому спокою. Вправи у більш повільному темпі були корисніші, ніж у швидкому. Наприклад, І. Вілінська. Вокаліз № 3; І. Вілінська. Вокаліз № 4; І. Вілінська. Вокаліз № 7.

Велику увагу в роботі зі студентами холеричного типу темпераменту ми приділяли їх публічним виступам, таким як майстер-класи, відкриті заняття, концертні виступи у заходах факультету, університету, конкурсах. У процесі виступів відпрацьовувався той “творчий спокій”, без якого виконання не має якостей художнього дійства.

Життєрадісний сангвінік, який відрізняється більшою рухливістю, заглибленістю у власні особистісні переживання, поспішно приймає рішення,



мало над ними міркує, швидко забуває негаразди, печалі та радість, образи, добре піддається вихованню та перевихованню, якщо його вдається зацікавити процесом навчання. Враховуючи особливості сангвініка, ми добирали такий навчальний матеріал, який підтримував би його зацікавленість навчанням [172]. Зацікавленість може бути пов'язана як із популярними вокальними творами, так і з творами, для виконання яких потрібно застосування більш складних вокально-технічних умінь і навичок. Наприклад, пісні з популярних кінофільмів та мюзиклів, які виконувались естрадними зірками та зірками телеекрану: муз. Ф. Шуберта, сл. Л. Рельштаба, перекл. М. Огарьова “Серенада”; муз. Ф. Шуберта “Ave Maria”; муз. М. Дунаєвського “Гадалка” з кінофільму “Ах, водевіль, водевіль”; муз. М. Таривердієва, сл. М. Добронравова “Маленький принц” з кінофільму “Пасажир с екватора”; муз. М. Дунаєвського, сл. Л. Дербеньова “Все пройдет”; муз. С. Крилатова, сл. Ю. Ентіна “Прекрасное далеко”; муз. М. Дунаєвського, сл. М. Олева “Тридцять три коровы” з кінофільму “Мэри Поппінс, до свидания!”.

Студентам-сангвінікам, як і холерикам, на перших етапах навчання ми давали твори, які не мають великої емоційної насиченості. Вокально-технічні вправи використовували в певній послідовності: кожне заняття розпочинали з однієї вправи. Це забезпечувало врівноваженість процесів збудження та гальмування. Ми старалися не давати сангвініку вправи в дуже повільних темпах; при великій рухливості нервових процесів сангвініку важко гальмувати рух. Найбільш корисним був такий темп, при якому студент міг повністю контролювати весь процес співу, тобто ретельно виспівувати всі вправи.

Флегматикам добре вдавались твори ліричного світлого характеру, а на старших курсах, коли студенти достатньо володіють вокальною технікою, ми добирали твори емоційно насичені. Наприклад, муз. М. Толстого, сл. А. Толстої “Мы вышли в сад”; муз. і сл. М. Лістова “Старинный вальс”; муз. Ф. Шуберта “Ave Maria”; муз. О. Гурільова, сл. М. Огарьова “Внутренняя музыка”; М. Глінка “Как сладко с тобою мне быть”; М. Глінка “Не искушай меня без нужды” та ін. Якщо на початку застосовувалися повільні темпи для вправ, то в

подальшому навчанні вокальні вправи добиралися в більш швидких темпах та зі складнішою технікою виконання (пунктирний ритм, дикція, хроматизми тощо). Наприклад, Дж. Конконе Вокаліз № 7, Дж. Конконе Вокаліз № 9; муз. С. Рахманінова, сл. Т. Шевченка, перекл. О. Плещеева “Полюбила я на печаль свою”; муз. О. Гурільова, сл. Е. Губера “Сердце – игрушка”, В. Моцарта, Арія Керубіно з опери “Весілля Фігаро”; Ж. Бізе, Хабанера з опери “Кармен”; П. Абрахам, Пісенька Мадлен з оперети “Бал у Савої”; українська народна пісня “Як поїхав мій миленький до млина”, обробка Ж. Колодуб. Студентам-флегматики дуже добре володіли собою під час публічних виступів, а в окремих випадках співали емоційніше та виразніше, ніж у класі.

У роботі з меланхоліками викладач проявляв більшу чуйність, ніж зі студентами інших типів темпераменту, підбадьорював їх при невдачах, часто відзначав їх успіхи й досягнення. Вокально-технічні вправи були систематизовані. У зв'язку зі слабкою виразністю меланхоліку добирався різноманітний матеріал, який викликав у нього яскраві емоції. Розвивати емоційність у меланхоліків дуже складно й можна тільки до певного моменту. Але, виходячи з власного досвіду викладання, автор вважає, що майбутні актори з таким типом темпераменту зустрічаються дуже рідко, оскільки у них відсутня розвинена емоційність, яка необхідна для розкриття художнього образу вокального твору. При професійному відборі такі студенти вкрай рідко стають студентами спеціальності “Театральне мистецтво”. Тому у творчих конкурсах на вступних іспитах до вищого навчального закладу майбутні актори-вокалісти повинні розкрити свою емоційність, експресивність, які є визначальними якостями майбутнього фахівця.

Вивчаючи студента, спілкуючись із ним під час занять, ми враховували, що темпераменти в “чистому вигляді” зустрічаються рідко. Крім того, “поведінка людини <...> зумовлена не тільки вродженими властивостями нервової системи, а й тим впливом, який справляють виховання та навчання особистості. І поряд із вказаними вище властивостями нервової системи безперервно виступає ще одна важлива властивість – найвища пластичність”

[173]. Ця важлива думка І. Павлова допомогала нам в знаходженні конкретних прийомів у вокальній підготовці студентів з різними типами темпераменту при реалізації таких педагогічних умов, як створення позитивного психологічного мікроклімату та стимулювання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності.

Третій – *усвідомлено-реалізаційний* – етап підготовки майбутніх акторів вміщував два компоненти: *стабілізуючий* та *виконавський* (психолого-фізіологічний особистісний контроль, формування стилю виконавства: стиль композитора, жанрові особливості стилю). Його метою була реалізація таких педагогічних умов: стимулювання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності та закріплення навичок вокального співу, набутих завдяки впровадженню спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”.

Основними формами роботи на цьому етапі були: індивідуальне заняття, участь у творчих заходах (концерт, фестиваль, конкурс), виступ з докладом на конференціях, круглих столах тощо. Методами роботи під час усвідомлено-реалізаційного етапу вокальної підготовки майбутнього актора-вокаліста стали: репродуктивний, ситуація творчого пошуку.

На третьому етапі відбувалося свідоме узагальнення сформованих умінь та навичок студента, формування жанрових особливостей вокального твору, стильових особливостей композиторської школи. Завдяки системному й послідовному процесу вокальної підготовки (три етапи) студенти під час особистого виконавства на усвідомлено-реалізаційному етапі вже не звертали увагу на відпрацювання тієї чи іншої вокальної навички, цей процес у них відбувався автоматично. У центрі уваги на цьому етапі було вирішення художнього завдання в цілому: розкриття художнього образу вокального твору шляхом перевтілення; донесення жанрових особливостей музичного твору; відтворення стилю певного автора або композиторської школи, епохи. Наприклад, виконання сучасного романсу або пісні із кінофільма відрізнялося у звукових характеристиках вокального звуку від виконання арії з оперети: у першому варіанті вокальний звук не такий гучний, не такий насичений

тембральним забарвленням, ніж у другому. Виконання вокального твору композитора В. Моцарта відрізняється якостями вокального голосу (тембр голосу більш витончений, важлива технічність голосу), застосування різноманітних вокальних штрихів, дрібних мелізмів (трелів, форшлагів, групетто), що надають звучанню голосу легкості, граціозності; використанням динамічних відтінків. Усе це характерно для австрійської композиторської школи та епохи класицизму (арії з опер “Весілля Фігаро”, “Чарівна флейта” В. Моцарта). А для виконання вокального твору композиторів російської вокальної школи епохи романтизму (П. Чайковський, С. Рахманінов) притаманне більш емоційне виконання твору (тембр голосу насичений різними барвами звуку, які утворюються завдяки розкриттю внутрішнього емоційного стану героя, образу вокального твору); значну роль відіграє акомпанемент твору – не тільки доповнює вокальну партію, як у композиторів-класиків, а й стає самостійною партією у розкритті художнього образу (ускладнена гармонія), що привносить у загальне сприйняття поліфонічне звучання (романси М. Римського-Корсакова, П. Чайковського, С. Рахманінова).

Отже, на усвідомлено-реалізаційному етапі ми можемо говорити про сформованість вокальної майстерності майбутніх акторів, що передбачає: володіння теоретичними знаннями з вокального мистецтва, вокальною технікою співу; застосування засобів художньої виразності вокального мистецтва; керування емоційно-чуттєвим станом під час вокального виконавства.

Таким чином, методика використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора відбувалася поетапно і забезпечувалася застосуванням різноманітних форм (індивідуальне заняття, майстер-клас, ансамблевий та сольний виступ, участь у творчих заходах, виступ з докладом на конференціях, круглих столах) і методів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, ситуація творчого пошуку).

## ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

Наукове і методичне забезпечення фахової підготовки обумовлює високий рівень готовності та креативного підходу студента до виконання професійних функцій у майбутній діяльності актора музично-драматичного театру. Науко-методичний комплекс навчального процесу містить структурно-функціональну модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру, педагогічні умови, методика використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора.

Розроблена й обґрунтована структурно-функціональну модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру, до складу якої увійшли концептуально-цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний модулі, методично забезпечує процес навчання майбутнього фахівця. Визначено, що процес підготовки має проходити трьома етапами: діагностично-прогнозувальним, базовим та усвідомлено-реалізаційним.

Необхідними педагогічними умовами реалізації структурно-функціональної моделі для формування високого рівня вокальної майстерності у процесі професійної підготовки майбутнього актора, є такі: інтеграція в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”; організація творчого навчального середовища; створення психологічного мікроклімату; стимулювання ініціативності студентів до власної вокальної діяльності; використання алгоритмів у формуванні вокально-технічних навичок студента.

З’ясовано, що методика використання вокального мистецтва в професійній підготовці майбутнього актора, яка проходила поетапно і забезпечувалася застосуванням різноманітних форм (індивідуальне заняття, майстер-клас, ансамблевий та сольний виступ, участь у творчих заходах, виступ з докладом на конференціях, круглих столах) і методів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, ситуація творчого пошуку) дає ефективні результати. Насамперед, відбувається формування вокальної майстерності, що

передбачає: володіння теоретичними знаннями з вокального мистецтва, вокальною технікою співу; застосування засобів художньої виразності вокального мистецтва; керування емоційно-чуттєвим станом під час вокального виконавства.

Отже, виходячи з того, що вокальне мистецтво є складовим елементом, який визначає характер, процес та результат усіх напрямів діяльності актора музично-драматичного театру, в монографії доведено, що підготовка студентів повинна базуватися на науково-методичному забезпеченні процесу навчання.

## РОЗДІЛ IV

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА

#### **4.1. Експериментальна перевірка ефективності науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки майбутнього актора**

Діагностування сформованості вокальної майстерності майбутнього актора здійснювалося у три етапи (пілотажний зріз):

I. Підготовка пакета методик для діагностування рівня розвитку вокальної майстерності (ВМ) акторів-співаків.

II. Проведення діагностичних процедур у ВНЗ, які готують фахівців за напрямом підготовки “Театральне мистецтво”.

III. Здійснення статистичної обробки отриманих даних з метою оцінки реального рівня розвитку ВМ майбутніх акторів музично-драматичного театру.

**На першому етапі** діагностування були поставлені такі завдання:

1) здійснити відбір стандартизованих методик для діагностування показників мотиваційно-ціннісного та чуттєво-емоційного компонентів ВМ;

2) підготувати авторські методики для діагностування рівня розвитку когнітивно-інтелектуального та досвідно-виконавського компонентів вокальної майстерності;

3) розробити систему діагностування рівня розвитку кожного компонента вокальної майстерності, сформувавши механізм переведення оцінок, представлених у кількісній шкалі (бали), до номінативної шкали рівнів (високий, середній, низький).

Вирішуючи перше й друге завдання першого етапу діагностування, ми ґрунтувалися на думці відомого німецького вченого К. Інгенкампа, який стверджує, що за допомогою педагогічної діагностики визначаються результати навчання [105, с. 24]. Засобами педагогічної діагностики є методики, які ми

обирали на основі системи показників (рис.4.1). Відповідно до компонентів вокальної майстерності ці методики були поєднані в 4 блоки.

*Перший блок* призначений для діагностування сформованості *мотиваційно-ціннісного компоненту* вокальної майстерності за допомогою:

- методики “Шкала оцінки потреби в досягненні”;
- методики “Вимірювання художньо-естетичної потреби”;
- методики “Виявлення рівня професійної спрямованості студентів”;
- методики “Мотивація навчання у виші”.

Для діагностування мотивації досягнень застосовувалася методика “Шкала оцінки потреби у досягненні” [32, с. 20–21]. Вона дає змогу перевести отримані студентом “сирі” бали у стени з подальшим визначенням рівня сформованості цього показника: 1–3 – низький рівень, 4–7 – середній, 8–10 – високий.

Професійними цінностями акторів-вокалістів є художньо-естетичні цінності, саме тому нами була обрана методика “Вимірювання художньо-естетичної потреби” (авт. В. Аванесов [32, с. 368–369]). Оскільки вона не передбачає числового розподілу даних на рівні, то ми модифікували шкалу оцінки художньо-естетичної потреби відповідно до встановлених нами рівнів: 0–10 – низький, 11–24 – середній, 25–32 – високий [58].

Професійна спрямованість діагностується за допомогою методики “Виявлення рівня професійної спрямованості студентів”, автором якої є Т. Дубовицька [84]. Згідно з розробкою Т. Дубовицької, рівень сформованості цього показника визначається за такою шкалою: 0–4 бали – низький рівень, 5–13 – середній, 14–18 – високий.



**Діагностичний апарат сформованості  
вокальної майстерності майбутнього актора**

Критерії	Показник	Методика	Блоки
<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	Мотивація досягнень	Методика “Шкала оцінки потреби в досягненні”	<b>I блок</b>
	Професійні цінності	Методика “Вимірювання художньо-естетичної потреби”	
	Професійна спрямованість	Методика “Виявлення рівня професійної спрямованості студентів”	
	Професійні мотиви	Методика “Мотивація навчання у виші”	
<b>Когнітивно-інтелектуальний</b>	Знання з теорії вокалу	Авторські тести з теорії вокалу	<b>II блок</b>
	Інтелектуальні здібності	Тест “Самооцінка інтелекту”	
	Музична пам’ять	Методика “Вивчення музичної пам’яті (зорової, музичної, ритмічної)”	
	Творчий потенціал	“Опитувальник для визначення рівня креативності”	
<b>Чуттєво-емоційний</b>	Емпатія	Методика “Емоційна емпатія”	<b>III блок</b>
	Емоційність	Опитувальник структури темпераменту (шкала емоційність)	
	Експресія	Методика “Перцептивна самооцінка парціальної та інтегральної емоційної експресивності”	
	Гнучкість реакцій	Опитувальник структури темпераменту (шкала пластичність)	
<b>Досвідно-виконавський</b>	Особливості діяльності	Методика Напівпроективне анкетування у формі незавершених речень	<b>IV блок</b>
	Вокально-технічні навички	Методика “Визначення сформованості вокально-технічних навичок актора”	
	Художня виразність	Методика “Оцінювання сформованості художньої виразності”	
	Професійні якості	Методика “Об’єктивна оцінка придатності до діяльності актора-вокаліста”	

Для встановлення рівня сформованості професійних мотивів ми застосовували методику Т. Ільїної “Мотивація навчання у виші” (шкала “оволодіння професією”) [102, с. 433–434]. Авторська шкала була дещо модифікована: 0–5 – низький рівень, 6–11 – середній, 12–15 – високий [58].

*Другий блок* надав можливість визначити рівень сформованості *когнітивно-інтелектуального компонента* вокальної майстерності завдяки:

- авторським тестам з теорії вокалу (додаток Б.1);
- методиці “Самооцінка інтелекту” (додаток Б.6);
- методиці “Вивчення музичної пам’яті” (додаток Б.2);
- методиці “Опитувальник для визначення рівня креативності” (додаток Б.7).

Рівень теоретичних знань з вокалу встановлюється за допомогою тестів на розрізнення (В. Беспалько [27]). Ці завдання поєднують варіанти відповідей на питання, з яких вірним може бути як одне твердження, так і декілька (з чотирьох). Тому співпадіння з ключем до тесту оцінюється в 4 бали. За 10 тестових завдань студент може отримати 40 балів, які переводяться в шкалу рівнів за такою схемою: 0–8 – низький рівень, 9–32 – середній, 33–40 – високий. Розроблені авторські тести наведено у науковому виданні “Діагностика сформованості вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру” [58].

За допомогою методики “Самооцінки інтелекту” виявляється оцінка студентом особистих інтелектуальних здібностей [90, с. 386]. Обрання саме цієї методики засноване на дослідженні М. Новікової, яке дало змогу встановити зв’язок самооцінки інтелекту з його об’єктивною оцінкою [165]. Шкала методики була модифікована згідно визначеними нами рівнями: 1–4 – низький рівень, 5–7 – середній, 8–10 – високий.

На основі методик С. Комінко, Г. Кучер “Вивчення зорової пам’яті”, “Вивчення слухової пам’яті”, “Вивчення короткотривалої зорової пам’яті” нами була розроблена авторська методика “Вивчення музичної пам’яті” [120, с. 45–48]. Вона складається з трьох блоків (вивчення музично-слухової пам’яті, вивчення ритмічно-слухової пам’яті, вивчення зорової пам’яті), у кожному з яких міститься по 3 завдання. За кожне завдання майбутній актор-вокаліст може отримати максимум 10 балів. Методика будується на виконанні спеціальних музичних та ритмічних прикладів, вправ, інтервалів, акордів,

запам'ятовуванні музичного матеріалу за допомогою різних видів пам'яті. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент становить 10 балів, що переводяться в номінативну шкалу: 0–3 – низький рівень, 4–7 – середній, 8–10 – високий.

Творчий потенціал особистості встановлювався за допомогою методики “Опитувальник для визначення рівня креативності” [103, с. 339]. Відповідно до авторської розробки рівень сформованості цього показника визначається за такою шкалою: 0–4 бали – низький рівень, 5–13 – середній, 14–18 – високий.

Для діагностування показників *чуттєво-емоційного компонента* вокальної майстерності призначені методики *третього блоку*:

- методика “Емоційна емпатія”;
- методика “Перцептивна самооцінка парціальної та інтегральної емоційної експресії”;
- опитувальник структури темпераменту (шкала “емоційність”, шкала “пластичність”).

Методика “Емоційна емпатія” В. Бойка дала змогу діагностувати одну з важливих якостей актора – здатність до емпатії [104, с. 564–565]. У ній результуючий показник поділяється на 3 рівні (низький, середній та високий), але для її адаптування до нашого дослідження ми модифікували бали, які нараховуються за відповіді “так”, “іноді” та “ні” [58]. Це дало змогу розбити шкалу на три рівні: 18–24 бали – високий рівень, 7–17 – середній, 6 балів і менше – низький.

Акторам та співакам властива емоційність та експресивність у вираженні емоцій, саме тому для діагностування експресії була обрана методика “Опитувальник емоційної експресії” (Л. Богіна [104, с. 592–596]). Отримані результати переводилися в номінативну шкалу відповідно до схеми: 23–27 бали – високий рівень, 10–22 – середній, 1–9 – низький.

Відомий психолог С. Рубінштейн вважав, що чуттєвість залежить від різних якостей людини (сприйнятливості, вразливості, емоційності, ергічності, пластичності), тобто властивостей темпераменту [201, с. 223]. У зв'язку з цим

для діагностування емоційності та гнучкості реакцій, які є показниками чуттєво-емоційного компонента вокальної майстерності, було обрано “Опитувальник структури темпераменту” В. Русалова [32, с. 395–398]. Рівень емоційності встановлюється за допомогою шкали емоційності, а гнучкість реакцій – шкали соціальної пластичності.

Для діагностування рівня сформованості *досвідно-виконавського компонента* ВМ призначений *четвертий блок*, до якого входять:

- методика “Напівпроективне анкетування у формі незавершених речень” (додаток Б.3);
- методика “Визначення сформованості вокально-технічних навичок актора” (додаток Б.4);
- методика “Оцінювання сформованості художньої виразності”;
- методика “Об’єктивна оцінка придатності до діяльності актора-вокаліста” (додаток Б.5).

Для різнобічного вивчення *досвідно-виконавського компонента* ВМ актора-вокаліста на основі методик діагностування професійного самовизначення [226, с. 122–123] була розроблена методика “Напівпроективне анкетування у формі незавершених речень”. Вона надає можливість вивчити уявлення респондентів про акторську діяльність, діяльність актора-співака, її завдання, специфіку, дає можливість встановити рівень ставлення респондентів до своїх можливостей та обмежень, виявити особливості акторських намірів, домагань, проблем творчої реалізації. Методика складається з п’яти блоків, за кожним із яких здійснюється оцінювання за 3 бальною шкалою: низький рівень – 1 бал, середній – 2 бали, високий – 3 бали. Сума результатів діагностування за кожним блоком відповідної методики дає змогу студенту отримати 15 балів. Розподіл балів за рівнями є таким: 1–5 балів – низький рівень, 6–12 – середній, 13–15 – високий [58].

Методика “Визначення сформованості вокально-технічних навичок актора” дає змогу визначити рівень розвитку цих навичок актора за допомогою методів вокальної діагностики: за звуковисотним діапазоном, за

розташуванням перехідних звуків (улагодження вокальних реєстрів), за розбірливістю вимови залежно від висоти звуку та визначення наявності співу із використанням штрихів. Оскільки сформованість вокально-технічних навичок є стрижнем вокальної майстерності, то й у розподілі балів цей показник становить максимальне значення – 30 балів [58]. У відповідності із встановленими рівнями: низький – 0–7 балів, середній – 8–22, високий – 23–30.

Не менш важливим для виконання музичних творів є сформованість умінь донесення задуму автора до слухачів, що здійснюється за допомогою художньої виразності. Саме для цього була розроблена методика “Оцінювання сформованості художньої виразності”, яка дозволяє студенту набрати максимально 20 балів [58]. Розподіл балів за рівнями: 0–5 балів низький рівень, 6–14 – середній, 15–20 – високий.

Для оцінки професійних якостей актора-вокаліста була розроблена методика “Об’єктивна оцінка придатності до діяльності актора-вокаліста”, яка виконується із залученням експертів (три особи, які добре знають досліджуваного – викладач з вокалу, керівники курсу (викладач з акторської майстерності, викладач зі сценічної мови) і характеризується узагальненою оцінкою, отриманою в результаті обробки, одержаних експертних даних. Експертні оціночні шкали розроблені нами на основі чинників, запропонованих О. Морозовим [187, с. 254–255]. Експертами оцінюються 10 якостей респондентів за 10-бальною шкалою. Якості, які оцінюються: 1) професійна компетентність актора (здібності, уміння та навички); 2) інтерес до роботи за фахом та вміння розкрити свої здібності; 3) здатність виконувати складні ролі (вокальні партії), контролювати емоційний стан під час роботи; 4) орієнтація на власне професійне зростання, самовдосконалення; 5) ініціативність, активність, творчий підхід; 6) цілеспрямованість, наполегливість, готовність докладати зусилля задля бажаних результатів у роботі; 7) здатність творчо співпрацювати з партнерами, встановлювати толерантні стосунки з колегами; 8) уміння об’єктивно оцінювати власні можливості заради кінцевого творчого результату; 9) встановлення контакту з глядачем; 10) уміння у процесі виконання втілювати

здум автора. Далі підраховується середній бал групової експертизи. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент, дорівнює 10, вони переводяться в номінативну шкалу: 0–3 – низький рівень, 4–7 – середній, 8–10 – високий.

Механізм вирішення третього завдання першого етапу діагностування представлено у вигляді схеми (рис. 4.1.). На основі отриманих результатів діагностування показників кожного з компонентів вокальної майстерності за допомогою обраних стандартизованих та розроблених авторських методик обчислювана загальна сума. Таким чином, числові значення за кожним компонентом ВМ одержують однакові числові межі від 0 до 75. Ці значення переводяться у шкалу рівнів: 0–20 – низький рівень, 21–55 – середній, 56–75 – високий. Сумарне значення, отримане в результаті обчислення суми за чотири компонентами, дає змогу встановити рівень сформованості вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру: 0–80 балів – низький рівень, 81–220 – середній, 221–300 – високий.

**На другому етапі** діагностичного зрізу нами були поставлені такі завдання:

- 1) визначити обсяг вибірки респондентів;
- 2) сформулювати вибірку респондентів з генеральної сукупності;
- 3) обґрунтувати її репрезентативність.

Вирішення першого завдання другого етапу діагностичного зрізу здійснювалося за допомогою формули (2.1), яка надає можливість встановити мінімальний обсяг вибірки ( $n$ ) з відповідною надійністю та точністю оцінки математичного сподівання генеральної сукупності [72, с. 216]:

$$n = \frac{t^2 \cdot \sigma^2}{\delta^2} \quad (2.1)$$

де  $t$  – аргумент функції, значення якої дорівнює надійності оцінки  $\gamma$  ( $\gamma = 0,99$ );

$\delta$  – точність оцінки математичного сподівання генеральної сукупності ( $\delta = 0,95$ );

$\sigma$  – стандартне відхилення нормально розподіленої генеральної сукупності ( $\sigma = 2$ ).

Для  $\gamma = 0,99$  по таблицях значень функції  $\Phi(t)$  для значення  $\frac{0,99}{2} = 0,495$

знайдено  $t$ , яке дорівнює 2,58. Підстановка значень ( $t$ ,  $\delta$  і  $\sigma$ ) у формулу (2.1) дала такий результат розрахунку:

$$n = \frac{2,58^2 \cdot 2^2}{0,95^2} = \frac{6,66 \cdot 4}{0,9025} = 29,50 \approx 30$$

Обчислення показує, що достатнім обсягом вибірки є 30 осіб. Оскільки при збільшенні обсягу вибірки точність розрахунків зростає ми збільшили її удвічі. Тобто достатнім обсягом вибірки вважаємо групу з 60 респондентів.

Вирішення другого завдання другого етапу діагностичного зрізу базувалося на методі формування вибірки з генеральної сукупності. Цим методом було обрано стратифікований відбір, згідно з яким генеральна сукупність за певною ознакою розбивається на групи (або страти) [238, с. 7].

Такою ознакою було обрано регіони України – північний, східний, південний, західний та центральний. З інформаційної системи “Конкурс” (2005 рік) було встановлено обсяг ліцензійного прийому на напрям підготовки “театральне мистецтво” у ВНЗ України [107]. Отримані результати представлено у табл. В.1 (додаток В). У цілому розмір генеральної сукупності становить 1101 варіант, а обсяги страт визначені як частка у відсотках (табл. В.2, додаток В).

Констатувальним етапом дослідження, проведеним протягом 2005 – 2006 навчального року, було охоплено 72 майбутніх актора-вокаліста, які навчались у ВНЗ різних регіонів України: північний – Київський національний університет театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, східний – Харківська державна академія культури, південний – Запорізький національний

університет, західний – Тернопільський національний педагогічний університет, центральний – Дніпропетровський театрально-художній коледж. Вибірка для вивчення сформованості вокальної майстерності акторів формувалася за принципом випадкових чисел із студентів цих вищих навчальних закладів пропорційно обсягу страт. Отже, до групи з 60 респондентів було відібрано 36 (60,85%) студентів Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, 11 (18,62%) – Харківської державної академії культури, 4 (5,99%) – Запорізького національного університету, 6 (9,99%) – Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 3 (4,55%) – Дніпропетровського театрально-художнього коледжу.

Ми мали змогу вивчити структуру генеральної сукупності та здійснили планомірний відбір представників усіх виділених страт до групи, яка вивчалася на констатувальному етапі дослідження. Саме метод формування вибірки доводить її репрезентативність, що вирішило третє завдання другого етапу констатації.

**Третій етап** діагностування на основі отриманих даних сформованості компонентів ВМ та вокальної майстерності в цілому здійснювався шляхом реалізації таких завдань:

- 1) вивчення емпіричного розподілу;
- 2) розрахунок вибірових статистик (середньої, дисперсії, стандартного відхилення, точність оцінки середньої генеральної сукупності);
- 3) доведення відсутності відмінностей між рівнем сформованості вокальної майстерності у студентів різних ВНЗ, які діагностувалися у констатувальному дослідженні;
- 4) інтерпретація та узагальнення отриманих результатів на генеральну сукупність.

Для вирішення першого завдання третього етапу, відповідно до схеми діагностування (рис. 4.1), результати сформованості у студентів п'ятих ВНЗ мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного та



досвідно-виконавського компонентів вокальної майстерності ми представили у числовій формі (бали від 1 до 75) та перевели в номінативну шкалу – високий, середній і низький рівень (табл. Д.1–Д.4 додатку Д).

Ці дані надали можливість вивчити емпіричні розподіли, а саме визначити абсолютні частоти ( $k_i$ , де  $1 \leq i \leq 3$ ) – кількість респондентів із відповідним рівнем розвитку компонента ВМ ( $i = 1$  – низьким,  $i = 2$  – середнім та  $i = 3$  – високим), та знайти відносні частоти за формулою (2.2) [238, с. 11]:

$$f_i = \frac{k_i}{n} \quad (2.2)$$

де  $k_i$  – абсолютна частота, з якою зустрічається у групі відповідне значення рівня;

$n$  – обсяг вибірки.

На основі отриманих результатів були побудовані варіаційні ряди (таблиця 4.2.). Як свідчить таблиця, найбільша частка студентів продемонструвала середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного (55,0%) та чуттєво-емоційного (61,7%) компонентів ВМ. Такі дані пояснюються тим, що майбутні актори відчують потребу в обраній діяльності, а це позитивно впливає на мотивацію та професійні цінності. Студенти із середнім рівнем розвитку чуттєво-емоційного компонента вокальної майстерності (61,7%) зумовлені наявністю таких особистих якостей, як емоційність, експресивність і чуттєвість, пов'язаних із артистичними здібностями. За когнітивно-інтелектуальним та досвідно-виконавським компонентом ВМ найбільша частка респондентів засвідчила низький рівень, відповідно 55,0% і 53,3%. Хоча середній рівень розвитку зазначених компонентів ВМ спостерігається також у великої кількості респондентів – 43,3% і 45,0%. Частка, яку становлять респонденти з високим рівнем розвитку кожного компоненту ВМ, дорівнює лише 1,7%. Такі результати можна пояснити недостатньою вокальною підготовкою майбутніх акторів.

**Варіаційні ряди розподілу респондентів за рівнями розвитку компонентів  
вокальної майстерності**

Компонент	Рівень	i	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	26	43,3
	середній	2	33	55,0
	високий	3	1	1,7
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	32	55,0
	середній	2	27	43,3
	високий	3	1	1,7
Чуттєво-емоційний	низький	1	22	36,7
	середній	2	37	61,7
	високий	3	1	1,7
Досвідно-виконавський	низький	1	32	53,3
	середній	2	27	45,0
	високий	3	1	1,7

Обчисливши суму балів, яку отримали студенти з чотирьох компонентів ВМ, ми змогли визначити рівень сформованості вокальної майстерності в абсолютній та номінативній шкалах (табл. Д.5, додаток Д). Отримані результати дали змогу вивчити емпіричний розподіл респондентів за рівнями розвитку вокальної майстерності (рис. 4.2). Кількість студентів з низьким і середнім рівнями розвитку вокальної майстерності майже не відрізняються. Це відповідно 45,0% і 53,3% обсягу вибірки. З 60 учасників констатувального етапу дослідження лише один студент Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого (1,67%) засвідчив високий рівень розвитку вокальної майстерності. Цей факт пояснюється тим, що абітурієнти з більш розвиненими вокальними здібностями прагнуть вчитися у престижних вузах, насамперед у КНУТК ім. І.К.Карпенко-Карого.

Наведені результати вивчення емпіричного розподілу свідчать про недостатній рівень розвитку компонентів ВМ і вокальної майстерності в цілому.

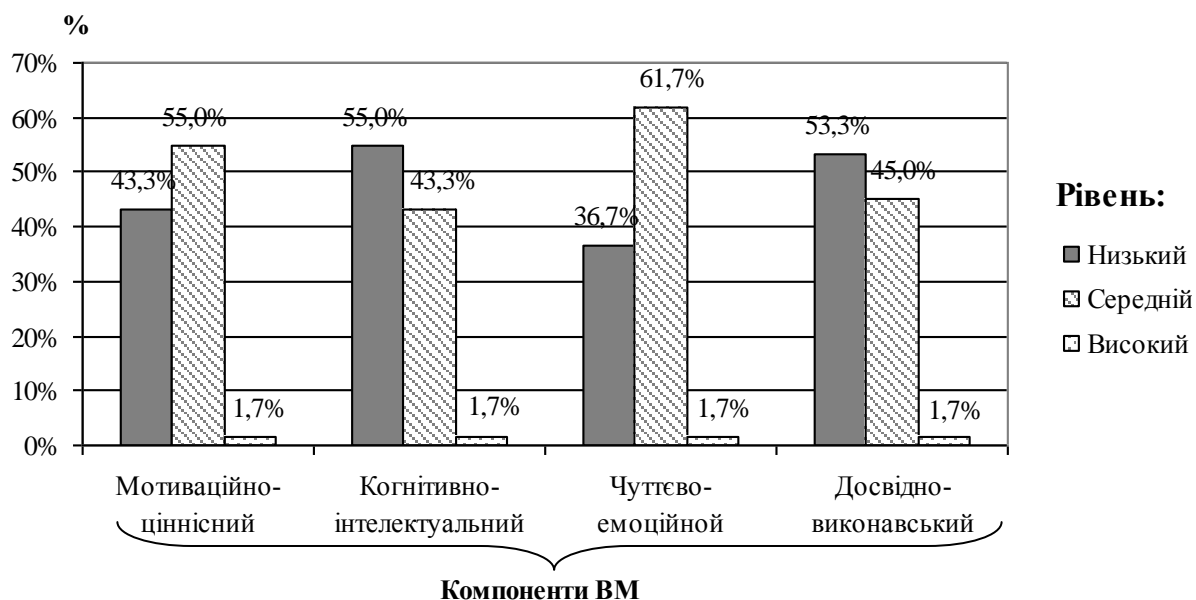


Рис. 4.2. Гістограма розподілу майбутніх акторів-вокалістів за рівнями розвитку вокальної майстерності

Для вирішення другого завдання третього етапу констатації були обчислені основні статистичні показники: середнє, дисперсія, стандартне відхилення і точність оцінки середньої генеральної сукупності.

Середнє значення ( $M$ ) – це статистичний показник, який повністю характеризує всю вибірку, і обчислюється за формулою (2.3) [53, с. 219]:

$$M = \frac{\sum x_i}{n} \quad (2.3)$$

де  $x_i$  – сума балів, що отримав  $i$ -ий студент ( $i = 1, \dots, n$ ) за компонентом або в цілому з вокальної майстерності;

$n$  – кількість студентів у групі респондентів.

Середні значення сформованості компонентів ВМ у групі респондентів знаходяться в межах від 21,15 – досвідно-виконавський компонент до 29,40 – чуттєво-емоційний компонент (рис. 4.3). Отримані данні відповідають середньому рівню сформованості компонентів ВМ, хоча слід зазнати, що всі вони близькі до нижньої межі середнього рівня (21 бал). Ці результати лише підтверджують проведене нами вивчення емпіричного розподілу, яке

засвідчило, що більшість студентів-акторів продемонстрували середній і низький рівні сформованості компонентів ВМ.

Середнє значення сформованості вокальної майстерності у групі досліджуваних дорівнює 104,87 (табл. 4.3). Знайдена міра центральної тенденції дещо більша за нижню межу середнього рівня, але знаходиться на достатньої відстані від верхньої межі цього рівня, що свідчить про наявність достатньо великої кількості студентів з низьким рівнем сформованості вокальної майстерності (45,0%).

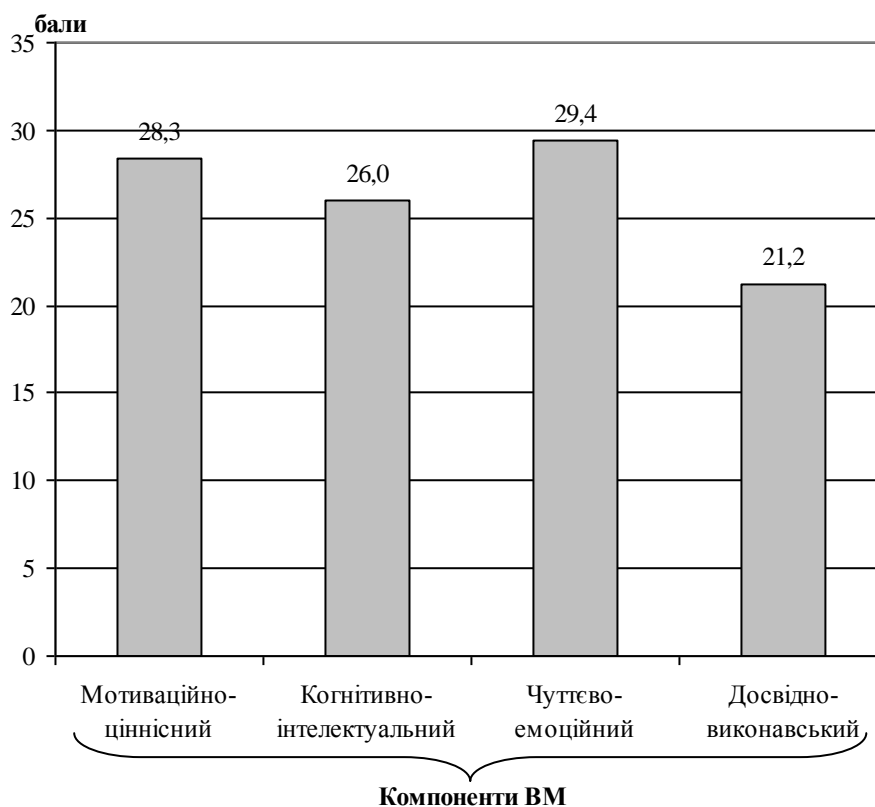


Рис. 4.3. Середні значення сформованості компонентів ВМ

Для оцінювання однорідності групи студентів, що обстежуються на констатувальному етапі дослідження, були обчислені міри мінливості: дисперсія ( $D$  – формула (2.4)) і стандартне відхилення ( $S$  – формула (2.5)) [53, с. 222]:

$$D = \frac{\sum (x_i - M)^2}{n - 1} \quad (2.4)$$

$$S = \sqrt{D} \quad (2.5)$$

де  $M$  – середнє значення для відповідного компонента ВМ або вокальної майстерності в цілому;

$x_i$  – сума балів, що отримав  $i$ -ий студент ( $i = 1, \dots, n$ ) за компонентом або в цілому з вокальної майстерності;

$n$  – кількість студентів у групі респондентів.

*Таблиця 4.3*

**Основні статистичні характеристики вокальної майстерності (в цілому) та її компонентами ВМ**

Компонент	M	D	S	$C_s$
Мотиваційно-ціннісний	28,33	145,07	12,04	5,49
Когнітивно-інтелектуальний	25,98	172,39	13,13	6,52
Чуттєво-емоційний	29,40	103,74	10,19	4,47
Досвідно-виконавський	21,15	94,33	9,71	5,93
Вокальна майстерність	104,87	1777,27	42,16	5,19

Дисперсія та стандартне відхилення – це числа, що характеризують рівень представленості індивідуальних відмінностей респондентів за вимірюваним компонентом. Як свідчать отримані результати, більш однорідні результати респонденти продемонстрували за досвідно-виконавським компонентом ( $D = 94,33$ ,  $S = 9,71$ ), що підтверджує наше передбачення щодо недостатності вокальної підготовки в напрямі вокальної майстерності (вокально-технічні навички). За середнім значенням передостаннє місце у вокальній майстерності майбутніх акторів займає когнітивно-інтелектуальний компонент ВМ і одночасно дисперсія та стандартне відхилення за ним є найбільшими:  $D = 172,39$ ,  $S = 13,13$ . Це свідчить про найбільшу розбіжність між балами, отриманими студентами за цим компонентом. Натомість для найбільш сформованих у групі досліджених респондентів мотиваційно-ціннісного та чуттєво-емоційного компонентів суми балів є відносно однорідними, оскільки

для першого ці показники дорівнюють  $D=145,07$ ,  $S=12,04$ , для другого –  $D=103,74$ ,  $S=10,19$ .

Показником, який характеризує генеральну сукупність, є точність оцінки середнього генеральної сукупності ( $C_s$ ), що обчислюється за формулою (2.6) [129, с. 274]:

$$C_s = \frac{S}{M \cdot \sqrt{n}} \cdot 100 \% \quad (2.6)$$

де  $S$  – стандартне відхилення відповідного компонента ВМ або вокальної майстерності в цілому;

$M$  – середнє значення для відповідного компонента ВМ або вокальної майстерності в цілому;

$n$  – обсяг вибірки.

Обчисленні показники точності оцінки середнього генеральної сукупності знаходяться в межах від 4,47% (чуттєво-емоційний компонент) до 6,52% – когнітивно-інтелектуальний (табл. 4.3). Ці показники означають, що саме такий відсоток майбутніх акторів з генеральної сукупності продемонструє сформованість компонента (у балах), які відрізнятимуться від середнього значення обчисленого за вибіркою. У цілому ж за сформованістю вокальної майстерності в сукупності майбутніх акторів лише 5,19% (або 57 осіб з 1101) можуть продемонструвати значення, які відрізняються від 104,87. Значення, отримані в результаті обчислення точності оцінки генеральної середньої, є підтвердженням репрезентативності сформованої нами вибірки.

Додаткові розрахунки середньої, дисперсії, стандартного відхилення та точності оцінки генеральної середньої наведено в табл. Д.6 (додаток Д).

Побудована нами методом стратифікації вибірка є досить неоднорідною – 36 студентів Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого, 11 – Харківської державної академії культури, 4 – Запорізького національного університету, 6 – Тернопільського національного педагогічного університету, 3 – Дніпропетровського театрально-художнього коледжу. Нашою метою було

доведення відсутності відмінностей між рівнями сформованості компонентів вокальної майстерності, що є третім завданням третього етапу діагностування. Для його вирішення ми скористалися методом перевірки статистичних гіпотез.

Сформулюємо дві альтернативні гіпотези:

Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): Між студентами різних вищих навчальних закладів, які були залучені до констатувального дослідження, існують лише випадкові розбіжності у рівні розвитку мотиваційно-ціннісного (когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, досвідно-виконавського) компонента.

Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ): Між студентами цих ВНЗ існують не випадкові розбіжності в рівні розвитку мотиваційно-ціннісного (когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, досвідно-виконавського) компонента.

Оскільки вибірка складається з п'ятих ВНЗ, то нам необхідно порівняти респондентів цих груп, що можливо за допомогою непараметричного критерію Крускала-Волліса ( $H$ ). Емпіричне значення цього критерію розраховується за формулою (2.7) [238, с. 49]:

$$H_{\text{emp}} = \frac{12}{n \cdot (n + 1)} \cdot \sum \frac{T_i^2}{n_i} - 3 \cdot (n + 1), \quad (2.7)$$

де  $n$  – загальна кількість в об'єднаній вибірці;

$n_i$  – кількість респондентів в  $i$ -тій групі;

$T_i$  – суми рангів по кожній групі.

За кожним компонентом результати студентів були проранжовані (їм привласнені порядкові числа – ранги), після чого вибірка була розділена на групи, що її об'єднують. Результати ранжування та обчислення сум рангів по кожній групі за всіма компонентами представлені в табл. Д.7 (додаток Д). Зазначимо, що загальна сума рангів збігається зі значенням, отриманим за допомогою формули  $\sum R_i = \frac{n \cdot (n + 1)}{2}$  [212, с. 52]:

$\sum R_i = \frac{60 \cdot 61}{2} = 1830$ , для мотиваційно-ціннісного компонента сума дорівнює  $22 + 107,5 + 1102,5 + 213 + 385 = 1830$ , для когнітивно-

інтелектуального –  $20 + 104 + 1126 + 245 + 345 = 1830$ , для чуттєво-емоційного –  $24,5 + 84 + 1142 + 215 + 364,5 = 1830$ , для досвідно-виконавського –  $43,5 + 74 + 1125 + 238,5 + 349 = 1830$ .

Обчислення емпіричного значення критерію Крускала-Волліса:

1) Мотиваційно-ціннісний компонент

$$H_{\text{emp}} = \frac{12}{60 \cdot 61} \cdot \left( \frac{22^2}{3} + \frac{107,5^2}{4} + \frac{1102,5^2}{36} + \frac{213^2}{6} + \frac{385^2}{11} \right) - 3 \cdot 61 =$$

$$= 0,003 \cdot 57850,96 - 183 = 6,68$$

2) Когнітивно-інтелектуальний компонент

$$H_{\text{emp}} = \frac{12}{60 \cdot 61} \cdot \left( \frac{20^2}{3} + \frac{104^2}{4} + \frac{1126^2}{36} + \frac{245^2}{6} + \frac{345^2}{11} \right) - 3 \cdot 61 =$$

$$= 0,003 \cdot 58262,55 - 183 = 8,02$$

3) Чуттєво-емоційний компонент

$$H_{\text{emp}} = \frac{12}{60 \cdot 61} \cdot \left( \frac{24,5^2}{3} + \frac{84^2}{4} + \frac{1142^2}{36} + \frac{215^2}{6} + \frac{364,5^2}{11} \right) - 3 \cdot 61 =$$

$$= 0,003 \cdot 57973,23 - 183 = 7,08$$

4) Досвідно-виконавський компонент

$$H_{\text{emp}} = \frac{12}{60 \cdot 61} \cdot \left( \frac{43,5^2}{3} + \frac{74^2}{4} + \frac{1125^2}{36} + \frac{238,5^2}{6} + \frac{349^2}{11} \right) - 3 \cdot 61 =$$

$$= 0,003 \cdot 57709,19 - 183 = 6,21$$

Нам необхідно порівняти п'ять незалежних груп, тому критичні значення знаходяться з таблиці  $\chi^2$ -розподілу для кількості ступенів свободи  $df = c - 1 = 5 - 1 = 4$  ( $c$  – кількість груп). Для рівня значущості  $\alpha = 0,05$  це значення дорівнює:  $\chi_{\text{crit}}^2 = \chi_{0,05,4}^2 = 9,488$ .

1) Порівняння емпіричного значення критерію  $H_{\text{emp}}$ , отриманого на основі результатів діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ, показує, що  $H_{\text{emp}} < \chi_{\text{crit}}^2$  ( $6,68 < 9,488$ ). Приймається нульова гіпотеза  $H_0$ . Отже, за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокальної



майстерності майбутні актори-вокалісти різних вишів не розрізняються між собою.

2) Емпіричне значення критерію  $H_{emp}$  для результатів діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ менше за критичне ( $H_{emp} < \chi_{krit}^2 - 8,02 < 9,488$ ), а тому приймається нульова гіпотеза  $H_0$ . Таким чином, спостерігаються лише випадкові розбіжності в рівні розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ студентів п'ятих вишів.

3) Зіставлення розрахованого емпіричного значення критерію Крускала-Волліса ( $H_{emp}$ ) за результатами діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ, свідчить, що  $H_{emp} < \chi_{krit}^2$  ( $7,08 < 9,488$ ). На цій підставі приймається нульова гіпотеза  $H_0$ . Через це можна вважати, що за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента ВМ майбутні актори різних вишів не демонструють відмінностей.

4) Розраховане емпіричне значення критерію  $H_{emp}$  для даних діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ у порівнянні з критичним – менше  $H_{emp} < \chi_{krit}^2$  ( $6,21 < 9,488$ ). Саме тому приймається нульова гіпотеза  $H_0$ . Отже, за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента вокальної майстерності студентів п'ятих вишів спостерігаються лише випадкові розбіжності.

Аналізуючи результати вивчення емпіричного розподілу та основні статистичні показники, можна стверджувати, що дослідження на констатувальному етапі експерименту виявило середній рівень розвитку всіх компонентів вокальної майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру. Ці результати збігаються, незважаючи на різноманіття методів і формул, за допомогою яких вони отримані. Студенти, які взяли участь у діагностуванні, продемонстрували кращі результати за такими компонентами як мотиваційно-ціннісний та чуттєво-емоційний, які є необхідним підґрунтям успішної професійної діяльності майбутнього актора. Одночасно низький

рівень розвитку когнітивно-інтелектуального та досвідно-виконавського компонентів ВМ, пов'язаний з відсутністю теоретичних знань із питань педагогіки вокального мистецтва та практичних навичок вокально-виконавської діяльності майбутнього актора-вокаліста.

Результати констатувального етапу експерименту мають важливе значення для подальшого дослідження. Вони дали змогу виявити недоліки у професійній підготовці майбутніх акторів-вокалістів і підібрати форми та методи вокальної підготовки майбутніх акторів музично-драматичного театру.

#### **4.2. Динаміка розвитку показників та рівнів сформованості вокальної майстерності актора-вокаліста**

Для проведення результативності реалізації педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора музично-драматичного театру нами був проведений контрольний етап педагогічного експерименту. Контрольний етап складався із двох зрізів: вхідного та кінцевого.

Організація контрольного етапу педагогічного експерименту відбувалася в такий спосіб:

I етап. Обробка результатів діагностування респондентів експериментальної та контрольної груп щодо рівня сформованості компонентів вокальної майстерності актора музично-драматичного театру, отриманих до впровадження педагогічних умов використання вокального мистецтва у його професійній підготовці (вхідний зріз).

II етап. Співставлення результатів сформованості вокальної майстерності у студентів експериментальних і контрольних груп після формувального експерименту (кінцевий зріз).

III етап. Визначення змін, що сталися зі студентами експериментальних груп, в процесі здійснення експериментального впливу (кількісний та якісний аналіз).

**Перший етап** реалізовувався завдяки вирішенню таких завдань:

- 1) вивчення емпіричних розподілів;
- 2) розрахунок на основі вхідних даних описових статистичних характеристик;
- 3) перевірка однорідності контрольних та експериментальних груп на початку експерименту.

Вирішуючи перше завдання, результати сформованості чотирьох компонентів вокальної майстерності у студентів контрольних та експериментальних груп, ми перевели у номінативну шкалу. Результати вхідного діагностування студентів КГ-1 і ЕГ-1, КГ-2 і ЕГ-2, КГ-3 і ЕГ-3 наведені у табл. К.1–К.24 (додаток К).

Визначені абсолютні та обчислені за формулою (2.2) відносні частоти свідчать про сформованість компонентів ВМ переважно на низькому та деколи на середньому рівнях (табл. Л.1.1–Л.1.3 додатку Л.1).

Отримані емпіричні розподіли свідчать про наявність різниці між обраними групами (рис. 4.4). У першій черзі груп найкращою є КГ-1, оскільки 62,5% респондентів продемонстрували середній рівень розвитку ВМ. Низький рівень вокальної майстерності виявлений у 37,5% майбутніх акторів. Натомість у ЕГ-1 переважна більшість студентів – 83,3% виявили низький рівень сформованості вокальної майстерності і лише 16,7% – середній. У другому потоці груп також спостерігаються лише студенти з низьким і середнім рівнями розвитку ВМ: КГ-2 – 50,0% з низьким, і 50,0% з середнім; ЕГ-2 – 60,0% з низьким і 40,0% з середнім. Кількість студентів з низьким рівнем (66,7%) сформованості ВМ у КГ-3 вдвічі більша ніж з середнім (33,3%). Найкращою за емпіричним розподілом виявилася ЕГ-3. Це єдина група, у якій є високий рівень розвитку ВМ – 10,0%. Середній рівень сформованості вокальної майстерності виявлений у 60,0% представників ЕГ-3, а низький – у 30,0%.

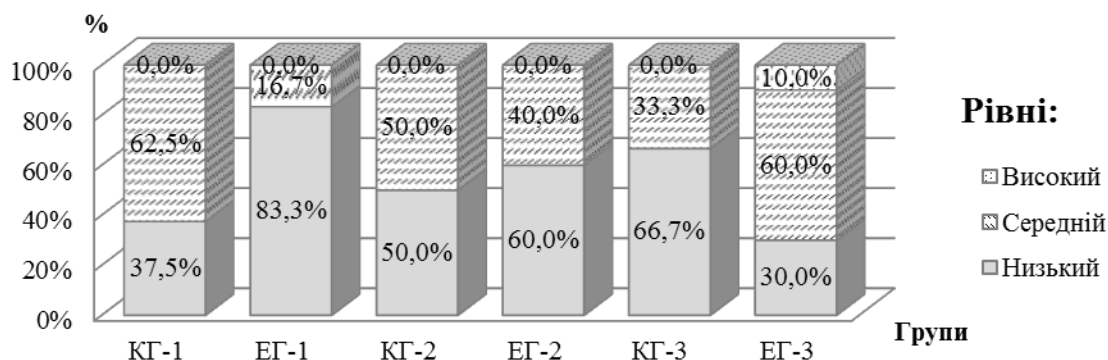


Рис. 4.4. Гістограма розподілу за рівнями розвитку вокальної майстерності майбутніх акторів контрольних і експериментальних груп за результатами вхідного зрізу контрольного етапу

З метою вирішення другого завдання першого блоку контрольного етапу експерименту були розраховані основні статистичні показники, які дають можливість зробити висновки про розвиток компонентів ВМ у кожній групі: середнє ( $M$ ) та міри мінливості (дисперсія –  $D$  та стандартне відхилення –  $S$ ).

За допомогою формул (2.3)–(2.5) обчислені середнє, дисперсія і стандартне відхилення для кожної групи за кожним компонентом, допоміжні розрахунки яких наведено в табл. М.1–М.6 (додаток М).

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп підтверджує вже охарактеризовані нами емпіричні розподіли.

Рівень розвитку вокальної майстерності у кожній групі демонструють середні значення, а розкид показників у групі – дисперсія та стандартне відхилення (табл. 4.4). У всіх групах (крім ЕГ-1) спостерігаються значення  $M$ , які відповідають середньому рівню. Підтвердженням аналізу емпіричних розподілів у групах є середні значення. Студенти КГ-1 і ЕГ-1 значно розрізняються ( $M_{\text{КГ-1}} = 116,88$ ,  $M_{\text{ЕГ-1}} = 69,67$ ), представники КГ-2 і ЕГ-2 майже не розрізняються ( $M_{\text{КГ-2}} = 94,75$ ,  $M_{\text{ЕГ-2}} = 84,20$ ), а респонденти ЕГ-3 показали найкращі результати порівнянно з КГ-3 ( $M_{\text{КГ-3}} = 90,00$ ,  $M_{\text{ЕГ-3}} = 122,90$ ).

Міри мінливості демонструють приблизно однаковий розкид значень у числових показниках сформованості ВМ у студентів майже всіх груп, за винятком ЕГ-1:  $S_{КГ-1} = 52,33$ ,  $S_{ЕГ-1} = 27,14$ ,  $S_{КГ-2} = 34,07$ ,  $S_{ЕГ-2} = 42,72$ ,  $S_{КГ-3} = 37,57$ ,  $S_{ЕГ-3} = 59,27$ .

Таблиця 4.4

**Основні статистичні характеристики вокальної майстерності  
для контрольних і експериментальних груп**

Група	М	D	S
КГ-1	116,88	2738,13	52,33
ЕГ-1	69,67	736,67	27,14
КГ-2	94,75	1161,07	34,07
ЕГ-2	84,20	1825,20	42,72
КГ-3	90,00	1411,20	37,57
ЕГ-3	122,90	3512,54	59,27

Проведений описовий аналіз емпіричних розподілів та описових статистик не є доказом відсутності розбіжностей між контрольними та експериментальними групами, тому ми перевірили гіпотези про їх однорідність за відповідними компонентами ВМ. Саме це надало можливість вирішити третє завдання першого блоку формульовального етапу експерименту.

У зв'язку з невеликою наповненістю контрольних і експериментальних груп для перевірки цих гіпотез ми використали U-критерій Манна-Вітні, який відноситься до непараметричних методів математичної статистики. Для обчислення емпіричного значення цього критерію скористаємося формулою (3.1) [210, с. 53]:

$$U_{\text{emp}} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x \quad (3.1)$$

де  $n_1$  – обсяг контрольної групи;

$n_2$  – обсяг експериментальної групи;

$T_x$  – більша з двох рангових сум;

$n_x$  – кількість студентів у групі з найбільшою сумою рангів.

Для визначення  $T_x$  дві групи необхідно об'єднати в одну і суму балів за кожним компонентом перевести в рангову шкалу. За правилами ранжування сума рангів має дорівнювати числу:  $\sum R_i = \frac{n \cdot (n + 1)}{2}$  (де  $n$  – обсяг об'єднаної вибірки) [209, с. 52]. Результати привласнення рангів числовим значенням за всіма компонентами ВМ наведено в табл. Н.1.1–Н.1.3 (додаток Н.1).

Оскільки вокальна майстерність складається з чотирьох компонентів, то порівняння експериментальних і контрольних груп здійснено відповідно до цих компонентів, що наведено в Додатку Н.2.

Проведена перевірка статистичних гіпотез щодо однорідності трьох пар контрольних і експериментальних груп (КГ-1 і ЕГ-1, КГ-2 і ЕГ-2, КГ-3 і ЕГ-3) доводить, що обрані нами групи на початку формувального етапу дослідження (до діагностично-прогностувального етапу) не розрізняються. Саме тому для вокальної підготовки студентів однієї з груп у парі (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3) можна застосувати розроблену нами експериментальну методику, а у підготовці іншої (КГ-1, КГ-2, КГ-3) – традиційну.

**На другому етапі** вирішувалися такі завдання:

- 1) порівняння емпіричних розподілів за результатами отриманих в контрольних і експериментальних групах наприкінці експерименту;
- 2) розрахунок статистичних характеристик на основі даних контрольного зрізу та їх співставлення;
- 3) перевірка однорідності експериментальних та контрольних груп наприкінці експерименту.

Результати, проведеного наприкінці усвідомлено-реалізаційного етапу контрольного зрізу, наведено у табл. П.1– П.24 (додаток П).

У процесі вирішення першого завдання другого блоку формувального етапу експерименту ми отримали абсолютні та за формулою (2.2) обчислили відносні частоти розподілу студентів за рівнями сформованості компонентів вокальної майстерності. Отримані результати демонструють сформованість

компонентів ВМ у студентів контрольних та експериментальних груп переважно на середньому рівні (табл. Р.1– Р.3, додаток Р).

Отже, проведений порівняльний аналіз свідчить про різницю в емпіричних розподілах за рівнями розвитку компонентів вокальної майстерності у експериментальних і контрольних групах.

На основі діагностичної процедури (рис. 4.1) було визначено рівень розвитку вокальної майстерності (табл. С.1–С.6, додаток С). Емпіричний розподіл респондентів шістьох груп за рівнями розвитку вокальної майстерності демонструє гістограма (рис. 4.5), побудована за даними табл. С.7 (додаток С).

Отримані частоти свідчать про наявність різниці між експериментальними та контрольними групами. В КГ-1, КГ-2 і КГ-3 явно переважає кількість студентів із середнім рівнем розвитку ВМ: 62,5%, 87,5% і 83,3% респондентів відповідно. Інші студенти цих груп продемонстрували лише низький рівень сформованості вокальної майстерності. Це відповідно 37,5%, 12,5% і 16,7% студентів. Нажаль, у жодного студента контрольних груп не було виявлено високого рівня розвитку ВМ. У експериментальних групах також переважає середній рівень розвитку ВМ: 83,3% респондентів, 80,0% і 60,0%. У цих групах зустрічаються студенти з високим рівнем сформованості вокальної майстерності: 16,7% – ЕГ-1, 20,0% – ЕГ-2, 30,0% – ЕГ-3.

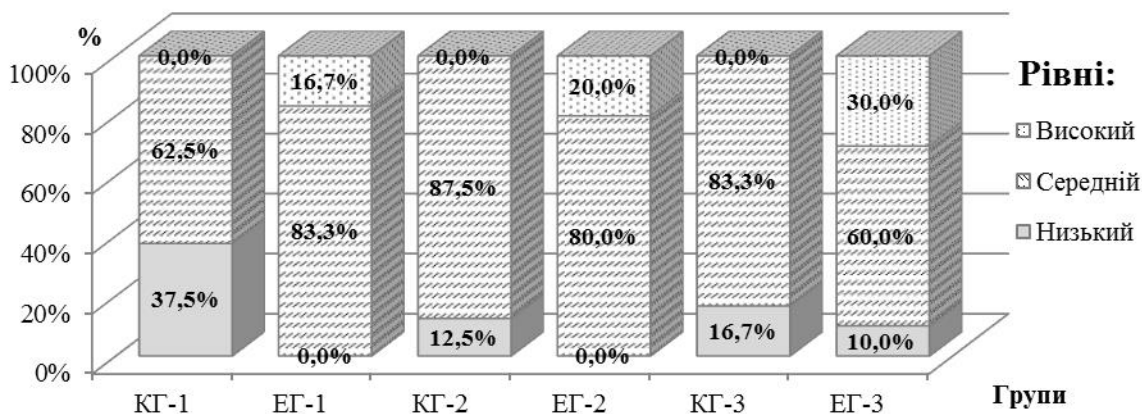


Рис. 4.5. Гістограма розподілу майбутніх акторів-вокалістів контрольних і експериментальних груп за рівнями розвитку вокальної майстерності

З метою вирішення другого завдання другого етапу обробки результатів контрольного етапу експерименту за формулами (2.3) – (2.5) для кожного компонента ВМ за результатами діагностування студентів контрольних і експериментальних груп були обчислені середнє значення ( $M$ ), дисперсія ( $D$ ) і стандартне відхилення ( $S$ ). Допоміжні розрахунки цих описових статистичних характеристик наведено в табл. Т.1–Т.6 додатку Т.

Обчислені середні показники свідчать, що студенти експериментальних груп показали кращі результати за сформованістю компонентів вокальної майстерності. Це повністю підтверджує вже охарактеризовані нами емпіричні розподіли.

Рівень розвитку вокальної майстерності у кожній групі демонструють середні значення, а розкид показників – дисперсія та стандартне відхилення (табл. 4.5). У всіх групах спостерігаються значення  $M$ , які відповідають середньому рівню. Студенти експериментальних груп показали кращі значення розвитку вокальної майстерності порівняно з контрольними: найменша різниця виявлена між КГ-1 і ЕГ-1 ( $M_{\text{КГ-1}} = 120,50$ ,  $M_{\text{ЕГ-1}} = 176,50$ ), представники КГ-2 і ЕГ-2 значно розрізняються ( $M_{\text{КГ-2}} = 112,25$ ,  $M_{\text{ЕГ-2}} = 171,00$ ), а респонденти ЕГ-3 показали найкращі результати у порівнянні з КГ-3 ( $M_{\text{КГ-3}} = 113,50$ ,  $M_{\text{ЕГ-3}} = 176,00$ ). А міри мінливості демонструють те, що контрольні групи більш однорідні порівняно з експериментальними.

Проведений порівняльний аналіз емпіричних розподілів та основних статистичних характеристик у контрольних і експериментальних групах не доводить наявності розбіжностей між цими групами. Тому необхідно перевірити гіпотези щодо однорідності КГ-1 і ЕГ-1, КГ-2 і ЕГ-2, КГ-3 і ЕГ-3, на що спрямоване третє завдання другого блоку обробки результатів контрольного етапу дослідження.



**Основні статистичні характеристики вокальної майстерності  
для контрольних і експериментальних груп**

Група	M	D	S
КГ-1	120,50	1707,14	41,32
ЕГ-1	176,50	2073,90	45,54
КГ-2	112,25	1112,50	33,35
ЕГ-2	171,00	3046,00	55,19
КГ-3	113,50	1354,30	36,80
ЕГ-3	176,00	2816,44	53,07

Як і на початку експерименту, при перевірці однорідності експериментальних та контрольних груп після формувального впливу, вирішення цього завдання можливе за допомогою U-критерію Манна-Вітні, емпіричне значення якого обчислюється за формулою (3.1). Результати привласнення рангів числовим значенням за всіма компонентами ВМ наведено в табл. У.1.1– У.1.3 (додаток У.1).

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту не розрізняються за рівнем сформованості вокальної майстерності.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту розрізняються за рівнем розвитку ВМ.

Визначення розміру об'єднаної групи та розрахункової суми рангів збігаються з обчисленнями, наведеними при розрахунках  $U_{\text{emp}}$  для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ на початку експерименту, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо. Допоміжні розрахунки для визначення емпіричних значень критерію Манна-Вітні для груп, що порівнюються, наведено в табл. У.1.4 (додаток У.1).

Перевірка гіпотез з метою порівняння експериментальних і контрольних груп за компонентами ВМ представлена в Додатку У.2.

Проведена перевірка статистичних гіпотез щодо однорідності трьох пар контрольних і експериментальних груп (КГ-1 і ЕГ-1, КГ-2 і ЕГ-2, КГ-3 і ЕГ-3) доводить, що наприкінці формувального етапу експерименту експериментальні групи показали результати, які значно відрізняються від даних, діагностованих у контрольних групах. Однак перевірка гіпотез не доводить, що це пов'язано з упровадженням розробленої нами експериментальної методики вокальної підготовки. Наприклад, у студентів контрольних груп могли знизитися показники за компонентами вокальної майстерності. У зв'язку з цим **третій етап** – опрацювання результатів контрольного етапу експерименту, охопив реалізацію таких завдань:

1) співставлення емпіричних розподілів отриманих у блоках контрольного етапу експерименту в експериментальних групах;

2) порівняння середніх значень сформованості компонентів ВМ в ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3, обчислених за результатами діагностування на початку й наприкінці експериментального впливу;

3) визначення спрямованості змін у розвитку компонентів вокальної майстерності в студентів експериментальних груп.

Для вирішення першого завдання третього блоку опрацювання результатів формувального етапу дослідження ми побудували гістограми, які дають можливість порівняти емпіричні розподіли, отримані на початку й наприкінці експерименту.

Порівняння розподілу частот за рівнями сформованості компонентів ВМ на етапах експерименту в ЕГ-3 засвідчило суттєву різницю між ними (рис. 4.6). В ЕГ-3 розподіл за рівнями розвитку мотиваційно-ціннісного покращився у напрямі високого рівня: кількість осіб із низьким рівнем зменшилася на 20,0%, а з високим – збільшилася на 20,0%. Зіставлення розподілів групи за рівнями розвитку когнітивно-інтелектуального компонента показало, що на 30,0% знизилася кількість респондентів з низьким рівнем, і на 30,0% – збільшилася з високим (частотні характеристики за середнім рівнем не змінилися). За чуттєво-емоційним компонентом в ЕГ-3 розподіл покращився у напрямі високого рівня:

кількість осіб з низьким рівнем зменшилася на 20,0%, з середнім – зменшилася на 10,0%, а з високим – збільшилася на 30,0%. Щодо досвідно-виконавського компонента в ЕГ-3 спостерігається перехід 40,0% студентів з низького на середній (20,0%) і високий (20,0%).

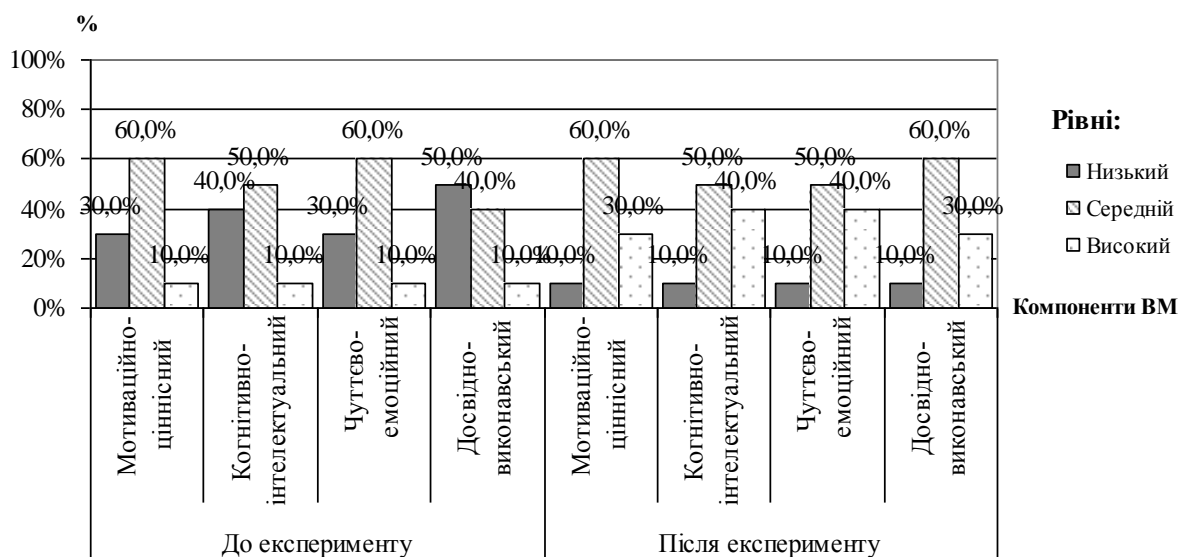


Рис. 4.6. Порівняльна гістограма розподілу студентів ЕГ-3 за рівнями розвитку компонентів ВМ на етапах діагностування

Проведене зіставлення емпіричних розподілів, що сталися в процесі вокальної підготовки майбутніх акторів, демонструють істотне зростання цих компонентів у представників експериментальних груп.

Динаміку розвитку компонентів вокальної майстерності також можуть характеризувати зміни середнього значення, у зв'язку з чим ми поставили на меті вирішення другого завдання третього блоку. У ЕГ-1 середнє мотиваційно-ціннісного компонента покращилося на 26,8 (бали), когнітивно-інтелектуального – на 27,0 (б), чуттєво-емоційного – на 24,5 (б), досвідно-виконавського – на 28,5 (б). Середній рівень сформованості компонентів ВМ в ЕГ-2 стало кращим відповідно на: 20,8 (б) (мотиваційно-ціннісний), 22,0 (б) (когнітивно-інтелектуальний), 25,4 (б) (чуттєво-емоційний) і 18,6 (б) (досвідно-

виконавський). Різниця між середніми значеннями на етапах експерименту в ЕГ-3 за мотиваційно-ціннісним компонентом є 9,4 (б), за когнітивно-інтелектуальним – 15,6(б), за чуттєво-емоційним – 12,9 (б), за досвідно-виконавським 15,2 (б).

Проведений порівняльний аналіз емпіричних розподілів та середніх значень не доводить ефективності впровадженої нами методики. Для отримання даних про об'єктивний стан розвитку компонентів вокальної майстерності в експериментальних групах ми перевірили статистичні гіпотези, що дало змогу вирішити третє завдання третього блоку опрацювання результатів формульовального етапу дослідження.

Для порівняння стану розвитку компонентів ВМ в ЕГ-1 (ЕГ-2 і ЕГ-3) до і після експериментального впливу застосовуються непараметричні й параметричні методи перевірки статистичних гіпотез для залежних вибірок. Ми в якості критерію обрали непараметричний метод Т-Вілкоксона, який надає можливість дослідити спрямованість та виразність змін, що сталися в розвитку вокальної майстерності.

Для обчислення емпіричного значення цього критерію необхідно знайти суму рангів нетипових зсувів [233, с. 59–60]. У процесі ранжування цих чисел слід перевіряти контрольну суму рангів, як і в попередніх випадках.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): інтенсивність зсувів у розвитку ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямі не перевищує інтенсивності зсувів у нетиповому напрямі.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): інтенсивність зсувів у розвитку ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямі переважає інтенсивність зсувів у нетиповому напрямі.

Допоміжні розрахунки для встановлення  $T_{emp}$  наведено в табл. Ф.1.1 (додаток Ф.1).

Аналогічно перевірці однорідності контрольних та експериментальних груп (за U-критерієм Манна-Вітні) порівняння результатів експериментальних груп на етапах експерименту здійснювалося у відповідності з чотирма компонентами ВМ, що наведено в додатку Ф.2.

Проведена перевірка статистичних гіпотез довела результативність впровадження педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора.

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу експерименту й даних, отриманих наприкінці контрольного етапу експерименту, свідчить, що в результаті впровадження педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора, в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зрушення в розвитку вокальної майстерності (табл. 4.6).

**Таблиця розподілу частот за рівнями розвитку ВМ  
майбутніх акторів-вокалістів у %**

Етап експеримент	Рік набору	Група	Зріз	Рівень	i	f <sub>i</sub> (%)
<b>Констатувальний етап</b>	–	–	–	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>45,0</b>
				<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>53,3</b>
				<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>1,7</b>
<b>Контрольний етап</b>	2006	КГ-1	Вхідний	низький	1	37,5
				середній	2	22,7
				високий	3	0,0
			<b>Кінцевий</b>	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>37,5</b>
				<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>62,5</b>
				<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>0,0</b>
		ЕГ-1	Вхідний	низький	1	83,3
				середній	2	16,7
				високий	3	0,0
			<b>Кінцевий</b>	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>0,0</b>
				<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>83,3</b>
				<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>16,7</b>
	2007	КГ-2	Вхідний	низький	1	50,0
				середній	2	50,0
				високий	3	0,0
			<b>Кінцевий</b>	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>12,5</b>
				<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>87,5</b>
				<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>0,0</b>
		ЕГ-2	Вхідний	низький	1	60,0
				середній	2	40,0
				високий	3	0,0
			<b>Кінцевий</b>	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>0,0</b>
				<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>80,0</b>
				<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>20,0</b>
	2008	КГ-3	Вхідний	низький	1	66,7
				середній	2	33,3
				високий	3	0,0
<b>Кінцевий</b>			<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>16,7</b>	
			<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>83,3</b>	
			<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>0,0</b>	
ЕГ-3		Вхідний	низький	1	30,0	
			середній	2	60,0	
			високий	3	10,0	
		<b>Кінцевий</b>	<b>низький</b>	<b>1</b>	<b>10,0</b>	
			<b>середній</b>	<b>2</b>	<b>60,0</b>	
			<b>високий</b>	<b>3</b>	<b>30,0</b>	

Нами був проведений якісний аналіз щодо динаміки сформованості кожного компонента вокальної майстерності актора музично-драматичного театру. *Мотиваційно-ціннісний* компонент визначає характер мотивації та ціннісних установок майбутніх акторів-співаків. Визначаючи рівень змін, які відбулись у експериментальних групах, слід зазначити, що мотиви, пов'язані з цілями формування вокальної майстерності, змістом і результатами професійної діяльності актора значно набули усвідомленості; у більшості респондентів з'явилося конкретне бачення майбутньої професії, і розуміння своєї діяльності професії актора-вокаліста. Порівняно зі студентами контрольних груп, респонденти ЕГ-1 стали більш мотивованими щодо розвитку й самореалізації, прагненням індивіда до творчої самореалізації в акторській професійній діяльності та професійного вдосконалення.

Створена система стійких позитивних мотивів сприяла кращому засвоєнню знань, умінь, навичок, важливих для майбутньої професійної діяльності актора-співака. Тому, результатом сформованості *когнітивно-інтелектуального* компонента, а саме загальнопрофесійних знань майбутнього актора стали знання про: склад голосового апарату як “професійного інструмента” актора; про історію, становлення та значення вокально-педагогічних шкіл (вітчизняних і зарубіжних) у формуванні вокальної майстерності актора-вокаліста; класифікацію голосів та їх діапазони; гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату; засоби вокальної виразності у вокальній діяльності актора; стилі виконання вокального твору, жанри вокального мистецтва, композиторські школи; способи виконання вокального твору – соло в супроводі інструмента (фортепіано), соло без супроводу (a capella) та в супроводі фонограми (–), дует, тріо, квартет, ансамбль як у супроводі, так і a capella.

*Чуттєво-емоційний* компонент сформованості вокальної майстерності майбутнього актора передбачав звернення уваги студента на особисте ставлення до себе як до актора-співака, до свого професійного рівня, до своїх можливостей та особливостей виконання у вокальній діяльності. Під час роботи

над розкриттям художнього образу вокального твору студенти навчилися застосовувати особистісний контроль власного емоційного стану. Емоції та почуття студентів, які виникали під час виконання вокального твору, стали регульованими, що безпосередньо позначилось на ефективності процесу засвоєння ними професійних умінь і навичок у власній діяльності.

Показниками *досвідно-діяльнісного компонента* вокальної майстерності стали рівні сформованості вокально-технічних умінь та навичок вокальної підготовки актора, а саме: оволодіння вокально-технічними навичками; вміння користуватись співочим голосом під час виконання драматичних уривків; використання мело-декламаційних частин у сольних партіях з музично-драматичних вистав, оперет, мюзиклів тощо; донесення змісту та художнього образу при виконанні вокальних творів; розуміння стильових особливостей під час виконання різножанрових творів.

Отже, дані, які ми отримали в процесі опрацювання результатів контрольного етапу експерименту, свідчать про значне покращення розвитку всіх компонентів вокальної майстерності студентів експериментальних груп. Одночасно студенти контрольних груп не продемонстрували такої динаміки.

Таким чином, простежується чітко виражений вплив педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці студентів спеціальності “Театральне мистецтво” на рівень сформованості вокальної майстерності майбутніх акторів в експериментальних групах.



## ВИСНОВКИ ДО IV РОЗДІЛУ

Діагностичний комплекс представлено як завдання діагностики, критеріальний апарат, стандартизовані та авторські методики діагностики, забезпечує визначення рівня сформованості вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру. Діагностування здійснювалось трьома етапами.

Вихідний рівень сформованості вокальної майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру було визначено відповідно до критеріїв та показників кожного з її компонентів. Проведений констатуючий експеримент показав, що сформованість рівнів вокальної майстерності майбутніх фахівців є позитивною. Кількісний аналіз отриманих результатів дав можливість виявити в цілому середній рівень кількісних та якісних показників сформованості компонентів вокальної майстерності майбутніх акторів. Зокрема, студенти, які взяли участь у діагностуванні, продемонстрували кращі результати за такими компонентами як мотиваційно-ціннісний та чуттєво-емоційний, які є необхідним підґрунтям успішної професійної діяльності майбутнього актора. Одночасно низький рівень розвитку когнітивно-інтелектуального та досвідно-виконавського компонентів вокальної майстерності, пов'язаний з відсутністю теоретичних знань із питань педагогіки вокального мистецтва та практичних навичок вокально-виконавської діяльності майбутнього актора-вокаліста.

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу експерименту й даних, отриманих наприкінці контрольного етапу експерименту, свідчить, що в результаті впровадження педагогічних умов використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора, в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зрушення в розвитку вокальної майстерності. Проведена перевірка статистичних гіпотез довела результативність впровадження науково-методичного комплексу використання вокального мистецтва у професійній підготовці актора.

Ці показники підтверджують висновок про те, що загальний рівень сформованості вокальної майстерності студентів після процесу навчання фахової підготовки є достатнім для того, щоб використовувати вокальне мистецтво у професійній діяльності актора музично-драматичного театру.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення вирішення проблеми – дослідження використання вокального мистецтва в професійній підготовці актора музично-драматичного театру, що виявляється в сутності, змісту та специфіці вокальної підготовки, в обґрунтуванні структурно-функціональної моделі та експериментальному підтвердженні результативності її реалізації.

Історичні та методичні передумови визначають основні теоретичні засади вокального мистецтва в професійній діяльності актора музично-драматичного театру: становлення вокально-педагогічних шкіл, як зарубіжних, так і вітчизняних, та сутності методичних підходів їх представників. Сутність розвитку вокального голосу передбачає процес доведення співацького голосу (вокального потенціалу) до рівня професійного виконавства, вироблення природності та забезпечення правильності звукоутворення, вдосконалення його акустичних якостей, розширення діапазону, набуття витривалості голосового апарату, усвідомлене керування процесом фонації.

На основі теоретичного узагальнення наукових джерел було виявлено дефінітивний ряд складників вокального мистецтва: вокальне мистецтво → вокальний голос → вокальна підготовка → вокальна майстерність. Аналіз проблеми використання вокального мистецтва в навчальному процесі привів до нового вирішення питань підготовки фахівців. Розглянуті в дослідженні різновиди діяльності актора музично-драматичного театру дали підстави стверджувати, що вокальний голос актора – це його “професійний інструмент”, що дозволило детермінувати поняття “актор-вокаліст”. Зміст поняття “актор-вокаліст” становить: “актор, який володіє розмовним голосом, застосовуючи всі барви його тембру в поєднанні з акторською майстерністю та одночасно співака, який професійно володіє вокальним мистецтвом – демонструє весь діапазон, застосовує реєстри, вокально-технічні навички, різноманітність засобів виразності (звуковедення, штрихи, динамічні відтінки) для розкриття того чи іншого сценічного образу, характеру вокального твору”.

Вокальна підготовка актора музично-драматичного театру являє собою цілеспрямований, складний, поетапний процес, який є базовою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця та забезпечується науково-методичною системою, що містить модель, принципи, форми, методи, засоби навчання, методика реалізації педагогічних умов, через які здійснюється формування вокальних знань, умінь і навичок, що трансформуються у вокальну майстерність актора для подальшої вокально-виконавської діяльності.

Сутність вокальної підготовки полягає в чіткому усвідомленні основних закономірностей вокального процесу, розвитку навичок самоаналізу співочого процесу, досконалому володінні комплексом вокально-технічних навичок у поєднанні з акторською майстерністю. Структура вокальної підготовки майбутніх акторів-вокалістів відображена в системі навчальних дисциплін, а зміст закріплений відповідними навчальними програмами, які забезпечують формування навичок вокальної діяльності.

Процес вокальної підготовки майбутнього актора детермінується системою принципів, яка складається із загально дидактичних, принципів фундаментальної підготовки академічної манери співу та принципів розвитку вокального голосу актора, таких як: систематичність і послідовність розвитку вокального голосу; врахування нейрофізіологічного фактора процесу співу; рівночасність розвитку якостей вокального голосу актора-вокаліста; індивідуальний підхід до форм і методів навчання; урахування психологічних характеристик особистості в оволодінні вокально-технічними навичками.

Складний і динамічний процес підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру вимагає дотримання *педагогічних умов* використання вокального мистецтва у професійній діяльності. Вони безпосередньо забезпечують ефективність формування вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру, а саме: інтеграцію в професійну підготовку майбутнього актора спеціалізації “Сольний спів: академічний та естрадний”; організацію навчального творчого середовища; створення позитивного психологічного мікроклімату; стимулювання ініціативності

студентів до власної вокальної діяльності; використання алгоритмів навчання у формуванні вокально-технічних навичок студента.

Розроблено структурно-функціональну модель вокальної підготовки майбутнього актора музично-драматичного театру, до складу якої увійшли концептуально-цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний модулі. Система критеріїв та показників рівня сформованості вокальної майстерності майбутнього актора відповідає її компонентному складу й охоплює чотири групи: мотиваційно-ціннісні, когнітивно-інтелектуальні, чуттєво-емоційні та досвідно-діяльнісні. Процес вокальної підготовки проходив трьома етапами (діагностично-прогнозувальний, базовий та усвідомлено-реалізаційний).

Програма діагностичного дослідження, до якої увійшов комплекс (діагностичні завдання, критерії, показники та рівні, стандартизовані та авторські методики діагностики), який визначає сформованість вокальної майстерності майбутнього актора музично-драматичного театру як результат його вокальної підготовки. Також виявлено, що студенти, які взяли участь у діагностуванні (пілотажний зріз), продемонстрували кращі результати за мотиваційно-ціннісним та чуттєво-емоційним компонентами. Когнітивно-інтелектуальний та досвідно-виконавський компоненти вокальної майстерності сформовані на низькому рівні, це пов'язано із відсутністю теоретичних знань з питань педагогіки вокального мистецтва та практичних навичок вокально-виконавської діяльності майбутнього актора-вокаліста.

На основі одержаних позитивних результатів доведено ефективність реалізації структурно-функціональної моделі та методики вокальної підготовки актора музично-драматичного театру. Дослідження показало значимість вокальної підготовки в системі фахової освіти майбутнього актора.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учеб. пособ. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Агейкіна-Старченко Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.04 / Тетяна Володимирівна Агейкіна-Старченко. – К., 2010. – 277 с.
4. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы / Б.Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 288 с.
5. Алексеев А.В. Основы театральной гигиены / А.В. Алексеев. – М. : Искусство, 1973. – 257 с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избр. психологич. трактаты : в 2 т. – М. : Наука, 2000. – Т. 2. – С. 95–125.
8. Аникеева З.И. Как развить певческий голос / З.И. Аникеева, Ф.М. Аникеев ; ред. Д.И. Тарасов. – Кишинев : Штиинца, 1981. – 124 с.
9. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В.Г. Антонюк. – К. : Віпол, 2007. – 174 с.
10. Антонюк В.Г. Постановка голосу : методичні рекомендації / В.Г. Антонюк. – К. : КДК, 1995. – 32 с.
11. Антонюк В.Г. Постановка голосу: Програма курсу / В.Г. Антонюк. – К. : КДК, 1996. – 24 с.
12. Антонюк В.Г. Традиції української вокальної школи. Микола Кондратюк : наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.

13. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.
14. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 1999. – 24 с.
15. Антонюк В.Г. Формування української вокальної школи : історико-культурний аспект : дослідницька праця / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 1999. – 24 с.
16. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
17. Арчажникова Л.Г. Методика музикального виховання : учеб. пособ. / Л.Г. Арчажникова. – М. : МГЗПИ, 1990. – Ч. 1. – 50 с.
18. Асаф'єв Б. В. М. И. Глінка / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1978. – 313 с.
19. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном воспитании и образовании / Б. В. Асаф'єв ; под ред. Е. М. Орловой. – М. : Музыка, 1985. – 268 с.
20. Аспелунд Д.С. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д.С. Аспелунд. – М. : Музыка, 1983. – 128 с.
21. Аспелунд Д.С. Развитие певца и его голоса / Д.С. Аспелунд ; под ред. М.Л. Львова. – М. – Л. : Музгиз. 1952. – 192 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
23. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики / В.А. Багадуров. – 2-е изд. – М. : Музгиз, 1956. – 268 с.
24. Базелюк О. Мультимедія – технологія – мистецтво / Олександр Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 16–18.
25. Баннік В.М. Режисура та майстерність актора / В.М. Баннік. – Олександрія : Олександрія-Прес, 1997. – 80 с.

26. Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки / Юрий Александрович Барсов. – Л. : Музыка, 1968. – 64 с.
27. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
28. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
29. Благовидова О.Н. Статьи и материалы к 100-летию со дня рождения / О.Н. Благовидова. – О. : Печатный дом, 2005. – 138 с.
30. Бергер Л. Закономерности истории музыки / Л. Бергер // Муз. академия. – М., 1993. – С. 119–123.
31. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992.– Т. 13, № 4. – С. 99–101.
32. Большая энциклопедия психологических тестов : [личность, мотивации, темперамент, интеллект, лидерство, тестирование детей, взаимоотношения, поиск работы, профессиональная ориентация, характер] / [авт.-сост. А. Карелин]. – М. : Эксмо, 2007. – 414 с.
33. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
34. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Уч.пособие для студ.муз.фак.педвузов / Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев. – М.: Академия, 2002. – 413с.
35. Варнеке Б. История русского театра 18–19 веков / Б. Варнеке. – 3-е изд. – М. – Л. : Искусство, 1939. – 366 с.
36. Василько В. Народний артист УРСР О.С. Курбас / В. Василько // Лесь Курбас. Спогади сучасників. – К., 1969. – С. 19.
37. Вильсон Гленн. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Г. Вильсон; [ пер. с англ. А.И.Блейз]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 384 с.



38. Витт Ф.Ф. Практические советы обучающимся пению / Ф.Ф. Витт ; под ред. Ю.А.Барсова. – Л. : Музыка, 1968. – 64 с.
39. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
40. Войтко В.И. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях. Программирование обучений: [текст] / В.И. Войтко, Г.А. Балл. – К. : Вища школа, 1978. – 190 с.
41. Вокальні твори на вірші Лесі Українки. – К. : Музична Україна, 1997. – 46 с.
42. Вопросы физиологии пения и вокальной методики : Труды ГМПИ им. Гнесиных / отв. ред. Е. Барина. – М. МГПИ им. Гнесиных, 1975. – Вып. 25. – 168 с.
43. Вопросы вокальной педагогики : сб. статей / сост. А. Яковлева. – М. : Музыка, 1984. – Вып. 7. – 214 с.
44. Вчімося співати: [збірник пісень для 1–3 кл.] / упоряд. М.К. Яскулко. – Х. : Ранок, 2000. – 128 с.
45. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573с.
46. Гадалова І.М. Музика та співи. Методика викладання : навч. посіб. / І.М. Гадалова. – К. : Вища шк., 1996. – Ч. 1 – С. 1–237; Ч. 2. – С. 238–423.
47. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.
48. Гладишева А.О. Сценічна мова: дикційна та орфоепічна нормативність : навч. посібник для студентів мистецьких вузів та учнів дитячих шкіл мистецтв / О.А. Гладишева. – К., 1996. – 203 с.
49. Глинка М.И. Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса / М.И. Глинка. – М. : Юргенсона, 1903.
50. Гмиря Б. Статті, листи, спогади / Б. Гмиря. – К. : Музична Україна, 1975. – 432с.

51. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва : підручник / Б.П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1994. – 320 с.
52. Гоголь Н.В. О літературе / Н.В. Гоголь. – М. : Гослитиздат, 1952. – С. 86.
53. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. – Вінниця : Вінниця, 2008. – 278 с.
54. Гордійчук Я.М. Становлення українського музичного театру і критика: (Київ, 20–30-ті рр.) / Я.М. Гордійчук. – К. : Муз. Україна, 1990. – 144 с.
55. Гринь Л.О. Вокальний процес, як засіб формування професійного голосу актора: теорія та практика / Л.О. Гринь // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. – 2007. – № 1 (118). – С. 41–46.
56. Гринь Л.О. Вокал як засіб психорегуляції майбутніх акторів на заняттях з постановки голосу / Л.О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2009. – № 1. – С. 34–37.
57. Гринь Л.О. Головні принципи навчальної роботи з розвитку “вокального голосу” майбутніх акторів музично-драматичного театру / Л.О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2009. – № 2. – С. 60–64.
58. Гринь Л.О. Діагностика сформованості вокального голосу майбутнього актора музично-драматичного театру : методичні рекомендації / Л.О. Гринь ; заг. ред. Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 48 с.
59. Гринь Л.О. Закономірності формування вокально-технічних навичок у акторів драматичного театру на уроках з постановки голосу / Л.О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2008. – № 1. – С. 80–84.

60. Гринь Л.О. Історичний аспект розвитку вокальної школи ХХ сторіччя / Л.О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2012. – № 2 (17). – С. 45–49.

61. Гринь Л.О. Методика формування гласних и согласных у будущих актеров-вокалистов / Л.О. Гринь // Актуальные проблемы педагогики искусства : матер. II Междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апреля 2010 г. – Могилев : УО “МГУ им. А.А.Кулешова”, 2010. – 284 с.: ил.

62. Гринь Л.О. Методичні рекомендації до курсу “Вокал” / уклад.: Л.О. Гринь. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2008. – 28 с.

63. Гринь Л.О. Педагогічні методи застосування вокальних навичок у підготовці актора музично-драматичного театру / Л.О. Гринь // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2010. – № 1 (12). – С. 62–66.

64. Гринь Л.О. Педагогічні умови формування вокального голосу майбутнього актора”/ Л.О. Гринь // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 23 (76). – С. 117–125.

65. Гринь Л.О. Психологічні аспекти вокальної підготовки майбутнього актора / Л.О. Гринь // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Мозирського державного педагогічного університету, Республіка Білорусь, Мозырь, 2010 р. / Мозырь. гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина ; редкол.: В.В.Валетов (гл.ред) [и др.]. – Мозырь, 2010. – С. 90–93.

66. Гринь Л.О. Сутність, зміст і структура вокальної підготовки майбутнього актора в системі фахової освіти / Л.О. Гринь // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18 (71). – 444 с.

67. Гринь Л.О. Теоретико-методичні основи вокальної підготовки майбутніх акторів : науково-методичний посібник для студентів

спеціальності “Театральне мистецтво” / Л.О. Гринь ; [наук. ред. Г.В. Локарева]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 140 с., ноти.

68. Гребенюк Н.Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль між особистісного спілкування у класі сольного співу : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Н.Є. Гребенюк ; Київська держ. консерваторія ім. П.І. Чайковського. – К., 1994. – 18 с.

69. Гребенюк Н.Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль між особистісного спілкування у класі сольного співу : дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.02 / Н.Є. Гребенюк ; Київська держ. консерваторія ім. П.І. Чайковського. – К., 1994. – 179 с.

70. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества : учеб. пособ. / А.Л. Гройсман. – М. : Когито-Центр, 2003. – 187 с.

71. Губа О. А. Соціально-педагогічні умови формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському колективі : дис. ... канд. пед. наук: спец. : 13.00.05 / Губа Оксана Аркадіївна. – К., 2008. – 212 с.

72. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособ. для вузов / В.Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 2003. – 479 с.

73. Демчишин М.С. Методика музичного аналізу вокально-хорових творів : навчальний посібник для студентів мистецьких вузів і вчителів освітньої галузі “Художня культура” / М.С. Демчишин. – К. : ІЗМН, 1996. – 132 с.

74. Джемс У. Психология / Уильям Джемс ; под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с. (Классики мировой психологии).

75. Диагностика и развитие актерской одаренности : сб. научных трудов. – Л. : Музыка, 1986.

76. Диагностика познавательных способностей : сб. статей. – М.: Музгиз, 1986. – 150 с.

77. Дмитриев Л.Б. Голособразование у певцов / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музгиз, 1962. – 56 с.

78. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики : учеб. пособ. / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 676 с.
79. Дмитриев Л.Б. В классе профессора М.Э. Донец-Тессейр / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1974. – 64 с.
80. Доминго П. Мои первые сорок лет : пер. с англ. / П. Доминго ; предисловие А. Паршина. – М. : Радуга, 1989. – 304 с.
81. Доронюк В. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навчальний посібник для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В. Доронюк, М. Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306с.
82. Дранков В. Природа таланта Шаляпина / В. Дранков. – Л. : Музыка, 1973. – 214 с.
83. Дряпіка В.І. Орієнтація студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В.І. Дряпіка. – К. – Кіровоград, 1997. – 215 с.
84. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
85. Дубовский И.И. Простейшие закономерности русского народно-песенного двух-трехголосного склада / И.И. Дубовский. – М. : Музыка, 1964. – 95 с.
86. Дюпре Ж. Искусство пения / Ж. Дюпре. – М. : Госмузиздат, 1955. – 267 с.
87. Євтушенко Д.Г. Питання вокальної педагогіки. Історія, теорія, практика / Д.Г. Євтушенко, М. Михайлов-Сидоров. – К. : Мистецтво, 1963. – 339 с.
88. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос / Д.Г. Євтушенко // Нотатки педагога-вокаліста. – К. : Музична Україна, 1979. – 92 с.
89. Егоров А. Гигиена голоса и его физиологические основы / А. Егоров. – М. : Музгиз, 1962. – 186 с.

90. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
91. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – СПб. : Лань, 2000. – 192с.
92. Емельянов В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: метод. рекомендации для учителей музыки / В. В. Емельянов; отв. ред. Л. П. Маслова. – Новосибирск : Наука: Сиб. отделение, 1991. – 41 с.
93. Єрмаков В.Д. Дефекты вокальной методики и роль произношения в пении / В.Д. Єрмаков; предисловие Л.В. Собинова. – Л. : Тритон, 1935. – 30 с.
94. Естетика: навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовий та ін.; за ред. В.О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 208 с.
95. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків : Методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації / Мирослава Жишкович. – Л., 2007. – 43 с.
96. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Музгиз, 1935. – 104 с.
97. Захаров Е. З. Театр как вид искусства / Е. З. Захаров. – М. : Знание, 1961. – 223 с.
98. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М. : Музыка, 1965. – 148 с.
99. Зелененька Г.О. Співають діти / Г.О.Зелененька. – К., 2000. – 89 с.
- 100.Зязюн І.А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : зб. наук. пр. – Х., 2000. – Вип. 1. – С. 11–19.
- 101.Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.

102. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
103. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
104. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
105. Ингекамп К. Педагогическая диагностика : [пер. с нем.] / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
106. История русского дореволюционного драматического театра : в 2 ч. / под ред. Н.И. Эльяша. – М. : Просвещение, 1989. – 336 с.
107. Інформаційна система “Конкурс”. Вступ до вищих навчальних закладів України. Вступна кампанія 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info/2007/>. – Заголовок з екрану. – 12.08.2007.
108. Кисіль О.Г. Український театр / О.Г. Кисіль. – К. : Мистецтво, 1968. – 259 с.
109. Кірсанов В.В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник для вищих навчальних закладів / В.В. Кірсанов. – К. : Альтерпрес, 2002. – 510 с.
110. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения : Учеб. пособие для студ. пед. институтов / Г. Д. Кириллова. – М. : Просвещение, 1980. – 159 с.
111. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика : учеб. пособ. для студ. / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова. – М. : Академия, 2003. – 237 с.
112. Кнебель М. О. Слово в творчестве актера / М. О. Кнебель. – М. : Искусство, 1954. – 151 с.
113. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Коваль Лариса Григорьевна. – К., 1991. – 430 с.

114. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Василівна Ковальова. – К., 2007. – 294 с.

115. Ковбасюк А.М. Значення народної пісні в розвитку вокальних навичок співаків / А.М. Ковбасюк // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2010. – № 3 (62). – С. 150–154.

116. Ковбасюк А.М. Особливості розвитку вокального мистецтва в Західному регіоні України / А.М. Ковбасюк // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. – Луцьк : Твердиня, 2010. – Вип. 2. – С. 92–97.

117. Колесніков М.П. Естетика: текст / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой. – К.: Юрніком Інтер, 2005. – 208с.

118. Колодуб И.С. О народно-песенных традициях украинской вокальной школы / И.С. Колодуб. – К. : Муз.Україна, 1984. – 47 с.

119. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 443 с.

120. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики : навч. посіб. / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 406 с.

121. Коннов А. П. Борис Штоколов : Творческий портрет / А. П. Коннов. – Л. : Музыка, 1987. – 28 с. – (Серия “Мастера исполнительского искусства”).

122. Корганов Т. И. Кино и музыка / Т. И. Корганов, И. Д. Фролов. – М. : Искусство, 1964. – 352 с.

123. Кочнева И. С. Вокальный словарь / И. С. Кочнева, А. С. Яковлева. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1988. – 68 с.

124. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского : [учеб. пособие по актер. мастерству для театр. ин-тов и училищ] / Г. В. Кристи. – М. : Искусство, 1968. – 452 с.

125. Кремлев Ю.А. О роли разума в восприятии произведения искусства / Ю.А. Кремлев. – М. : Музыка, 1970. – 72с.

126. Крушельницька С. Спогади, матеріали, листування : у 2 ч. / С. Крушельницька. – К. : Музична Україна, 1978.



127. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 288 с.
128. Кудинова Т. От водевиля до мюзикла / Т. Кудинова. – М. : Сов. композитор, 1982. – 176 с.
129. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
130. Ламыкина Л. В. Организационно-содержательные основы профессиональной переподготовки педагога учителя искусства как учителя мировой художественной культуры : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ламыкина Людмила Васильевна. – М., 2007. – 192 с.
131. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели / Дж. Лаури-Вольпи. – Л. : Музыка, 1972. – 303 с.
132. Лебедева И. О.Н. Благовидова-педагог / И. Лебедева. – М. : Музыка, 1984. – 80 с., нот.
133. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 154 с.
134. Левчук Л.Т. Эстетика: [текст] / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, Д.Ю. Кучерюк. – К. : Вища шк., 2005. – 431 с.
135. Лещенко М.П. Педагогіка – наука про мистецтво подання і засвоєння інформації / М.П. Лещенко // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 4. – С. 2–15.
136. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике ; Серия “Педагогика и психология”).
137. Лисса З. Эстетика киномузыки / З. Лисса ; [пер. с нем. ; ред. пер. С. А. Маркус]. – М. : Музыка, 1970. – 494 с.
138. Лисенко І. Словник співаків України / І. Лисенко. – К., 1997. – 354 с.
139. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, В. А. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 183 с.

140.Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.

141.Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема : монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254 с.

142.Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування : теорія та практика:[текст] : монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.

143.Луканин В. Обучение и воспитание молодого певца / В. Луканин. – Л. : Музыка, 1977. – 88с .

144.Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – К. : Музична Україна, 1988. – 139 с.

145.Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. / А.С.Макаренко. – Редкол.: Н.Д.Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, ипр. и доп. Т. 3. – К.: Рад. шк., 1985. – 592с.

146.Маклаков А.Г. Общая психология : учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2006. – 583 с.: ил. – (Серия “Учебник нового века”).

147.Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Маруфенко Олена Вікторівна. – Суми, 2006. – 265 с.

148.Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : [посібник для вчителів] / Л.М. Масол. – Х. : Веста ; Ранок, 2006. – 256 с.

149.Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению : [учеб.пособ. для студ. пед. ин-тов] / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.

150.Ментюков А.П. Декламационно-речевые формы интонирования в музыке XX века: Опыт типологического анализа / А.П. Ментюков. – М. : Музыка, 1986. – 87 с., нот.

151. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2001. – 192 с.

152. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – К., 2003. – 36 с.

153. Михеева Л. В мире оперы. Популярныe очерки / Л. Михеева, Т. Розова. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 168с.

154. Михеева Л. В мире оперетты. Путеводитель / Л. Михеева, А. Орелович. – Л. : Сов. композитор, 1977. – 384 с.

155. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посіб.] / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.

156. Морозов В.П. Вокальный слух и голос / В.П. Морозов. – М. – Л., Музыка, 1965. – 88с.

157. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М. : Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского ; Институт психологии РАН ; Центр “Искусство и наука”, 2002. – 496 с. с илл.

158. Морозов В.П. Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значении для вокальной педагогики / В.П. Морозов // Вопросы вокальной педагогики. – М., 1982. – Вып. 6.

159. Морозов В.П. О резонансной природе высокой и низкой певческих формант / В.П. Морозов // Сб. трудов XI Сессии Российского акустического общества. – М., 2001. – Т. 3

160. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204с.

161. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – Т. 1. – 1072 стб. с илл.

162. Назаренко И. К. Искусство пения. Очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения : хрестоматия / И. К. Назаренко. – М.: Музыка, 1968. – 622 с.

163. Немов Р.С. Психология : учебное пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Роберт Семенович Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.: ил.

164. Ничкало Н.Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н.Г.Ничкало // Европейский фонд образования; Национальный Центр Украины. – К.: Науковий світ, 2004. – 67 с.

165. Новикова М.А. Самооценка интеллекта и интеллект в структурных связях / М.А. Новикова // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. – 2012. – Т. 5. – № 23. – С. 705–710.

166. Огороднов Д. Основные принципы вокального воспитания / Д. Огороднов. – К. : Музична Україна, 1989. – 142 с.

167. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е. Огороднов. – К. : Музична Україна, 1989. – 156 с.

168. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

169. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

170. Орел-Халік Ю. В. Формування естетичного смаку майбутніх правоохоронців у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Ю. В. Орел-Халік. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

171. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали) / за ред. В.Г. Кременя / авт.

М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабін – К. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 114 с.

172.Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія / О.М.Отич; за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

173.Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г.М. Падалка ; ред. В.Г. Бутенка. – Херсон : ХДП, 1995. – 104 с.

174.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К : Освіта України, 2008. – 274 с.

175.Павлов И. Полное собрание сочинений. Т. 3. – Кн. 1- 2. / И. Павлов. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1951.

176.Павлов И.П. Полн. собр. сочинений / И. П. Павлов. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1951 – 1952.

177.Павловские клинические среды. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 2. – С. 382.

178.Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф.Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208с.

179.Панофка Г. Искусство пения / Теория и практика для всех голосов / Генрих Панофка. – М. : Музыка, 1968. – 216 с., ноты.

180.Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин и др. ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

181.Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 “Педагогика и методика нач. обучения” / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин и др. ; под ред. С.П. Баранова, В.А. Слостенина. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

182. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
183. Першин Н. Ф. Звучащее слово / Н. Ф. Першин ; лит. запись М. Александрова. – М. : Молодая гвардия, 1961. – 80 с.
184. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессиональной педагогической подготовки учителя: Дис ... д-ра пед.наук. – К., 1997. – 430 с.
185. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
186. Попов А. Д. Художественная целостность спектакля / А. Д. Попов. – М. : ВТО, 1959. – 290 с.
187. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособ. / [под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова]. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.
188. Приходченко К.І. Організація навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів гуманітарного спрямування : навч. посіб. / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – 98 с.
189. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю : дис. ... д-ра наук : 13.00.07 / Приходченко Катерина Іллівна. – Донецьк, 2008. – 407 с.
190. Приходченко К.І. Технології створення творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах гуманітарного профілю : навч. посіб. / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – 116 с.
191. Приходченко К.І. Управління загальноосвітнім закладом гуманітарного профілю : навч. посіб. / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – 72 с.
192. Программа курса сценической подготовки для вокальных отделений музыкальных училищ. – М. : Мин. культуры СССР, метод. каб. по учеб. заведениям искусств, 1965. – 17 с.

193. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
194. Работнов Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов / Л. Д. Работнов. – М. : Музгиз, 1932. – 160 с.
195. Радкевич В.О. Психолого-педагогічне обґрунтування вимог до стандарту професійного навчання з художніх професій / В.О. Радкевич // Державні стандарти професійної освіти: теорія та освіта. – 2006. – № 2. – С. 15–19.
196. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
197. Ройзен Г.М. Особенности формирования певцов-актеров театра музыкальной комедии: учебно-методическое пособие для педагогов и студентов театральных учебных заведений / Г.М. Ройзен. – М. : Мин. культ. РСФСР, 1976. – 80 с.
198. Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей / Н.В. Рождественская. – СПб. : Речь, 2005. – 192 с.
199. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Товщин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
200. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб. / О.Я. Ростовський. – Ніжин : Вид-во НДПУ, 2003. – 193 с.
201. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
202. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
203. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 2002. – 270с.
204. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтв / О.П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – К. : ІЗМН, 2001. – № 3. – С. 10–13.

205. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рудницька Оксана Петрівна. – К., 1994. – 431 с.
206. Ручьевская Е.А. Об анализе содержания музыкального произведения / Е.А. Ручьевская // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 69–96.
207. Саблин В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М. : Экзамен, 2004. – 352 с.
208. Сальваторе Фучито. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо / Сальваторе Фучито. – Л. : Музыка, 1967. – 75 с.
209. Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : Веселка, 1998. – 211 с.
210. Сергеева Л. Компетентнісний підхід до проектування навчальних програм підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів закладів професійної освіти / Л. Сергеева, О. Пашенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 38–41.
211. Сеченов И.М. Избранные произведения / И.М. Сеченов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 368 с.
212. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
213. Сопіна Я.В. Формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Луганськ, 2003. – 20 с.
214. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч. – М. : Искусство, 1965. – 328 с.
215. Станішевський Ю.О. Обрії музичного театру / Ю.О. Станішевський. – К. : Музична Україна, 1968. – 204 с.
216. Станішевський Ю.О. Українське акторське мистецтво: традиції і сучасність / Ю.О. Станішевський. – К. : Наукова думка, 1986.



217. Стахевич О. Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. посіб. для студентів диригентсько-хорових факультетів музичних і педагогічних вузів // Харківська держ. академія культури; Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. — Х. : ХДАК, 2002. Ч. 1 : Природно- наукові теорії сольного співу / О.Стахевич / — Х. : ХДАК, 2002 — 92с.

218. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : матер. Всеукр. наук.-метод. конф., 14–15 грудня 2004 р. / Г.В. Стадник та ін. (ред.). — Х. : ХНАМГ, 2004. — 243 с.

219. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976. — Т.1: Духовний світ школяра. — 654 с.

220. Сущенко Т.І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладачів ВНЗ як зразок майбутньої професійної діяльності / Т.І.Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. — Запоріжжя, 2012. — Вип. 24 (77). — С. 457–465.

221. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя / Г.С.Тарасенко. — Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. — 112

222. Тарасенко Г.С. Формування естетико-екологічної культури вчителя: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. — К., 1996. — 48 с.

223. Театральная энциклопедия / под ред. П.А. Маркова. — М. : Сов. энциклопедия, 1965. — Т. 4. — 1151 с.

224. Театральная энциклопедия / под ред. П.А. Маркова. — М. : Сов. энциклопедия, 1965. — Т. 5. — 1148 с.

225. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Б.М. Теплов // Избр.труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с.

226. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. студентів вищ. навч. закл. та слухачів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. — К. : ІНКОС, 2005. — 366 с.

227. Токарева М. Константин Райкин : роман с Театром / М. Токарева. – М. : АСТ, 2001. – 144 с.

228. Третяк Л. Про засоби виховання вокального апарату в різних методиках викладання постановки голосу / Л. Третяк // Науковий вісник КНУТБ ім. К. Карого : зб. наук. пр. – К. : КНУТБ, 2008. – С. 306.

229. Тимохин В. В. Выдающиеся итальянские певцы. Очерки / В. В. Тимохин ; [Ред. А. Быков]. – М. : Музгиз, 1962. – 176 с.

230. Український драматичний театр. Нариси історії : в 2 т. / ред. М.Т. Рильський. – К. : Наук. думка, 1967. – 519 с.

231. Філь О.В. Основи казкотерапії: методичні рекомендації для студентів ІV курсу факультету соціальної педагогіки та психології, напрям підготовки “Педагогічна освіта” / О.В. Філь. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 78 с.

232. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с. – С. 113.

233. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: Дис ... д-ра пед.наук. – К., 1998. – 443 с.

234. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1988. – 384 с.

235. Шаляпин Ф. Воспоминания / Ф. Шаляпин. – М. : Музгиз, 1974.

236. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О.Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2003. – 233 с.

237. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Г.П.Шевченко, Х.М.Джабер. – Луганськ: Вид-во СНУ ім.В.Даля, 2004. – 208 с.

234. Шелехова Л.В. Математические методы в педагогике и психологии: в схемах и таблицах / Л.В. Шелехова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2010. – 192 с.

235. Шилова И.М. Музыка в кино / И.М. Шилова. – М. : Знание, 1973. – 48 с.

236. Шмыга Т. Счастье мне улыбалось / Т. Шмыга. – М. : Вагриус, 2001. – 320 с.
237. Эриксон М. Стратегия психотерапии: Избр. работы / М. Эриксон ; пер. Л.М. Шлионский. – СПб. : Ювента, 2000. – 508 с.
238. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 263 с.
239. Юцевич Ю.Є. Музыка : словник-довідник / Юрій Євгенович Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан , 2003. – 352 с.
240. Юцевич Ю. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Ю.С. Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
241. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
242. Яковлев А.В. Физиологические закономерности певческой атаки / А.В. Яковлев // Тренировочные упражнения для вокалистов. – Л. : Музыка, 1971. – 64 с.
243. Ярон Г.М. О любимом жанре / Г.М. Ярон. – М. : Искусство, 1963. – 296 с.
244. Husler P., Rodd-Marling J. Singing: the physical nature of the vocal organ. A guide to the unlocking of the singing voice. – London, 1965.
245. Husson R. La voix chantée. – Paris, 1960.
246. Kagen S. On studying singing. – New York, 1950.
247. Levin N. Voice and speech disorders. – Springfield, 1962.
248. Stanley D. Your voice: applied science of vocal art. – New York, 1957.
249. Tarneaud J. Pour obtenir une voix meilleure. – Paris, 1957.
250. Vennard W. Singing: the mechanism and the technique. – New York, 1968.

## ДОДАТКИ

**Додаток А**  
**Навчальні програми дисциплін спеціалізації**  
**“Сольний спів: академічний та естрадний”**

**Додаток А.1**

Таблиця А.1

**Навчальне навантаження вокальної підготовки майбутнього актора у вишу України**

Назва ВНЗ	ОКР	Назва дисципліни	кредити	кількість годин на тиждень	кількість тижнів у семестрі	кількість курсів
Запорізький національний університет	бакалавр	Вокал	20	1	14-17	4
Київський національний університет театру, кіно і телебачення ім. І.Карпенко-Карого	бакалавр	Сценічний спів	20	2	16-18	3,5
Іститут мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету	бакалавр	Сценічний спів	20	1,5	14-18	3,5
Харківська державна академія мистецтв	бакалавр	Вокал	20	1	14-17	4

**Додаток А.2**

**Навчальна програма дисципліни “Вокальний ансамбль”**

**І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Програма “Вокальний ансамбль” відповідає навчальному плану студентів спеціальності “Акторська майстерність”. Курс “Вокальний ансамбль” є необхідною складовою частиною підготовки акторів драматичного театру. Він сприяє поширенню оволодінням вокальними навичками та використанню їх у музично-театральних виставах.

Курс “Вокальний ансамбль” розрахований на студентів факультету соціальної педагогіки і психології кафедри “Акторської майстерності”.

Курс “Вокальний ансамбль” складається з 4 навчальних модулів, які запроваджуються у навчальний процес паралельно з оволодінням практичними навичками. Модуль 1 – Загальні поняття про ансамбль. Модуль 2 – Види ансамблів. Модуль 3 – Гармонійний стрій. Модуль 4 – Робота над вокально-виконавським репертуаром із музичних вистав, оперет.

**ІІ. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАЧАЛЬНОГО КУРСУ**

**Мета курсу:** поєднати теоретичні знання про ансамбль та його різновиди з практичними навичками, оволодіти технологією виконання однієї партії в ансамблі, сформувані професійні уміння та навички виконання різноманітних сцен із музично-

театральних вистав, , навчити співу у дуеті, тріо, квартеті як із супроводом, так і співу а capella, поєднавши їх із хореографічними номерами.

Завдання:

- Ознайомити студентів із технологією співу в ансамблі музично-театральних вистав.
- Підвищити вокальний та професійний рівень майбутніх акторів та поєднати вокальний спів з акторською грою, декламацією, сценічним рухом та хореографією.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати:

- загальні поняття про ансамбль (однорідний та мішаний);
- технологію виконання однієї з партій у дуеті, тріо, квартеті;
- поняття про гармонійний стрій;
- дикція та орфоепія в ансамблі.

Студент повинен уміти:

- виконувати свою партію у дуеті, тріо, квартеті із супроводом;
- співати дует, тріо а capella (як в однорідному такі у мішаному складі);
- виконувати дует, тріо, квартет поряд з мелодекламацією, розмовним текстом та елементами хореографії;
- уміти передавати різні художні образи в музично-театральних виставах за допомогою різних засобів музичної виразності.

### **ІІІ. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ**

Вивчення курсу “Вокальний ансамбль” передбачає знання та навички з курсу “Вокальний спів”, “Сценічна мова”, “Акторська майстерність”, “Хореографія”.

### **ІV. ЗМІСТ КУРСУ**

#### **Модуль 1. Загальні поняття про ансамбль**

**Тема. Однорідний та мішаний ансамбль**

**Тема. Дикція та орфоепія в ансамблі**

**Тема. Оволодіння практичними навичками з понять “однорідний”, “мішаний” ансамбль**

#### **Модуль 2. Типи ансамблів**

**Тема. Динамічний ансамбль**

**Тема. Теситурний ансамбль**

**Тема. Дикційний ансамбль**

**Тема. Оволодіння практичними навичками**

#### **Модуль 3. Гармонійний стрій**

**Тема. Поняття про ансамблевий стрій**

**Тема. Оволодіння практичними навичками з питання гармонійний стрій**

**Модуль 4. Робота над вокально–виконавським репертуаром (масовими сценами) із музичних вистав, оперет, мюзиклів**

**Тема. Музична вистава. Оперета. Мюзикл**

**Тема. Способи правильного інтонування інтервалів. Інтонування у співзвуччях**

## Додаток А.2

### Спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”

#### Навчальна програма курсу “Постановка голосу”

Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Статус курсу: дисципліна самостійного вибору навчального закладу

#### I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Вокальна майстерність актора сучасного театру – невід’ємна складова професійного становлення та успіху. В результаті навчання сольному співу студенти повинні оволодіти вільним, правильним звукоутворенням в поєднанні з виразним виконанням вокальних творів різних за характером і стилем. У зв'язку з цим підвищились вимоги щодо вокальної підготовки актора, і предмет “Постановка голосу” посідає в учбовому процесі підготовки акторів досить вагоме місце.

Курс розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних задач у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Програма з курсу “Постановка голосу” відповідає навчальному плану за напрямком підготовки: 0202 – Мистецтво.

Курс “Постановка голосу” є необхідною складовою частиною підготовки фахівців спеціальності “Театральне мистецтво” із спеціалізацією “Сольний спів”, який вводиться на 4 році навчання. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру.

Курс “Постановка голосу” розрахований на 1 рік навчання (7-8 семестри) і складається з 4 навчальних модулів.

#### II. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

Мета курсу: сформувати і розвинути вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного рівня; підготувати до самостійної вокально-виконавської діяльності; сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

##### Завдання курсу:

1. Максимальний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських здібностей студента.
2. Оволодіння студентами практичних способів впливу на голосовий апарат з метою організації його правильної функції.
3. Оволодіння студентами більш складними вокальними творами за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією.
4. Естетичне виховання студентів засобами вокального мистецтва.

В процесі навчання студент повинен знати:

- жанри, стилі та форми вокальної музики;
- будову голосового апарату;
- гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату;
- характер звуковедення, звукоформування, штрихи, манера виконання;
- класифікацію голосів;
- вокальну орфоепію.

Студент повинен оволодіти такими вокально-технічними навичками (вміти):

- висока позиція звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої форманти;
- досконале інтонування мелодії;
- правильне застосування вокального дихання;
- використання єдиного реєстрового способу звукоформування;

- характер звуковедення (використання різноманітних штрихів);
- застосовувати у співі динамічні відтінки, філіровку голосу;
- передача художнього образу засобом перевтілення;
- вміле використання під час співу емоцій, темпераменту, міміки, жестикуляції для розкриття певного образу.

### **III. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ**

Вивчення курсу “Постановка голосу” (4-й рік навчання) передбачає знання з курсів: “Вокал” (1-2 років навчання) “Музична грамота”, “Вокал та вокальний ансамбль” (3-4 роки навчання), “Сценічна мова”, “Майстерність актора”, “Гра на музичному інструменті”.

### **IV. ЗМІСТ КУРСУ**

#### **Модуль 1. Вокальна техніка, її складність, методи її застосування**

**Тема 1.** Вокально-технічні вправи. Значення співу вокалізів на протязі всього навчання. Самостійне розпівування, підбір індивідуальних вправ. Процес формування вокального голосу – це системність, послідовність. Значення співу вокалізів на протязі всього процесу навчання.

**Тема 2.** Поєднання вокальної техніки з виразним виконанням вокальних творів, різних за характером та стилем. Відпрацювання технічних прийомів співу у романсах, аріях композиторів-класиків. Відпрацювання вокальних штрихів при виконанні народних пісень. Формулювання розспівних звуків. Динамічні відтінки при виконанні класичних арій. Метро ритмічні складнощі.

#### **Модуль 2. Виконання жанрів, стилів та форм вокальної музики**

**Тема 3.** Роль та значення класичного романсу. Форма класичного романсу, драматургічний розвиток, розкриття характеру. Арія із опери та оперети, її складність, різниця в технічних прийомах виконання, підході, метод виконання. Аналіз музичної форми класичного романсу. Складність та відмінність виконання від стилю “старовинний романс”. Складність розкриття драматургії у класичних романсах. Роль музичного супроводу при розкритті художнього образу.

Метроритм виконанні арій з оперет. Динамічні відтінки. Спів, поєднаний з елементами хореографії, сценічного руху. Орфоєпія.

**Тема 4.** Застосування єдино реєстрового способу звукоформування. Вирівнювання реєстрів голосу, їх вміле використання. Використання тембру голосу для розкриття певного характеру твору. Згладжування реєстрів вокального голосу під час розпівування. Вокально-технічні вправи. Виконання вокальних творів єдино реєстровим засобом звучання. Резонаторний спів. Різноманітність тембру вокального голосу при виконанні штрихів, динамічних відтінків, метроритмічних відхилень музичних творів. Роль тембру вокального голосу під час розкриття художнього образу музичного твору.

#### **Модуль 3. Режим співака**

**Тема 5.** Будова вокального апарату співака. Гігієна голосу. Режим дня. Організація відпочинку голосу. Дотримання здорового нервового стану співака для доброго звучання вокального голосу. Складові частини голосового апарату, їх функції, профілактика. Значення режиму співака для подальшої діяльності актора. Гігієна та профілактика органів співу. Вокально-технічні вправи для профілактики голосу.

**Тема 6.** Значення розспівування та щоденних занять для професійної діяльності. Поняття “вокальна форма”, “режим вокального голосу”. Система та послідовність, дотримання вокальної форми, режиму вокального голосу. Самостійне розпівування.

#### **Модуль 4. Професійно-виконавська майстерність, виразність та артистизм в процесі виконання сольної програми**



Тема 7. Індивідуальна робота співака-актора над сольною програмою. Розбір даного твору – форма, стиль виконання, технічні складнощі (методи їх подолання), драматургія музичного твору, розкриття художнього образу.

Вокальна культура співу. Сценічна свобода виконання. Аналіз музичної форми, стилю виконання, технічних складнощів. Орфоєпія співу, стилістична орфоєпія, жанрова орфоєпія. Музична драматургія вокальних жанрів.

Тема 8. Публічне виконання сольної програми. Психологічні підготовка актора-вокаліста, позитивний настрій на спів. Артистизм виконання. Розкриття художнього образу різними засобами виразності вокального мистецтва. Емоційний стан вокаліста. Самоконтроль. Психологія актора. Психологічні тренінги. Індивідуальний підхід.

## Додаток А.3

### Спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”

#### Навчальна програма курсу “Постановка голосу”

Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст

Статус курсу: дисципліна самостійного вибору навчального закладу

#### І. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма з курсу “Постановка голосу” відповідає навчальному плану за напрямком підготовки: 0202 – Мистецтво.

Курс “Постановка голосу” є необхідною складовою частиною підготовки фахівців спеціальності театральне мистецтво із спеціалізацією “Сольний спів”, який вводиться на 5 році навчання. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру.

Курс “Постановка голосу” розрахований на 1 рік навчання (9-10 семестри) і складається з 2 навчальних модулів. Курс розширює знання, вміння, навички щодо вирішення вокально-технічних задач у професійній діяльності майбутніх фахівців.

#### ІІ. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ.

Мета курсу: сформувати і розвинути вокально-технічні можливості голосу кожного студента до професійного рівня; підготувати до самостійної вокально-виконавської діяльності; сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

##### Завдання курсу:

- I. Максимальний розвиток вокально-технічних та художньо-виконавських здібностей студента.
    - II. Оволодіння студентами практичних способів впливу на голосовий апарат з метою організації його правильної функції.
    - III. Оволодіння студентами більш складними вокальними творами за формою, жанрами, стилем виконання, вокальною технікою, драматургією.
    - IV. Естетичне виховання студентів засобами вокального мистецтва.
- В процесі навчання студент повинен знати:
- жанри, стилі та форми вокальної музики;
  - будову голосового апарату;
  - гігієну голосу та профілактику захворювань голосового апарату;
  - характер звуковедення, звукоформування, штрихи, манера виконання;
  - класифікацію голосів;
  - вокальну орфоєпію.

Студент повинен оволодіти такими вокально-технічними навичками (вміти):

- висока позиція звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої формант;
- досконале інтонування мелодії;
- правильне застосування вокального дихання;
- використання єдино реєстрового способу звукоформування;
- характер звуковедення (використання різноманітних штрихів);
- застосовувати у співі динамічні відтінки, філіровку голосу;
- передача художнього образу засобом перевтілення;
- вміле використання під час співу емоцій, темпераменту, міміки, жестикуляції для розкриття певного образу.

### **III. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ**

Вивчення курсу “Постановка голосу” (5-й рік навчання) передбачає знання з курсів: “Вокал” (1-2 років навчання) “Музична грамота”, “Вокал та вокальний ансамбль” (3-4 роки навчання), “Постановка голосу” (4-й рік навчання), “Сценічна мова”, “Майстерність актора”, “Гра на музичному інструменті”.

### **IV. ЗМІСТ КУРСУ**

**Модуль 1. Технологія використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.**

Тема 1. Володіння вокальним голосом майбутнього актора як “голосовим інструментом”.

Створення “голосового інструменту” – це розвиток голосового апарату за допомогою раціональних тренувань, постійних вокально-технічних вправ. Розвиток та збереження голосу акторів-вокалістів має чітке дотримання головних принципів навчальної роботи. Застосування єдино реєстрового способу звукоформування. Резонатори, реєстри, їх вміле використання.

Тема 2. Поєднання вокальної техніки з виразним виконанням вокальних штрихів, динамічних відтінків, темпів та стилем музичного твору.

Техніка використання вокальних штрихів – legato, staccato, non legato, portamento, акценти. Динамічні відтінки – sforzando, subito piano/forte. Внутрішня Агогіка вокального твору, зміна темпів у середині твору для розкриття художнього образу.

**Модуль 2. Практичні навички використання вокальних творів із супроводом (-).**

Тема 3. Технологія роботи над вокальним твором із супроводом (-).

Специфіка роботи та володіння мікрофоном під час роботи над вокальним твором. Поняття “монітор” як джерело музичного супроводу. Значення використання мелодекламацій та речитативів. Застосування засобів розкриття художнього образу – сценічний рух, елементи хореографії. Автоматичне використання засобів виразності вокальної техніки під виконання вокального твору із супроводом (-).

## Додаток А.4

### Спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”

#### Навчальна програма курсу “Теорія вокальної підготовки. Сольфеджіо”

Освітньо-кваліфікаційний рівень: **бакалавр**

Статус курсу: **дисципліна самостійного вибору навчального закладу**

#### I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Програма з курсу “Теорія вокальної підготовки” відповідає навчальному плану за напрямком підготовки: 0202 – Мистецтво.

Курс “Теорія вокальної підготовки” є необхідною складовою частиною підготовки фахівців спеціальності театральне мистецтво із спеціалізацією “Сольний спів”, який вводить на 4 році навчання. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру.

Курс “Теорія вокальної підготовки” розрахований на 1 рік навчання (7-8 семестри) і складається з 4 навчальних модулів.

#### II. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ.

Мета курсу: придбати теоретичні знання з історії вокальної педагогіки, складових вокальної підготовки, будови вокального голосу, психології вокальної діяльності, поєднання їх з практичними навичками, сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

Завдання курсу:

- Дати формування понять - складові вокальної підготовки.
- Сформулювати значення психологічних категорій у формуванні вокального голосу актора.
- Зрозуміти технологію використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.
- Історичний огляд становлення європейських вокальних шкіл.

В процесі навчання студент повинен знати:

- історію та педагогіку становлення вокальних шкіл (європейські, вітчизняні, російські);
- класифікацію голосів та їх якості;
- склад голосового апарату як “вокального” інструменту;
- процес формування вокального голосу, поняття регістри, резонатори;
- процес та класифікація вокального дихання;
- процес розвитку гармонійного слуху;
- значення психологічних категорій у формуванні вокального голосу актора;
- характеристику персоналій музичного театру (опера, оперета, мюзикл);
- теоретичне та практичне застосування формування вокально-технічних навичок;
- гігієну голосу та профілактику захворювань;
- педагогічні умови розвитку вокального голосу актора.

Студент повинен оволодіти такими теоретичними навичками (вміти):

- дати чітку характеристику класифікації вокальних голосів;
- дати теоретичний аналіз формуванню вокального голосу, регістрів, резонаторів;
- практично застосовувати формування вокального дихання, вокально-технічних навичок;

- використовувати психологічні категорії при формуванні вокального голосу;
- приміняти методуку використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора;
- застосовувати музичний та гармоній слух під час роботи над художнім образом вокального твору.

### **III. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ**

Вивчення курсу “Теорія вокальної підготовки” (4-й рік навчання) передбачає знання з курсів: “Вокал” (1-2 років навчання) “Музична грамота”, “Вокал та вокальний ансамбль” (3-4 роки навчання), “Постановка голосу” (4-й рік навчання), “Сценічна мова”, “Майстерність актора”, “Гра на музичному інструменті”.

### **IV. ЗМІСТ КУРСУ**

#### **Модуль I. Вокальний голос та його якості.**

Тема 1. Голос та його якості. Будова голосового апарату, тембр, вібрато, Діапазон, регістри голосу. Схема будови голосового апарату та його зв'язок з органами людини, що беруть участь у процесі співу. Діапазон голосу, його розміри в залежності від типу голосів. Регістри голосу їх класифікація; суміщення (змішання) регістрів, “перехідні” ноти.

Тема 2. Резонатори голосу. Склад резонаторів – гортань, надгортанна труба, порожнина гортані, порожнина рота, трахеї, бронхи, гайморові пазухи, лобні пазухи. Порожнини людського голосового апарату(особливо порожнина рота) постійно змінюють форму та об'єм. Початок звуку. Виявлення типу голосу, сила звуку, динамічні відтінки. Класифікація типу голосу; правильний підхід до вірного виявлення типу голосу дає успішний розвиток голосу та зменшує хвороби.

Тема 3. Вокальне дихання. Типи дихання. Вокальна дикція. Функція дихання під час співу: вокальний діапазон значно більший та міцніший ніж розмовний. Необхідність свідомого керування режимом дихання у відповідності виконуваного твору.

#### **Модуль II. Нейрофізіологія вокального голосу.**

Тема 4. Фізіологічна роль органів почуття у процесі співу. Вчення І.Павлова про вищу нервову систему. Основний механізм діяльності нервової системи являється рефлекс. Поняття аналізаторів – слуховий, зоровий, рухомий, дотиковий.

Тема 5. Органи звукоутворення, їх роль у співі. Голосовий апарат, як поняття має чітке визначення –це система органів, що служить для утворення голосу та мови. Формування звуку голосу при фонації відбувається у розташованих над гортанню порожнинах: глотка, носоглотка, порожнина рота.

Тема 6. Одночасність та єдність розвитку всіх якостей співака. Індивідуальний підхід до співаків. Спів – це складний комплекс функцій голосового апарату та психіки людини, які пов'язані між собою. Необхідність одночасного розвитку (паралельного) техніки володіння голосом та художньо-виконавських якостей співака-актора.

#### **Модуль III. Роль та значення психологічних процесів під час формування вокально-технічних навичок.**

Тема 7. Відчуття та сприйняття. Емоції. Темперамент і характер. Вокальний спів є складним психофізіологічним моментом, в якому тісно переплітаються інтелектуальні, емоційні та вольові процеси. Виховання характеру є важливою стороною формування співака-актора.

Тема 8. Роль свідомості при формування голосу. Пам'ять, увага, воля.

Тема 9. Вокально-технічні вправи. Їх ритм, темп (зовнішній стереотип). Вокально-технічні вправи повинні мати сувору системність, а також мати дуже чіткий ритм. Вправи у більш повільному темпі корисніші, ніж у швидкому.

#### **Модуль IV. Гігієна співака.**

Тема 10. Загально гігієнічні вимоги. Гігієна дихання. Нервово-психічна гігієна вокаліста. Гігієна голосу – дуже важливий розділ у процесі підготовки актора-вокаліста. Основою гігієни голосу повинно бути дотримання виконавцем такого режиму, який забезпечує нормальне, безперебійне використання голосу і найбільш повне виявлення всіх співочих можливостей.

Важливим фактором у дотриманні загальної гігієни актором є його моральне та духовне виховання, насамперед дотримання здорового образу життя.

Тема 11. Основні правила особистої гігієни співака. Гігієна голосу під час виступів. В інтересах гігієни голосу та профілактики професійних захворювань у співака, викладач повинен розвивати та вдосконалювати у студентів велике дихання. Верхні дихальні шляхи, а також трахея, бронхи та легені повинні бути у актора-співака завжди здоровими. Він також повинен мати витривалу м'язову, дихальну та серцево-судинну системи.

Тема 12. Профілактика захворювань органів звукоутворення. Профілактика захворювань голосу. Поняття – форсування голосу; знижує розкриття художнього образу виконуваного твору, а також знищує здорові голосові органи. Професійні захворювання голосу: гострий та хронічний професійний *ларингіт*, *вузлики на зв'язках*, *крововилив в голосові складки*, *трахеїти*. Захворювання носа – *гайморит*, *синусит*, *фронтит*, горла – *ангіна*. Охорона голосу співака невід'ємна з охороною органів слуху, так як фізіологічно голосова та слухова функції дуже тісно пов'язані між собою.

## **Додаток А.5**

### **Спеціалізація “Сольний спів: академічний та естрадний”**

#### **Навчальна програма курсу “Теорія вокальної підготовки. Сольфеджіо”**

Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст

Статус курсу: дисципліна самостійного вибору навчального закладу

#### **I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Програма з курсу “Теорія вокальної педагогіки” відповідає навчальному плану за напрямком підготовки: 0202 – Мистецтво.

Курс “Теорія вокальної педагогіки” є необхідною складовою частиною підготовки фахівців спеціальності театральне мистецтво із спеціалізацією “Сольний спів”, який вводиться на 4 році навчання і продовжується на 5 році навчання. Він сприяє професійному розвитку і творчому становленню майбутнього актора музично-драматичного театру.

Курс “Теорія вокальної педагогіки” розрахований на 1 рік навчання (9 семестр) і складається з 2-х навчальних модулів.

#### **II. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ.**

Мета курсу: придбати теоретичні знання з історії вокальної педагогіки, складових вокальної підготовки, будови вокального голосу, психології вокальної діяльності, поєднання

їх з практичними навичками, сприяти розвитку виконавської майстерності, артистизму, музичного смаку.

Завдання курсу:

1. Дати формування понять - складові вокальної підготовки.
2. Сформулювати значення психологічних категорій у формуванні вокального голосу актора.
3. Зрозуміти технологію використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора.
4. Історичний огляд становлення європейських вокальних шкіл.

В процесі навчання студент повинен знати:

- історію та педагогіку становлення вокальних шкіл (європейські, вітчизняні, російські);
- класифікацію голосів та їх якості;
- склад голосового апарату як “вокального” інструменту;
- процес формування вокального голосу, поняття реєстри, резонатори;
- процес та класифікація вокального дихання;
- процес розвитку гармонійного слуху;
- значення психологічних категорій у формуванні вокального голосу актора;
- характеристику персоналій музичного театру (опера, оперета, мюзикл);
- теоретичне та практичне застосування формування вокально-технічних навичок;
- гігієну голосу та профілактику захворювань;
- педагогічні умови розвитку вокального голосу актора.

Студент повинен оволодіти такими теоретичними навичками (вміти):

- дати чітку характеристику класифікації вокальних голосів;
- дати теоретичний аналіз формуванню вокального голосу, реєстрів, резонаторів;
- практично застосовувати формування вокального дихання, вокально-технічних навичок;
- використовувати психологічні категорії при формуванні вокального голосу;
- примінять методику використання засобів виразності вокального мистецтва у професійній підготовці актора;
- застосовувати музичний та гармоній слух під час роботи над художнім образом вокального твору.

### III. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ

Вивчення курсу “Теорія вокальної педагогіки” (5-й рік навчання) передбачає знання з курсів: “Вокал” (1-2 років навчання) “Музична грамота”, “Вокал та вокальний ансамбль” (3-4 роки навчання), “Постановка голосу” (4-й рік навчання), “Сценічна мова”, “Майстерність актора”, “Гра на музичному інструменті”, “Теорія вокальної педагогіки” (4-й рік навчання).

### IV. ЗМІСТ КУРСУ

#### **Модуль I. Педагогічні методи застосування вокальних навичок майбутнього актора**

Тема 1. Вокально-технічні навички як умовні рефлекси. Механізми координації голосу.

У педагогічній практиці поширені словесні, практичні, контрольні, самостійні методи. Особливе місце серед них посідає *слово*. Основні складові цього методу – розповідь, пояснення, які використовуються з метою повідомлення студентам нових знань, пояснення порядку виконання тих чи інших дій. Координація у співі зв'язується з м'язовими рухами в області гортані, ротової порожнини, органів слуху та дихання. Голосовий апарат є

периферією центральної нервової системи, яка пов'язана з головним мозком нервовими шляхами.

Тема 2. Закономірності формування вокально-технічних навичок. Види гальмування вокальних навиків.

Голосовий апарат працює цілісно та автоматично. Процес співу здійснюється за допомогою системи периферичних механізмів, а саме: орган слуху та весь звукоутворюючий рухомий апарат (легені, гортань глотка, язик губи). Вся їх робота регулюється центральною нервовою системою та знаходиться у тісному взаємозв'язку.

## **Модуль II. Історичний огляд становлення вокальних шкіл**

Тема 3. Європейські вокальні школи XVII–XIX ст.ст

Поняття “вокально-педагогічна школа”. За своєю природою воно синтетичне й складається з нерозривної єдності декількох специфічних елементів: музики, співу, слова (оперний жанр, гра на музичних інструментах, акторська майстерність). Видатні вокальні педагоги – М. Глінка, О. Варламов. У своїх цінних вправах для розвитку голосу (побудованих на інтонаціях, близьких російській народній музиці), у змістовних вокально-методичних вказівках відобразили і відзначили найважливіші принципи російської вокальної школи. Вокальне мистецтво України й сьогодення. Формування української академічної школи співу; основоположник української музичної класики – Микола Лисенко.

Тема 4. Самоконтроль емоційного стану актора-співака.

Значення та роль самостійної роботи над регулюванням емоційного стану виконавця під час співу. Створення вокально-художніх образів, які направлені на інтуїцію актора. Процес виконавства народжується та здійснюється у складній “психологічній лабораторії”. Необхідність засвоєння певних етапів психофізіологічного процесу, які впливають на розкриття художнього образу.

## Додаток Б

### Авторські методики діагностування вокальної підготовки актора

#### Додаток Б.1

#### Авторські тести з теорії вокалу

##### Варіант № 1

- Поняття ансамбль.
  - а) спільне звучання окремих співаків хору або ансамблю в одному, загальному цілому;
  - б) злитність і врівноваженість щодо сили й тембру всіх голосів;
  - в) інтонаційна злагодженість звучання співаків;
  - г) група музикантів виступаючих разом.
- Унісонний ансамбль.
  - а) виконання одної мелодії кількома співаками;
  - б) приблизна однотембровість голосів співаків у хоровій партії;
  - в) одноманітність сили голосів, зручна теситура, правильно взяті голосні звуки, єдина вокальна культура співаків.
- Гармонійний ансамбль.
  - а)спів акорду кількома співаками або хоровими партіями;
  - б) врівноваженість і злиття всіх тонів акорду в одне правильне, органоподібне звукосполучення.

##### Варіант № 2

- Ритмічний ансамбль.
  - а) вміння виконувати твір разом, ритмічно вірно, гнучко змінювати темп;
  - б) разом брати дихання , вступати та закінчувати спів;
  - в) сукупність моментів, пов'язаних з темпом, метром та ритмом вокального виконання.
- Динамічний ансамбль.
  - а) врівноваженість по силі голосів в кожній партії хору;
  - б) збалансованість гучності звучання хорових партій у загальному ансамблю.
- “Природній ” ансамбль та акорди, що ансамблюють.
  - а) злиття голосів, які знаходяться у однакових теситурних умовах;
  - б) ансамбль, при якому нерівномірно використовуються теситурні умови.

##### Варіант № 3

- “Штучний ” ансамбль та акорди, що не ансамблюють.
  - а) випадки, в яких з'єднуються голоси в різних теситурних умовах;
  - б) ансамбль, при якому зберігається рівномірне використання регістрів кожної окремо голосової партії.
- Поліфонічний ансамбль.
  - а) врівноваженість всіх голосів в залежності від тематичного матеріалу;
  - б) передача мелодії від голоса у голос .
- Поняття строй.
  - а) частота настройки еталону висоти камертону;
  - б)настройка звукоряду тим чи іншим принципом звуковисотних відношень;
  - в) чистота інтонування при виконанні.

##### Варіант № 4

- Строй мелодичний.
  - а) горизонтальний – чисте інтонування мелодії вокальним унісоном( хоровою партією, всім хором);
  - б) вертикальний – правильне інтонування інтервалів, акордів.



- Строй гармонічний.
  - а) горизонтальний – чисте інтонування мелодії вокальним унісоном( хоровою партією, всім хором);
  - б) вертикальний – правильне інтонування інтервалів, акордів.
- Спів а capella.
  - а) хоровий та ансамблевий спів без інструментального супроводу;
  - б) виконання твору з інструментальним супроводом.

## Варіант № 5

- Інтонація.
  - а) невеличкий, відносно самостійний мелодичний зворот;
  - б) точне виконання висоти звуку під час музичного виконання;
  - в) вирівнювання звучання тонів звукоряду музичних інструментів по тембру та гучності
- Квартет.
  - а) ансамбль з 4-х виконавців( інструменталістів або вокалістів);
  - б) ансамбль з 5-ти виконавців;
  - в) музичний твір для даного ансамблю.
- Квінтет.
  - а) ансамбль з 5-ти виконавців;
  - б) ансамбль з 6-ти виконавців;
  - в) ансамбль з 4-х виконавців.

## Варіант № 6

- Концертмейстер.
  - а) піаніст, який допомагає виконавцям (співакам або інструменталістам ) вивчити партії, акомпанує їм на концерті;
  - б) перший скрипач оркестру;
  - в) ведучий музикант у кожній з струнних груп оркестру.
- Поняття “divisi”.
  - а) тимчасове розподілення хорової або ансамблево партії на 2,3 та більше голосів;
  - б) виконання твору хором або ансамблем в унісон.
- Сопрано.
  - а) найвищий жіночий голос з діапазоном “до”1-ї октави – “до” 3-ї октави;
  - б) високий дитячий голос( дискант);
  - в) сама висока партія в хорі або ансамблі.

## Варіант № 7

Альт.

- а) низький дитячий або жіночий голос з діапазоном “соль” малої октави - “мі” другої октави;
- б) назва партії в хорі або ансамблі, які виконуються низькими дитячими та жіночими голосами;
- в) смичковий інструмент скрипичного роду.

Тенор.

- а) високий чоловічий голос з діапазоном “до” малої октави – “до” другої октави;
- б) назва партії в хорі (ансамблі);
- в) у середньовіковій багатоголосній музиці назва партії, який надано виконання головної мелодії.

Бас.

- а) самий низький чоловічий голос з діапазоном “фа” великої октави – “фа” першої октави;
- б) сама низька партія у хорі або вокальному ансамблі.

## Варіант № 8

Арія.

- а) жанр вокальної музики;
- б) закінчений епізод в опері, що виконується солістом у супроводі оркестру;
- в) інструментальний твір мелодичного характеру.

Артикуляція.

- а) робота органів мови, при якій утворюються звуки;
- б) засіб виконання звукової послідовності разом або окремо.

Голосовий апарат.

- а) система органів, які служать для утворення звуків голосу, мови;
- б) органи дихання, які створюють тиск під голосовими складками – джерело звукової енергії;
- в) гортань, в якій знаходяться голосові складки – джерело виникнення звукових коливань.

## Варіант № 9

Дискант.

- а) високий дитячий співочий голос з діапазоном “до” 1-й октави – “соль” 2-й октави;
- б) форма багатоголосся у середньовічній музиці;
- в) дишкант – верхній голос (підголосок у народних піснях українців, білорусів та донських козаків).

Концерт.

- а) публічне виконання музики з певною програмою;
- б) твір для одного або декількох виконавців, в якому частина інструментів або голосів протистоїть усьому ансамблю.

Лібрето.

- а) розмовний текст музично-драматичного твору (опери, оперети);
- б) короткий переказ змісту опери, оперети, балету;
- в) літературний сценарій балету.

## Варіант № 10

Мелодекламація.

- а) художнє читання віршів або прози на фоні музичного супроводу;
- б) одноголосна послідовність звуків, загальний засіб виразності у музиці.

Монодія.

- а) одноголосна мелодія, яка виконується одним або декількома (в унісон) співаками;
- б) спів однієї людини, сольне або з акомпанементом;
- в) різновид сольного співу, який має назву речитативний.

Одноголосний спів.

- а) музичний переказ, який обмежений однією мелодичною лінією;
- б) історично найбільш рання форма музичного мистецтва.

## Варіант № 11

Оперета.

- а) музично-сценічний твір комедійного змісту, в якому вокальні та хореографічні номери чергуються з розмовними епізодами;
- б) музично-драматичний твір, у якому об'єднані слово, музика, сценічне дійство, живопис (декорації).

Поняття партія.

- а) у багатоголосному вокальному, вокально-інструментальному, інструментальному творі одна з його складових частин, яка передбачена для виконання окремим голосом (інструментом);
- б) група окремих голосів у хорі, яка виконує в унісон свою мелодію;
- в) ноти окремої партії багатоголосного твору.

Поняття хор.

- а) в античному театрі – учасник спектаклю, самостійно діюча особа яка відображає образ народу;
- б) співочий колектив, що виконує вокальний твір з інструментальним супроводом або а капелла;
- в) музичний твір для колективу співаків.

Варіант № 12

Унісон.

- а) водночас звучання двох або декількох звуків однієї висоти;
- б) виконання мелодії на інструментах або голосами в приму чи октаву.

Поняття “ланцюгове дихання”.

- а) різновид хорового дихання, при якому співаки змінюють дихання не водночас, а “по ланцюжку”, підтримуючи безперервне звучання;
- б) один з головних факторів утворення голосу.

Поняття регістр голосу.

- а) ряд звуків голосу, які виникають внаслідок одного і того ж самого засобу та однорідні за тембром;
- б) своєрідна площина, яка резонує на виникаючий у голосовій щілині звук та надає йому сили та тембру.

Варіант № 13

Резонатор.

- а) ряд звуків голосу, які виникають внаслідок одного і того ж самого засобу та однорідні за тембром;
- б) своєрідна площина, яка резонує на виникаючий у голосовій щілині звук та надає йому сили та тембру.

Поняття поліфонія.

- а) різновид багатоголосся, який заснований на одночасному поєднанні та русі двох або декількох голосів;
- б) музичний переказ, який заснований на одночасному поєднанні декількох голосів.

Поняття багатоголосся.

- а) різновид багатоголосся, який заснований на одночасному поєднанні та русі двох або декількох голосів;
- б) музичний переказ, який заснований на одночасному поєднанні декількох голосів.

Поняття “маска”.

- а) термін, який означає відчуття вібрацій у верхній частині обличчя та виникає у співака під час співу внаслідок резонування носової та додаткової площини;
- б) розважальні заходи в Англії XVI – XVII ст., які були розповсюджені при дворі або у оселях аристократів.

## Додаток Б.2

### Авторська методика “Вивчення музичної пам’яті”

#### Методика 1. Вивчення музично-слухової пам’яті

Викладач грає на інструменті (фортепіано) нижче наведені музичні приклади (інтервали, акорди, лади), між ними робить паузу 2 секунди. Досліджуваний має їх запам’ятати, щоб потім записати. Викладач грає кожен музичний приклад двічі – один гармонійно (одноразово два, три звуки), другий – мелодійно (по черзі кожен звук), лад граються по одному разу. Досліджуваний записує не відразу всі почуті інтервали, а після останнього.

#### ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

А. Інтервали: велика секунда, чиста квінта, мала терція, чиста октава, чиста кварта, мала септима, велика терція, чиста прима, тритон

*Кількість інтервалів, які досліджуваний запам’ятав правильно =*

В. Акорди: мінорний тризвук, доміантів септакорд, мінорний сектакорд, мажорний тризвук, мінорний кварт сектакорд, зменшений тризвук, мажорний кварт секст акорд, збільшений тризвук, мажорний сектакорд

*Кількість акордів, які досліджуваний запам’ятав правильно =*

С. Лади (по одному разу): мажорний натуральний, мінор гармонійний, мажор натуральний, мінор мелодійний, мажор натуральний, мінор натуральний, мажор гармонійний, пентатоніка, мажор натуральний

*Кількість ладів, які досліджуваний запам’ятав правильно =*

#### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

Обсяг слухової музичної пам’яті обраховується за формулою 1:

$$\frac{A+B+C}{3}$$

#### ІНДЕКСАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

8-10 балів – В (вищий)

4-7 балів – С (середній)

0-3 бали – Н (низький)

Якщо досліджуваний набрав 6 балів і вище, то у нього добре розвинута слухова музична пам’ять.

#### Методика 2. Вивчення ритмічно-слухової пам’яті.

Можна використовувати два варіанти.

*Перший варіант.* Викладач двічі простукує ритмічний малюнок у різних розмірах 2/4, 3/4, 4/4. Досліджуваний має його запам’ятати, прослухавши, та повторити.

*Другий варіант.* Викладач двічі простукує ритм мелодії та одноразово її наспівує. Досліджуваний має її запам’ятати та записати.

#### ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

D. 

*Кількість тактів правильно повторених досліджуваним =*



Кількість тактів правильно повторених досліджуваним =



Кількість тактів правильно повторених досліджуваним =

#### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

Обсяг слухової музичної пам'яті обраховується за формулою:

$$\frac{D+E+F}{3}$$

3

#### ІНДЕКСАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

7-9 балів – В (вищий)

4-6 балів – С (середній)

1-3 бали – Н (низький)

Якщо досліджуваний набрав 6 балів і вище, то у нього добре розвинута слухова ритмічна пам'ять.

### Методика 3. Вивчення зорової пам'яті (музичної, ритмічної).

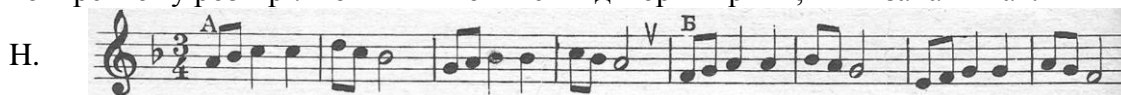
Протягом 20 секунд викладач показує записані на папері інтервали. Досліджуваний повинен записати ці інтервали, що запам'ятав. При цьому порядок інтервалів не має значення.

#### ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

Г. ч 5, б 3, м 2, б 7, ув 4, ч 8, ум 7, ч 1, м 3

Кількість інтервалів, що запам'ятав правильно =

Протягом 10 секунд досліджуваний розглядає записаний на папері ритмічний малюнок у конкретному розмірі. Потім він повинен відтворити ритм, який запам'ятав.



Кількість тактів з ритмом, що запам'ятав правильно =

Протягом однієї хвилини досліджуваний розглядає мелодію, наспівує її внутрішнім слухом (викладач грає тональність, в якій написаний приклад). Після цього досліджуваний відтворює мелодію.



Кількість тактів, заспіваних правильно =

#### АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

Обсяг слухової музичної пам'яті обраховується за формулою:

$$\frac{G+H+I}{3}$$

3

#### ІНДЕКСАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

- 7-9 балів – В (вищий)
- 4-6 балів – С (середній)
- 1-3 бали – Н (низький)

Якщо досліджуваний набрав 6 балів і вище, то у нього добре розвинута зорова (музична, ритмічна) пам'ять.

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІАГНОСТУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

Загальний рівень розвитку музичної пам'яті визначається по формулі:



## ІНДЕКСАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

- 8–10 балів – В (вищий)
- 4–7 балів – С (середній)
- 0–3 бали – Н (низький)

### Додаток Б.3

#### Напівпроективне анкетування у формі незавершених речень

Метод анкетного опитування виконує в дослідженні формування вокального голосу актора музично-драматичного театру поліфункціональну роль, дозволяючи вивчити даний процес різнобічно. В анкеті розглядаються питання не тільки з вокальної підготовки, а і з реалізації кар'єрних мотивів у акторській діяльності. Не часто респонденти висловлюють відвертість з приводу цього питання, тому ефективним може бути застосування напівпроективного анкетування у формі незавершених речень.

Блок 1.

1. Акторська діяльність вимагає.....
2. Найважливіше в роботі над голосом...
3. Голосовий апарат актора-вокаліста складається з ...
4. Більшість акторів, що мають розвинуті вокальні здібності повинні...
5. Вокальний голос актора це...

Блок 2.

1. Найбільша цінність в роботі актора-вокаліста для мене...
2. Мої головні професійні інтереси як актора-співака – це...
3. Складним у співі актора є...
4. Багатьох приваблює вокальний спів акторів через те, що...
5. Під час власного співу на сцені я...

Блок 3.

1. Якщо я буду працювати актором-співаком, то...
2. Мої яскраві якості як актора-співака – це...
3. Мої недоліки як актора-співака – це...
4. Щоб досягнути вершини у діяльності актора-вокаліста, потрібно...
5. На сьогодні як актор-співак я вмюю...

Блок 4.

- В мої найближчі плани входить...
- Знайти роботу за професією для мене означає...
- Творчому зростанню особистості актора-вокаліста у театрі сприяє...
- Успішній реалізації актора-вокаліста в організації перешкоджає...
- Що потрібно зробити для подальшого особистого розвитку вокального голосу актора...

## Блок 5.

- В оцінках інших людей я...
- При зіткненні з некомунікабельними партнерами я...
- Особисті проблеми інших людей...
- Власні проблеми як особистість актор-співак я...
- В стосунках з іншими людьми для мене головне...

**Обробка та інтерпретація результатів:**

“Незавершені речення” включають п’ять змістовних блоків:

- Вивчення уявлень та знань респондентів про акторську діяльність, діяльність актора-співака, її завдання, специфіку, вимог до особистих якостей професіонала;
- З’ясування особливостей професійної діяльності актора-вокаліста (базові професійні цінності, основні мотиви вибору акторської діяльності);
- Встановлення рівня актуалізованості потреби у акторах-вокалістах, ставлення респондентів до своїх можливостей та обмежень у цій сфері;
- Виявлення особливостей акторських намірів, домагань, проблем творчої реалізації особистості актора;
- Блок гуманістичних цінностей.

***Якісний аналіз даної анкети дозволяє виявити наступні рівні в дослідженні формування вокального голосу майбутнього актора музично-драматичного театру:***

- **високий**, якому відповідають чіткі уявлення і знання про діяльність актора-співака, її специфіку, базові професійні цінності, а також вмотивований вибір майбутньої професії. Ставлення до своїх можливостей та обмежень в акторській діяльності є адекватним, а бачення проблем розвитку цієї сфери – чітким. В стосунках з іншими людьми виявляються такі гуманістичні якості як толерантність, емпатія, взаєморозуміння;
- **середній**, який характеризується достатнім рівнем уявлень і знань про діяльність актора-вокаліста, її завдання та специфіку. Спрямованість на діяльність актора-співака є недостатньо актуалізованою, при якій респондент нечітко уявляє свої можливості та обмеження в цій сфері. Гуманістичні якості недостатньо виражені.
- **низький**, якому притаманні нечіткі уявлення про діяльність актора-вокаліста, її особливості, а також низький рівень чи відсутність сформованих базових цінностей, основних мотивів вибору акторської діяльності. Респондент не оцінює об’єктивно свої можливості та обмеження в обраній сфері, а вияв гуманістичних якостей є фрагментарним.

## Додаток Б.4

### Методика “Визначення сформованості вокально-технічних навичок актора”

#### Метод вокальної діагностики за звуковисотним діапазоном.

Цей метод є найбільш уживаним та поширеним. В його основі лежить вокалізація вздовж всього діапазону. Викладач фіксує звуки всього діапазону, примарну частину, перехідні звуки регістрів. Особливістю діагностування співацьких здібностей студентів є той факт, що до початку навчання над вокальним голосом крайні звуки (діапазон) може бути одним не типово вираженим, а значить і тип голосу можна визначити не конкретно. Отже діагностування за звуковисотним діапазоном не може бути достовірним фактором у визначенні типу голосу. З метою уточнення доцільно скористатись іншим методом.

Респонденту пропонується виконати знайому мелодію, яка записана на нотному стані у різних регістрах та тональностях 3 рази – у середньому, високому та низькому. Якщо перший раз мелодія виконується більш зручно, без ускладнень та повним голосом (звучить у середньому регістрі), то цей варіант більш підходить для даного виконавця. Другий варіант (мелодія у високому регістрі) не завжди буває зручним для виконання, це залежить від типу вокального голосу респондента. Тому викладач, імпровізовано підбирає зручну тональність, тим самим визначаючи крайні верхні звуки. Таким самим чином відбувається визначення крайніх низьких нот виконавця.

Приклади пісень.



#### Аналіз результатів

На основі даної вправи, можна легко визначити діапазон вокального голосу респондентів та тип голосу.

#### Метод вокальної діагностики за розташуванням перехідних звуків (улагодження вокальних регістрів).

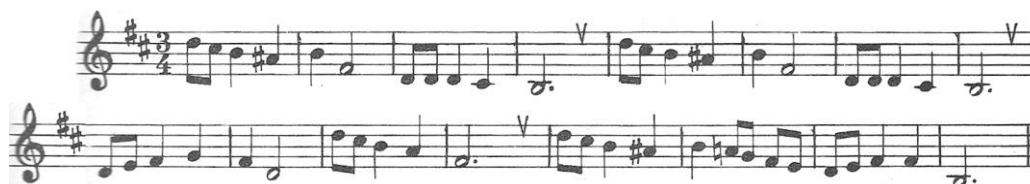
У багатьох студентів, що навчаються співу, відбувається процес переходу із регістра у регістр. Як правило цей перехід дуже помітний органами слуху. Метод спирається на те, що перехід між регістрами і різних голосів розташований на різному висотному положенні у басів, тенорів, меццо-сопрано, сопрано. Суб'єктивне сприймання переходу ускладнене і через те не точне.

Протягом певного часу під час навчання зусиллями викладача цей перехід стає не помітним. На основі даної вправи можна визначити чи вмє респондент співати шляхом залагоджуваних регістрів.





В.



### Аналіз результатів

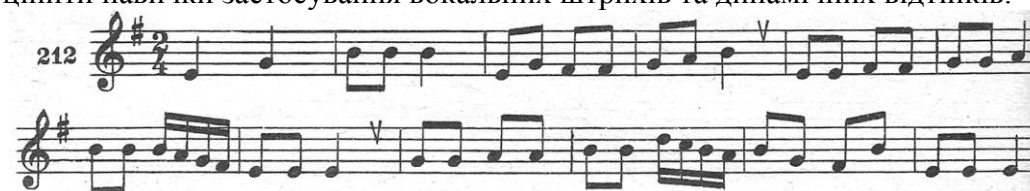
На основі даної вправи, можна легко визначити вміння користуватись вокальним голосом з урахуванням улагоджених регістрів.

Метод вокальної діагностики за розбірливістю вимови залежно від висоти звуку та визначення наявності співу із користуванням штрихів.

Метод впливає на коригування мовних особливостей. Встановлено, що більш високі голоси зберігають чіткість вимови на більш високих рінях діапазону, ніж низькі. Доцільно перевіряти дикцію, починаючи з низької ділянки звуків, аж до звуків, де вимова стає нечіткою.

Під час занять з вокалу студент вивчає декілька вокальних штрихів – це legato, non legato, staccato, marcato, glissando. Також вивчаються динамічні відтінки – forte, piano, pianissimo, sforzando, та вміння їх застосовувати у різній теситурі. Дана вправа дає можливість оцінити навички застосування вокальних штрихів та динамічних відтінків.

А.



В.



### Аналіз результатів

На підставі цього методу можна визначити рівень умінь та навичок використання вокальних штрихів та динамічних відтінків під час співу, які являються необхідною складовою частиною засобів вокальної виразності, що сприяє розкриттю художнього образу твору.

## Додаток Б.5

### Методика “Об’єктивна оцінка придатності до діяльності актора-вокаліста”

Для об’єктивної оцінки придатності діяльності актора-вокаліста пропоновано експертний метод. Учасники оцінюються за 10-ма якостями різними експертами за 10-

бальною шкалою (три особи, які добре знають досліджуваного – викладач з вокалу, керівник курсу, одногрупник). Далі підраховується середній бал групової експертизи.

Таблиця Б.5.1

**Бланк експертної оцінки схильності початківця до діяльності актора-вокаліста**

№ з/п	Якості	Бали: Від 1 до 10
1.	Професійна компетентність актора (здібності, уміння та навички)	
2.	Інтерес до роботи за фахом та уміння розкрити свої здібності	
3.	Здатність виконувати складні ролі (вокальні партії), контролювати емоційний стан під час роботи	
4.	Орієнтація на власне професійне зростання, самовдосконалення	
5.	Ініціативність, активність, творчий підхід	
6.	Цілеспрямованість, наполегливість, готовність докладати зусиль задля бажаних результатів у роботі	
7.	Здатність творчо співпрацювати з партнерами, встановлювати толерантні стосунки з колегами	
8.	Уміння об'єктивно оцінювати власні можливості заради кінцевого творчого результату	
9.	Уміння встановлювати контакт з глядачами	
10.	Уміння у процесі виконання твору втулювати задум автора	

Далі підраховується середній бал групової експертизи. Максимальна кількість балів, яку може отримати студент дорівнює 10-ти.

***Рівні об'єктивної оцінки придатності до діяльності актора-вокаліста***

**Високий** 8 – 10 балів

**Середній** 4 – 7 бали

**Низький** 0 – 3 балів

**Додаток Б.6**

**Методика “Самооцінка інтелекту”**

Твердження методики складаються з двох блоків.

**Блок I**

З десяти наведених думок про інтелект оберіть одну, яка на Вашу думку, Вам найбільше підходить, і після цього закресліть цифру справа:

1. Мій інтелект в будь-якій групі людей завжди опиняється найвищим 10

2.	Серед небагатьох інтелектуалів я – один з них	9
3.	Я належу до найбільш розумних людей	8
4.	Мій інтелект помірно високий	7
5.	По своєму розуму я належу до кращої частки людей, що оточують мене	6
6.	По своєму розуму я найзвичайніша людина	5
7.	Мій інтелект помірно знижений	4
8.	Я належу загалом до найбільш кмітливих людей	3
9.	Серед небагатьох не дуже-то кмітливих людей я – один з них	2
10.	У будь-якій групі людей я по своєму розуму всім поступаюся	1

## Блок II

Дайте відповіді «так» або «ні» на кожне з наведених тверджень:

1. Я ніколи не підвищую голос на близьких мені людей.
2. Коли мене ніхто не бачить, моя поведінка не змінюється.
3. У дитинстві я був слухняним дітям.
4. Я ніколи не турбуюся по дурницях.
5. Я абсолютно не соромлюся знайомих і незнайомих людей, що мене оточують.
6. Практично я нікого і нічого не боюся.
7. Для мене число «13» нічим не відрізняється від інших.
8. Я не маю національних і релігійних забобонів.
9. Я ніколи не ображаю тих, хто слабкіший за мене.
10. Я завжди доброзичливий.

### Обробка отриманих результатів:

За відповідь на твердження **блоку I** дорівнює значенню  $R_I$ . При обробці відповідей на твердження **блоку II** нараховується по 1 балу за відповідь «так». Якщо на всі або більше половини наведених тверджень отримана відповідь «ні» – наявний прояв *ефекту Хоторна*. Обчислюється кількість негативних відповідей –  $R_{II-}$ . Самооцінка інтелекту обчислюється по формулі:

$$R_i = \begin{cases} R_I, & \text{якщо } R_{II-} < 5 \\ R_I - R_{II-}, & \text{якщо } R_{II-} \geq 5 \end{cases}$$

Рівень сформованості самооцінки інтелекту встановлюється у відповідності зі шкалою наведеною у табл. 6:

Таблиця 6

Рівень	Бали
низький	1–3
середній	4–7
високий	8–10

### Додаток Б.7

#### Методика “Опитувальник для визначення рівня креативності”

Дайте відповіді «так» або «ні» на кожне з наведених тверджень:

1. Я не віддав би перевагу роботі, в якій все чітко визначено.
2. Люблю і розумію абстрактний живопис.
3. Мені не подобається регламентована робота.
4. Не люблю відвідувати музеї, оскільки вони всі однакові.
5. Люблю фантазувати.
6. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатше.
7. Один і той же спектакль можна дивитися багато раз, головне – гра акторів, нова інтерпретація.
8. Я вважав за краще б бути закрійником ніж кравцем.
9. Мені більше подобається процес діяльності, чим її кінцевий результат.
10. Навіть у налагодженій справі намагаюся творчо змінити щось.
11. Сумніваюся навіть в тому, що для інших очевидно.
12. Абстрактні картини дають велику поживу для роздумів.
13. Я не хотів би підпорядковувати своє життя певній системі.
14. Мені подобається робота дизайнера.
15. Не люблю ходити одним й тим же шляхом.

#### Обробка отриманих результатів:

Підрахувати кількість відповідей «Так». За кожний збіг нараховується 1 бал. Рівень сформованості рівня креативності встановлюється у відповідності з наведеними у табл.8:

Таблиця 8

Рівень	Бали
низький	0–5
середній	6–9
високий	10–15

## Додаток В

**Вивчення генеральної сукупності студентів напряму підготовки  
“Театральне мистецтво”**

Таблиця В.1

Обсяг ліцензійного набору на спеціальність “театральне мистецтво”  
у 2008 навч. році у ВНЗ різних регіонів України

№	ВНЗ	Ліцензійний обсяг прийому	Регіон України
1	Рівненський державний гуманітарний університет	25	Західний
2	Запорізький національний університет	16	Південний
3	Харківська державна академія культури	60	Східний
4	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	20	Західний
5	Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського	60	Східний
7	Луганський державний інститут культури і мистецтв	85	Східний
9	Львівський національний університет імені Івана Франка	35	Західний
10	Київський національний університет культури і мистецтв	200	Північний
11	Київський університет культури	200	Північний
12	Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого	130	Північний
13	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	30	Західний
14	Приватний вищий навчальний заклад “Київський міжнародний університет”	30	Північний
15	Національна музична академія України імені П.І.Чайковського	60	Північний
16	Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв	50	Північний
17	Кримський факультет Київського національного університету культури і мистецтв	50	Південний
18	Дніпропетровський факультет Київського національного університету культури і мистецтв	50	Центральний
		1101	

Обсяг ліцензійного набору на спеціальність “театральне мистецтво”

Регіон України	Кількість студентів	Частка у відсотках
Північний	670	60,85%
Східний	205	18,62%
Південний	66	5,99%
Західний	110	9,99%
Центральний	50	4,55%

## Додаток Д

## Дані констатувального дослідження сформованості вокальної майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру

Таблиця Д.1

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ

№	ВНЗ	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	КНУТКТ	10	10	4	2	18	низький
2	ХДАК	5	9	5	5	20	низький
3	КНУТКТ	10	8	3	4	17	низький
4	КНУТКТ	11	10	3	4	20	низький
5	КНУТКТ	9	10	4	5	20	низький
6	ЗНУ	14	16	9	8	39	середній
7	КНУТКТ	8	7	4	4	16	низький
8	КНУТКТ	12	19	12	7	42	середній
9	ХДАК	13	20	7	9	41	середній
10	ХДАК	13	16	8	11	40	середній
11	КНУТКТ	12	21	10	10	45	середній
12	ДТХК	11	8	4	4	19	низький
13	КНУТКТ	11	12	4	5	24	середній
14	ЗНУ	10	11	3	3	19	низький
15	ХДАК	10	10	3	4	19	низький
16	КНУТКТ	8	11	2	5	19	низький
17	КНУТКТ	11	9	3	3	18	низький
18	КНУТКТ	14	23	9	7	45	середній
19	ХДАК	14	17	12	9	44	середній
20	ХДАК	8	13	4	2	20	низький
21	КНУТКТ	11	12	3	3	21	середній
22	ДТХК	9	10	2	2	15	низький
23	КНУТКТ	10	15	3	3	23	середній
24	ТНПУ	9	12	3	5	21	середній
25	КНУТКТ	11	10	4	4	21	середній
26	ТНПУ	10	12	5	5	24	середній
27	КНУТКТ	13	23	11	7	46	середній

Продовження табл. Д.1

№	ВНЗ	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
28	ЗНУ	10	10	4	3	19	низький
29	КНУТКТ	12	20	9	9	42	середній
30	ХДАК	11	9	2	5	19	низький
31	ДТХК	6	9	3	4	17	низький
32	КНУТКТ	16	30	16	14	68	високий
33	КНУТКТ	9	14	4	4	23	середній
34	КНУТКТ	12	18	6	8	36	середній
35	КНУТКТ	9	9	3	5	18	низький
36	КНУТКТ	11	10	2	4	19	низький
37	КНУТКТ	14	15	9	9	39	середній
38	КНУТКТ	9	9	4	4	18	низький
39	ХДАК	14	23	7	11	47	середній
40	КНУТКТ	13	17	11	10	43	середній
41	КНУТКТ	6	10	3	4	18	низький
42	ТНПУ	13	18	9	7	39	середній
43	ЗНУ	11	10	4	5	22	середній
44	КНУТКТ	14	13	11	6	36	середній
45	ХДАК	12	20	8	8	40	середній
46	КНУТКТ	13	15	11	10	41	середній
47	КНУТКТ	9	12	2	3	18	низький
48	КНУТКТ	12	21	12	7	44	середній
49	КНУТКТ	8	9	4	5	19	низький
50	КНУТКТ	9	12	5	4	22	середній
51	КНУТКТ	10	8	3	3	16	низький
52	ТНПУ	13	23	7	7	42	середній
53	КНУТКТ	13	16	9	10	40	середній
54	ХДАК	9	11	4	5	21	середній
55	ТНПУ	13	17	6	8	36	середній
56	КНУТКТ	14	19	12	6	43	середній
57	КНУТКТ	9	11	4	5	21	середній
58	ХДАК	6	13	2	4	20	низький
59	ТНПУ	8	9	4	5	19	низький
60	КНУТКТ	9	10	3	5	19	низький



## Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ

№	ВНЗ	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	КНУТКТ	7	2	3	4	16	низький
2	ХДАК	7	3	1	3	14	низький
3	КНУТКТ	8	4	2	4	18	низький
4	КНУТКТ	8	2	1	5	16	низький
5	КНУТКТ	8	1	3	5	17	низький
6	ЗНУ	8	3	2	7	20	низький
7	КНУТКТ	8	4	1	4	17	низький
8	КНУТКТ	7	6	3	9	25	середній
9	ХДАК	27	5	6	6	44	середній
10	ХДАК	26	5	5	7	43	середній
11	КНУТКТ	27	7	4	9	47	середній
12	ДТХК	8	2	1	2	13	низький
13	КНУТКТ	12	3	3	9	27	середній
14	ЗНУ	7	2	2	4	15	низький
15	ХДАК	8	3	2	3	16	низький
16	КНУТКТ	7	2	1	5	15	низький
17	КНУТКТ	8	1	2	2	13	низький
18	КНУТКТ	22	7	6	7	42	середній
19	ХДАК	26	6	7	9	48	середній
20	ХДАК	7	2	3	4	16	низький
21	КНУТКТ	8	3	4	6	21	середній
22	ДТХК	7	1	2	1	11	низький
23	КНУТКТ	5	2	3	7	17	низький
24	ТНПУ	7	3	5	8	23	середній
25	КНУТКТ	8	2	2	6	18	низький
26	ТНПУ	17	1	2	8	28	середній
27	КНУТКТ	26	6	5	6	43	середній
28	ЗНУ	8	6	3	5	22	середній
29	КНУТКТ	28	4	4	7	43	середній
30	ХДАК	8	5	2	4	19	низький
31	ДТХК	8	1	2	5	16	низький
32	КНУТКТ	34	8	8	13	63	високий
33	КНУТКТ	8	3	3	8	22	середній

№	ВНЗ	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
34	КНУТКТ	23	5	4	6	38	середній
35	КНУТКТ	7	3	2	4	16	низький
36	КНУТКТ	8	3	0	5	16	низький
37	КНУТКТ	9	3	3	4	19	низький
38	КНУТКТ	8	4	2	3	17	низький
39	ХДАК	13	5	4	8	30	середній
40	КНУТКТ	19	5	5	6	35	середній
41	КНУТКТ	8	3	2	5	18	низький
42	ТНПУ	30	6	4	8	48	середній
43	ЗНУ	8	1	3	6	18	низький
44	КНУТКТ	26	7	7	9	49	середній
45	ХДАК	23	4	4	6	37	середній
46	КНУТКТ	18	2	5	9	34	середній
47	КНУТКТ	7	3	3	2	15	низький
48	КНУТКТ	31	6	6	7	50	середній
49	КНУТКТ	7	1	3	1	12	низький
50	КНУТКТ	7	3	0	7	17	низький
51	КНУТКТ	8	2	3	3	16	низький
52	ТНПУ	28	5	4	6	43	середній
53	КНУТКТ	17	0	6	8	31	середній
54	ХДАК	8	1	2	8	19	низький
55	ТНПУ	28	4	5	6	43	середній
56	КНУТКТ	27	6	5	8	46	середній
57	КНУТКТ	8	2	3	7	20	низький
58	ХДАК	7	1	2	4	14	низький
59	ТНПУ	8	2	3	4	17	низький
60	КНУТКТ	8	1	1	3	13	низький

## Результати діагностування емоційно-чуттєвого компонента ВМ

№	ВНЗ	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості емоційно-чуттєвого компонента
1	КНУТКТ	5	9	3	3	20	низький
2	ХДАК	4	10	2	2	18	низький
3	КНУТКТ	3	9	3	2	17	низький
4	КНУТКТ	5	9	1	3	18	низький
5	КНУТКТ	3	11	1	3	18	низький
6	ЗНУ	8	16	4	6	34	середній
7	КНУТКТ	4	9	3	2	18	низький
8	КНУТКТ	9	18	5	7	39	середній
9	ХДАК	11	17	6	6	40	середній
10	ХДАК	9	17	8	6	40	середній
11	КНУТКТ	7	18	6	6	37	середній
12	ДТХК	5	10	3	2	20	низький
13	КНУТКТ	8	15	4	6	33	середній
14	ЗНУ	6	10	1	2	19	низький
15	ХДАК	3	12	2	3	20	низький
16	КНУТКТ	2	13	3	3	21	середній
17	КНУТКТ	5	12	2	2	21	середній
18	КНУТКТ	8	17	8	6	39	середній
19	ХДАК	9	17	5	8	39	середній
20	ХДАК	4	9	3	3	19	низький
21	КНУТКТ	11	14	4	8	37	середній
22	ДТХК	4	12	2	1	19	низький
23	КНУТКТ	12	14	8	7	41	середній
24	ТНПУ	8	14	4	6	32	середній
25	КНУТКТ	9	11	4	3	27	середній
26	ТНПУ	12	14	5	6	37	середній
27	КНУТКТ	10	15	5	7	37	середній
28	ЗНУ	3	13	2	3	21	середній
29	КНУТКТ	11	18	4	4	37	середній
30	ХДАК	5	10	3	2	20	низький
31	ДТХК	4	12	1	1	18	низький
32	КНУТКТ	19	26	9	12	66	високий
33	КНУТКТ	8	17	6	4	35	середній
34	КНУТКТ	7	19	5	5	36	середній

№	ВНЗ	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості емоційно-чуттєвого компонента
35	КНУТКТ	4	12	1	3	20	низький
36	КНУТКТ	5	12	1	2	20	низький
37	КНУТКТ	9	17	4	7	37	середній
38	КНУТКТ	3	13	3	1	20	низький
39	ХДАК	9	17	6	6	38	середній
40	КНУТКТ	14	17	7	6	44	середній
41	КНУТКТ	5	11	1	2	19	низький
42	ТНПУ	7	15	8	6	36	середній
43	ЗНУ	8	9	8	3	28	середній
44	КНУТКТ	9	18	6	4	37	середній
45	ХДАК	7	17	8	5	37	середній
46	КНУТКТ	12	16	4	6	38	середній
47	КНУТКТ	4	9	3	3	19	низький
48	КНУТКТ	9	16	4	7	36	середній
49	КНУТКТ	4	11	2	2	19	низький
50	КНУТКТ	8	16	4	4	32	середній
51	КНУТКТ	4	9	2	3	18	низький
52	ТНПУ	7	15	5	4	31	середній
53	КНУТКТ	9	16	6	5	36	середній
54	ХДАК	12	14	8	7	41	середній
55	ТНПУ	9	16	7	8	40	середній
56	КНУТКТ	10	12	4	5	31	середній
57	КНУТКТ	11	15	7	4	37	середній
58	ХДАК	2	10	3	1	16	низький
59	ТНПУ	3	12	2	3	20	низький
60	КНУТКТ	6	9	2	4	21	середній

## Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ

№	ВНЗ	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	КНУТКТ	4	4	4	3	15	низький
2	ХДАК	5	5	3	2	15	низький
3	КНУТКТ	3	4	5	1	13	низький
4	КНУТКТ	5	5	4	2	16	низький
5	КНУТКТ	4	3	1	3	11	низький
6	ЗНУ	4	5	3	7	19	низький
7	КНУТКТ	5	5	4	3	17	низький
8	КНУТКТ	5	4	5	6	20	низький
9	ХДАК	7	8	12	6	33	середній
10	ХДАК	7	9	4	5	25	середній
11	КНУТКТ	8	12	12	7	39	середній
12	ДТХК	4	4	4	3	15	низький
13	КНУТКТ	8	11	2	5	26	середній
14	ЗНУ	3	3	1	2	9	низький
15	ХДАК	3	4	3	3	13	низький
16	КНУТКТ	4	2	4	2	12	низький
17	КНУТКТ	1	5	3	3	12	низький
18	КНУТКТ	6	6	6	6	24	середній
19	ХДАК	8	7	7	4	26	середній
20	ХДАК	4	4	4	3	15	низький
21	КНУТКТ	6	6	8	7	27	середній
22	ДТХК	5	4	1	3	13	низький
23	КНУТКТ	5	4	4	6	19	низький
24	ТНПУ	12	8	11	4	35	середній
25	КНУТКТ	4	4	4	2	14	низький
26	ТНПУ	8	6	6	7	27	середній
27	КНУТКТ	6	12	8	4	30	середній
28	ЗНУ	5	5	5	6	21	середній
29	КНУТКТ	6	7	10	5	28	середній
30	ХДАК	5	3	2	2	12	низький
31	ДТХК	1	4	5	1	11	низький
32	КНУТКТ	13	23	16	8	60	високий

№	ВНЗ	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
33	КНУТКТ	6	8	6	6	26	середній
34	КНУТКТ	7	12	8	5	32	середній
35	КНУТКТ	4	4	1	3	12	низький
36	КНУТКТ	5	5	4	3	17	низький
37	КНУТКТ	6	8	8	5	27	середній
38	КНУТКТ	4	5	1	2	12	низький
39	ХДАК	10	6	6	5	27	середній
40	КНУТКТ	6	6	8	7	27	середній
41	КНУТКТ	4	5	5	3	17	низький
42	ТНПУ	9	11	6	4	30	середній
43	ЗНУ	2	4	4	2	12	низький
44	КНУТКТ	7	11	7	7	32	середній
45	ХДАК	9	12	6	4	31	середній
46	КНУТКТ	8	12	8	5	33	середній
47	КНУТКТ	4	0	5	3	12	низький
48	КНУТКТ	11	8	12	5	36	середній
49	КНУТКТ	5	4	1	1	11	низький
50	КНУТКТ	4	3	6	4	17	низький
51	КНУТКТ	1	2	4	3	10	низький
52	ТНПУ	6	7	7	6	26	середній
53	КНУТКТ	7	8	7	5	27	середній
54	ХДАК	6	7	8	5	26	середній
55	ТНПУ	10	8	6	5	29	середній
56	КНУТКТ	6	6	6	4	22	середній
57	КНУТКТ	3	5	5	3	16	низький
58	ХДАК	5	3	2	3	13	низький
59	ТНПУ	1	4	0	1	6	низький
60	КНУТКТ	2	1	5	3	11	низький

Результати діагностування сформованості вокальної майстерності  
майбутніх акторів музично-драматичного театру

№	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-інтелектуальний компонент	Чуттєво-емоційний компонент	Досвідно-виконавський компонент	Сума балів	Рівень сформованості ВМ
1	18	16	20	15	69	низький
2	20	14	18	15	67	низький
3	17	18	17	13	65	низький
4	20	16	18	16	70	низький
5	20	17	18	11	66	низький
6	39	20	34	19	112	середній
7	16	17	18	17	68	низький
8	42	25	39	20	126	середній
9	41	44	40	33	158	середній
10	40	43	40	25	148	середній
11	45	47	37	39	168	середній
12	19	13	20	15	67	низький
13	24	27	33	26	110	середній
14	19	15	19	9	62	низький
15	19	16	20	13	68	низький
16	19	15	21	12	67	низький
17	18	13	21	12	64	низький
18	45	42	39	24	150	середній
19	44	48	39	26	157	середній
20	20	16	19	15	70	низький
21	21	21	37	27	106	середній
22	15	11	19	13	58	низький
23	23	17	41	19	100	середній
24	21	23	32	35	111	середній
25	21	18	27	14	80	низький
26	24	28	37	27	116	середній
27	46	43	37	30	156	середній
28	19	22	21	21	83	середній
29	42	43	37	28	150	середній
30	19	19	20	12	70	низький
31	17	16	18	11	62	низький
32	68	63	66	60	257	високий
33	23	22	35	26	106	середній

№	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-інтелектуальний компонент	Чуттєво-емоційний компонент	Досвідно-виконавський компонент	Сума балів	Рівень сформованості ВМ
34	36	38	36	32	142	середній
35	18	16	20	12	66	низький
36	19	16	20	17	72	низький
37	39	19	37	27	122	середній
38	18	17	20	12	67	низький
39	47	30	38	27	142	середній
40	43	35	44	27	149	середній
41	18	18	19	17	72	низький
42	39	48	36	30	153	середній
43	22	18	28	12	80	низький
44	36	49	37	32	154	середній
45	40	37	37	31	145	середній
46	41	34	38	33	146	середній
47	18	15	19	12	64	низький
48	44	50	36	36	166	середній
49	19	12	19	11	61	низький
50	22	17	32	17	88	середній
51	16	16	18	10	60	низький
52	42	43	31	26	142	середній
53	40	31	36	27	134	середній
54	21	19	41	26	107	середній
55	36	43	40	29	148	середній
56	43	46	31	22	142	середній
57	21	20	37	16	94	середній
58	20	14	16	13	63	низький
59	19	17	20	6	62	низький
60	19	13	21	11	64	низький

Таблиця Д.7

Додаткові розрахунки для обчислення емпіричних значень Крускала-Волліса

№	ВНЗ	Ранги мотиваційно-ціннісного компонента	Ранги когнітивно-інтелектуального компонента	Ранги чуттєво-емоційного компонента	Ранги досвідно-виконавського компонента
12	ДТХК	16,5	4,5	15	21,5
22	ДТХК	1	1	7	16,5
31	ДТХК	4,5	14,5	2,5	5,5



	<b>Всього</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>24,5</b>	<b>43,5</b>
6	ЗНУ	42	40	33,5	29,5
14	ЗНУ	16,5	9	7	2
28	ЗНУ	16,5	29	15	31,5
43	ЗНУ	32,5	26	28,5	11
	<b>Всього</b>	<b>107,5</b>	<b>104</b>	<b>84</b>	<b>74</b>
1	КНУТКТ	8,5	14,5	23,5	21,5
3	КНУТКТ	4,5	23,5	2,5	16,5
4	КНУТКТ	24	14,5	23,5	24
5	КНУТКТ	24	20,5	23,5	5,5
7	КНУТКТ	2,5	20,5	15	26,5
8	КНУТКТ	50	56	52	31,5
11	КНУТКТ	56,5	54	42,5	59
13	КНУТКТ	36,5	33	31,5	38
16	КНУТКТ	16,5	9	23,5	11
17	КНУТКТ	8,5	4,5	23,5	11
18	КНУТКТ	56,5	46	52	34
21	КНУТКТ	29	34,5	48	43,5
23	КНУТКТ	34,5	31	57,5	29,5
25	КНУТКТ	29	26	27	19
27	КНУТКТ	58	49	42,5	50,5
29	КНУТКТ	50	49	42,5	47
32	КНУТКТ	60	60	60	60
33	КНУТКТ	34,5	31	33,5	38
34	КНУТКТ	39	44,5	37	53,5
35	КНУТКТ	8,5	14,5	15	11
36	КНУТКТ	16,5	14,5	15	26,5
37	КНУТКТ	42	44,5	42,5	43,5
38	КНУТКТ	8,5	20,5	15	11
40	КНУТКТ	52,5	42	59	43,5
41	КНУТКТ	8,5	23,5	7	26,5
44	КНУТКТ	39	58	42,5	53,5
46	КНУТКТ	47,5	41	48	55,5
47	КНУТКТ	8,5	9	15	11
48	КНУТКТ	54,5	59	37	58

Продовження табл. Д.7

№	ВНЗ	Ранги мотиваційно-ціннісного компонента	Ранги когнітивно-інтелектуального компонента	Ранги чуттєво-емоційного компонента	Ранги досвідно-виконавського компонента
49	КНУТКТ	16,5	2	7	5,5
50	КНУТКТ	32,5	37,5	30	26,5
51	КНУТКТ	2,5	14,5	2,5	3
53	КНУТКТ	45	39	37	43,5
56	КНУТКТ	52,5	53	37	33
57	КНУТКТ	29	28	48	48,5
60	КНУТКТ	16,5	4,5	23,5	5,5
	<b>Всього</b>	<b>1102,5</b>	<b>1126</b>	<b>1142</b>	<b>1125</b>
24	ТНПУ	29	34,5	31,5	57
26	ТНПУ	36,5	36	48	43,5
42	ТНПУ	42	56	37	50,5
52	ТНПУ	50	49	28,5	38
55	ТНПУ	39	49	55	48,5
59	ТНПУ	16,5	20,5	15	1
	<b>Всього</b>	<b>213</b>	<b>245</b>	<b>215</b>	<b>238,5</b>
2	ХДАК	24	4,5	15	21,5
9	ХДАК	47,5	52	55	55,5
10	ХДАК	45	49	55	35
15	ХДАК	16,5	14,5	15	16,5
19	ХДАК	54,5	56	52	38
20	ХДАК	24	14,5	7	21,5
30	ХДАК	16,5	26	15	11
39	ХДАК	59	37,5	48	43,5
45	ХДАК	45	43	42,5	52
54	ХДАК	29	31	57,5	38
58	ХДАК	24	7	2,5	16,5
	<b>Всього</b>	<b>385</b>	<b>335</b>	<b>364,5</b>	<b>349</b>

## Додаток Е

### Вправи для розвитку співочого голосу актора голосу актора

#### Додаток Е.1

#### Вправи, що укріплюють органи дихання виконавця

##### *Вправа 1. Тренування діафрагми.*

Станьте прямо, ноги поставте на ширині плечей. Почніть присідати, зробіть глибокий видих і, не вдихаючи, станьте, трохи нахилившись уперед і поклавши руки на верхню частину стегон. У цьому положенні енергійно вдихніть, а потім розслабте передню частину живота. Затримайте видих повторіть попередній рух декілька разів, доки не виникне потреба зробити вдих. Тепер вдихніть і станьте прямо. Повторіть вправу 4–5 разів.

##### *Вправа 2. Тренування правильного співочого вдику.*

Станьте прямо, зробіть видих. Підніміть руки догори долонями, зціпленими в замок над головою, і повільно, глибоко вдихніть (наче вдихаєте аромат квітки) через ніс і рот “у спину”. Під словами “у спину” ми розуміємо вдих, який характеризує нижньореберний тип дихання. Плавний перехід до співочого видиху і його виконання можливі лише за умови відчуття виконавцем відсутності навантаження й затиснення міжреберних м’язів і м’язів пресу. Ступінь навантаження м’язів при такому видиху, а також ступінь розширення грудної клітини під час вдику аналогічні відчуттям, що виникають під час вдику й видиху у людини, яка лежить у воді. Тепер повільно видихайте, склавши губи “в трубочку” і плавно опускаючи руки донизу. Повторіть вправу 5–8 разів.

##### *Вправа 3. Затриманий видих.*

Станьте прямо. Ноги поставте разом, руки вільно опущені донизу, спину тримайте прямо, дивіться перед собою. Дихання вільне, через ніс. На одному з повних вдихів зажміть пальцями крила носа, очі й вуха. Губи складіть “у трубочку” й різко вдихніть так, щоб наповнити легені й рот повітрям, а щоки роздути. Опустіть підборіддя на грудну клітину й затримайте повітря. Під час затримки дихання порахуйте кількість часу до видиху, з кожним днем збільшуйте затримку видиху на 1–2 секунди. Піднявши голову в перше положення, опустіть руки та зробіть повільний видих через ніс.

Вправу виконуйте не більше 3–4 разів. Вона не повинна викликати втому, слабкість чи запаморочення.

##### *Вправа 4. Видих зі свічкою.*

Зробіть вдих через ніс, затримайте на мить дихання й одразу починайте дуже повільно робити видих через рот. Піднесіть до рота запалену свічку на відстані 10–15 см і намагайтеся повільно видихати так, щоб вогонь свічки не коливався. Потім швидко вдихніть через ніс і знову повільно видихніть. Зробіть цю вправу 5–6 разів поспіль. Вдих поєднуйте з напівприсіданням. Засвоївши цю вправу, спробуйте підключити до неї неголосне читання та спів одного звука на склади “зо”, “до”, “да”, “рі” тощо.

## Додаток Е.2

### Вправи, які сприяють відпрацюванню координації видиху зі звуком

##### *Вправа 5.*

Станьте прямо. Ноги поставте на ширину плечей. Підніміть руки, зціплені в замок над головою. Зробіть вдих через ніс. Після цього на видиху повільно й неголосно проспівайте звук “м” на зручній для вас висоті тону, слідкуючи за плавністю його звучання. Один із

головних показників правильного виконання вправи – це відчуття легкості, свободи, “зручності” звучання голосу.

#### *Вправа 6.*

Станьте прямо, ноги поставте на ширину плечей. Зробіть вдих одночасно через ніс і рот. Після цього видихніть одночасно з енергійним нахилом тулуба вперед і якомога голосніше “проспівайте” звук “м”. Зафіксуйте свою увагу на об’ємності звучання звука. Повторіть вправу 20–30 разів поспіль. Як тільки звук “м” набуде об’ємного звучання (нагадуватиме звучання дзвону), почніть вимовляти його не лише підчас нахилу тулуба вперед, а й стоячи прямо. Слідкуйте, щоб звук “м” був рівним, красивим.

#### *Вправа 7.*

Спокійно проспівайте звуки хроматичної гами в супроводі музичного інструменту, дотримуючись інтервалів і контролюючи рівну вібрацію та гудіння резонаторів:

- Ммммом, ммммум, ммммам,
- Ммммем, ммммим, ммммім,
- Ннннон, ннннун, ннннан,
- Ннннен, ннннин, ннннин.

Виконуйте цю вправу навприсядки, а також рухаючись по кімнаті навприсядки.

#### *Вправа 8.*

Станьте прямо, руки покладіть на голову й почніть крокувати на одному місці. Помірно відкрийте рот, зробіть вдих і повільно, уявно (без звучання), на зручній для вас ноті проспівайте голосні – а, у, о, е, и, і; після цього спочатку пошепки, а потім і вголос проспівайте *аоуеіі, аоуеіі, аоуеіі*. Засвоївши їх рівне звучання, перейдіть до йотованих голосних – *е, я, йо, ю, і* – і вимовляйте їх так: *еє, яя, йо-о, юу*. Слідкуйте за рівним, м’яким звучанням голосних.

## Додаток Е.3

### Вправи для формування вільного звукоутворення

**В п р а в а 1.** Вправа утворена на повторенні двох сусідніх звуків – *ре, мі, ре, мі, ре*. Перші чотири звука виконуються половинними довжинами, а останній звук – ціла нота. Далі вправа повторюється, змінюючи основний звук на півтон. Слід відмітити, незалежно від типу голосу цю вправу ми застосовували на середньому регістрі звучання голосу (тобто в середині вокального діапазону), на якому студенту легше засвоїти вказівки викладача. Важливо відмітити, що тільки на цій обмеженій за об’ємом вправі легше знайти та закріпити у студента найкращу тембральну якість звучання голосу. У пошуках найкращої якості тембру слід розпочинати співати його на складі – “зі”, або “зо” в темпі *largo*. Всім відомо, що М.Глінка у своїх вокально-технічних рекомендаціях “Вправи для вдосконалення гнучкості голосу” наголошував на тому, що спочатку потрібно удосконалити натуральні тони (тобто ті, які беруться без підсилювання і знаходяться у середньому регістрі кожного типу голосу), “...тільки після цього мало-помалу можливо обробити та довести до удосконалення й інші звуки”[21]. Тому, на цьому періоді навчання необхідно працювати над розвитком “середніх нот”, тобто виокремити з діапазону вокального голосу декілька “крайніх звуків” в головному (якщо присутній) та грудному регістрах.

**В п р а в а 2 .** Ця вправа є більш вимогливою, ніж попередня. Мелодія будується на поступовому русі вгору, охоплюючи три ступені (*ре, мі, фа дієз, соль, фа дієз, мі, ре*). Вправа виконується у повільному темпі, довжини – четвертні. Виконувати її потрібно двічі підряд на одному диханні, переважно на голосну, що являє собою звук середній між голосними *а* та *о* ,

слідкуючи за головним переходом від одного звуку до другого. В цій вправі теж іноді потрібно шукати у студента той голосний звук, на який йому краще вдається плавна лінія звучання. Отже, при виконанні довготривалого звуку незмінність його сили є результат поступового збільшеного видиху. Вивчивши процес утримання одного звуку на певну голосну, слід застосовувати виконання одного звуку на різні голосні, при цьому сила та тембр звука не повинні змінюватись.

**В п р а в а 3.** Ця вправа рекомендується для розвитку голосів студентів – “гудошників”. Вона базується на використанні трьох поступових звуків вгору та вниз на штрих *staccato*, або спів звуків тонічного тризвуку(рідше) з постійним зміщенням основного звуку на півтон. Діапазон цієї вправи слід вибрати не менш квінти (секста, септима, рідше октава) – рахування ведеться від першого з трьох звуків вправи. Для виконання вправи можна використовувати такі склади, як ля-ха-ха, льо-хо-хо та інші. Саме головне в цій вправі – це виконання кожного звуку як окремого, з відчуттям напруженості в області діафрагми, навіть якщо звуки будуть співатись інтонаційно не вірно. Протягом першого етапу (діагностично-прогнозувального) вокальної підготовки, а іноді і другого (базового) студент під час виконання цієї вправи виконує інтонаційно вірно тільки декілька звуків; ці звуки і являються для студента тими основними, природними, від яких потрібно вести розвиток вокального голосу. Діапазон цих інтонаційно заспіваних звуків часто сягає лише терцію, кварту. Якщо вірно знайти ці природні звуки, то розвиток вокального голосу може мати добрий успіх.

## Додаток Ж

### Навчальний репертуар індивідуальної програми майбутнього актора музично-драматичного театру з урахуванням спеціалізації “Сольний спів”(академічний)

#### *Вокалізи*

- І. Вілінська. Вокаліз № 3
- І. Вілінська. Вокаліз № 4.
- І. Вілінська. Вокаліз № 5.
- І. Вілінська. Вокаліз № 6.
- І. Вілінська. Вокаліз № 7.
- І. Вілінська. Вокаліз № 8.
- І. Вілінська. Вокаліз № 9.
- І. Вілінська. Вокаліз № 10.
- І. Вілінська. Вокаліз № 11.
- І. Вілінська. Вокаліз № 12.
- Дж. Конконе. Вокаліз № 7.
- Дж. Конконе. Вокаліз № 9.
- Дж. Конконе. Вокаліз № 17.
- Г. Зейдлер. Вокаліз № 2.
- Г. Зейдлер. Вокаліз № 4.
- Г. Зейдлер. Вокаліз № 5.
- Г. Зейдлер. Вокаліз № 8.
- Г. Зейдлер. Вокаліз № 9.

#### *Романси*

- М. Глінка. “В крови горит огонь желанья”.
- М. Глінка. “Как сладко с тобою мне быть”.
- М. Глінка. “Не искушай меня без нужды”.
- О. Даргомижський. “Я все еще его люблю”.
- О. Даргомижський. “Расстались гордо мы”.
- О. Даргомижський. “Мне грустно”.
- П. Чайковський. “Забыть так скоро”.
- П. Чайковський. “Отчего”.
- П. Чайковський. “Не долго нам гулять”.
- Муз. С. Рахманінова, сл. Т. Шевченка, перекл. О. Плещеева. “Полюбила я на печаль свою”.
- Муз. С. Рахманінова, сл. Г. Гейне, перекл. О. Плещеева. “Сон”.
- Муз. О. Гурільова, сл. Н. Огарьова. “Внутренняя музыка”.
- Муз. О. Гурільова, сл. О. Полежаева. “Сарафанчик”.
- Муз. О. Гурільова, сл. Е. Губера. “Сердце – игрушка ”.
- Муз. і сл. М. Перроте. “Не говорите мне о нем”.
- Муз. О. Гурільова, сл. О. Тимофеева. “Дремлют плакучие ивы”.
- Муз. А. Гуерчіа, сл. невідомого автора. “Нет, не любил он”.
- Муз. Т. Толстої, сл. О. Фета. “Я тебе ничего не скажу”.
- О. Гурільов. “Век юный, прелестный”.
- Муз. Ф. Шуберта, сл. Л. Рельштаба, перекл. М. Огарьова. “Серенада”.

- Муз. Ф. Шуберта. “Ave Maria”.
- Муз. А. Варламова, сл. М. Циганова. “Красный сарафан”.
- Муз. С. Донаурова, сл. О. Апухтіна. “Пара гнедых”.
- Муз. і сл. Т. Котляревської. “Мираж”.
- Муз. А. Спіро, сл. О. Апухтіна. “Ночи безумные”.
- Муз. О. Гурільова, сл. М. Грекова. “Вьется ласточка сизокрылая”.
- Муз. П. Лодиженського, сл. невідомого автора. “Пронеслись мимолетные грезы”.
- Муз. і сл. М. Лістова. “Старинный вальс”.
- О. Гурільов. “Грусть девушки”.
- Муз. М. Толстого, сл. А. Толстої. “Ми вышли в сад”.
- Муз. Г. Гофмана, сл. Е. Орлової. “Мой милый друг”.

### ***Арії з опер та оперет***

- В. Моцарт. Арія Керубіно з опери “Весілля Фігаро”.
- В. Моцарт. Речитатив і арія Сюзанни з опери “Весілля Фігаро”.
- В. Моцарт. Арія Церліни з опери “Дон-Жуан”.
- М. Глінка. Пісня Вані з опери “Іван Сусанін”.
- М. Глінка. Романс Антоніди з опери “Іван Сусанін”.
- О. Даргомизький. Перша пісня Лаури з опери “Кам’яний гість”.
- М. Римський-Корсаков. Арія Любаші з опери “Царська наречена”.
- М. Римський-Корсаков. Арія Марфи з опери “Царська наречена”.
- П. Чайковський. Речитатив і аріозо Лізи з опери “Пікова дама”.
- Ж. Бізе. Хабанера з опери “Кармен”.
- Ж. Бізе. Циганська пісня з опери “Кармен”.
- Ш. Гуно. Куплети Зібеля з опери “Фауст”.
- К. Сен-Санс. Арія Далілі з опери “Самсон і Даліла”.
- Муз. Ж. Офенбаха. Лист Періколи з оперети “Перікола”.
- І. Кальман. Вихідна арія Теодори з оперети “Королева чардашу”.
- І. Кальман. Пісня Сільви з оперети “Королева чардашу”.
- І. Кальман. Карамболіна з оперети “Фіалка Монмартру”.
- І. Кальман. Арія Раджамі з оперети “Баядера”.
- П. Абрахам. Пісенька Мадлен з оперети “Бал у Савої”.
- Муз. Ф. Легара, рос. текст Е. Геркена. “Пісенька” з оперети “Танець бабок”.
- Ф. Легар, рос. текст Т. Сікорської. Пісня Джудітті з оперети “Джудітта”.
- Ш. Лекко. Пісенька Анжели з оперети “Гандольфо”.
- Муз. І. Дунаєвського, сл. А. Д’актіля. Пісня Марусі з оперети “Дороги до щастя”.
- Муз. А. Ширмай, рос. текст Е. Аграновича. Пісенька Марчі з оперети “Мишко-аристократ”.
- Муз. Л. Монктона, рос. текст В. Татарінова. Пісня Мері з оперети “Наша міс Гібс”.
- Р. Планкет. Балада Жермени з оперети “Корневільські дзвони”.

### ***Пісні з кінофільмів і пісні радянських композиторів***

- Муз. О. Петрова, сл. Е. Рязанова. Пісня про погоду з кінофільму “Служебный роман”.
- М. Дунаєвський. “Гадалка” з кінофільму “Ах, водевиль, водевиль”.
- Муз. Б. Мокроусова, сл. С. Смірнова. “Назначай поскорее свидание”.
- Муз. О. Пахмутової, сл. М. Матусовського. “Хорошие девочки” з кінофільму “Девчата”.
- Муз. Б. Мокроусова, сл. В. Малкова. “Я за реченьку гляжу”.

- Муз. М. Таривердієва, сл. М. Добронравова. “Маленький принц” з кінофільму “Пассажиры с экватора”.
- Муз. М. Дунаєвського, сл. Л. Дербеньова. “Все пройдет”.
- Муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Ентіна. “Прекрасное далеко”.
- А. Петров. “А напоследок я скажу” з кінофільму “Жестокий романс”.
- Муз. М. Дунаєвського, сл. М. Олева. “Тридцать три коровы” з кінофільму “Мэри Поппинс, до свидания!”.

***Українські (російські) народні пісні в обробках***

- “Ой, співаночки мої”. Обробка С. Людкевича.
- “Як поїхав мій миленький до млина”. Обробка Ж. Колодуб.
- “На кладочці умивалася”. Обробка Л. Ревуцького.
- “Така її доля”. Сл. Т. Шевченка, обробка В. Заремби.
- “Гей, Іване”. Обробка Д. Задора.
- “Лугом іду, коня веду”. Обробка М. Лисенка.
- “Зелененький барвіночку”. Обробка П. Бойченка.
- “Чия в лузі не калина була”. Обробка О. Сандлера.
- “Ой, на гору козак воду носить”. Обробка Л. Кауфмана.
- “Чи я в лузі не калина була”. Обробка А. Єдлики.
- “Спать мені не хочеться”. Обробка Л. Кауфмана.
- “Очерет лугом іде”. Обробка Н. Скоробагатько.
- “Нащо мені чорні брови”. Сл. Т. Шевченка, мелодія Д. Бонковського, обробка Л. Кауфмана.
- Пісня Одарки з опери “Запорожець за Дунаєм”. Муз. і сл. С. Гулака-Артемівського.
- “Стояла я і слухала весну”. Муз. К. Стеценка, сл. Л. Українки.
- “Чом, чом не прийшов”. Обробка О. Чиска.
- “Ой, ходила дівчина бережком”.
- Романс Оксани з опери “Запорожець за Дунаєм”. Муз. і сл. С. Гулака-Артемівського.



## Додаток 3

# II-й ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ МІЖВУЗІВСЬКИЙ ФЕСТИВАЛЬ-КОНКУРС АКТОРІВ-ВОКАЛІСТІВ

### ПОЛОЖЕННЯ

II-й Всеукраїнський міжвузівський фестиваль-конкурс акторів-вокалістів проводиться за сприянням Міністерства освіти і науки України, Управління культури Запорізької обласної держадміністрації, комунального закладу “Запорізька обласна телерадіокомпанія”. Засновником та організатором фестивалю-конкурсу є кафедра акторської майстерності Запорізького національного університету. Спів організаторами фестивалю-конкурсу є Інститут мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка, Харківська державна академія культури. Конкурс проходитиме 29-30 березня 2012 р. на базі кафедри акторської майстерності факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету.

### Мета конкурсу

- популяризація та збереження кращих традицій вокально-драматичного мистецтва;
- виявлення молодих талановитих виконавців;
- підвищення професійного рівня виконання вокальних творів серед починаючих акторів;
- підвищення професійного престижу викладачів вокалу;
- обмін творчими досягненнями та досвідом;
- забезпечення широкого інформаційно-культурного обміну між профільними вузами, факультетами та кафедрами

### Учасники конкурсу

У фестивалі-конкурсу беруть участь студенти вищих навчальних закладів та училищ акторських факультетів (відділень) віком від 18 до 30 років. Також у конкурсі можуть брати участь молоді спеціалісти, що закінчили театральний факультет.

### Умови конкурсу

Конкурс проводиться у двох номінаціях – академічний та естрадний спів. Учасники виконують 3 твори (не більше 10 хвилин) за вибором:

- номінація **академічний спів** – класичний, старовинний романс; арія з опери, з оперети; народні пісні в обробках (українські, російські);
- номінація **естрадний спів** – арія з музичних комедій, пісні з кінофільмів, з мюзиклів; народні пісні в обробках (українські, російські); сучасні пісні.

Музичний супровід – концертмейстер та фонограми (-) на CD MD. Під час проведення конкурсу працює концертмейстер кафедри.

### Програма фестивалю-конкурсу

1.	Реєстрація та репетиція учасників конкурсу.	28.03.2012р. 29.03.2012р.	16-00 – 19-00 9-00 – 10- 30
2.	Урочисте відкриття фестивалю-конкурсу .	29.03.2012р	11-00 – 11-30
3.	Конкурсні прослуховування учасників фестивалю-конкурсу.	29.03.2012р	11-30 – 15-00

4.	Майстер-класи видатних майстрів сцени, викладачів (вокалістів, режисерів).	29.03.2012р. 30.03.2012р.	15-00 – 16-00 10-00 – 12-00
5.	Театральні вистави Навчального театру кафедри акторської майстерності ЗНУ	29.03.2012р	16-00 – 17-00
6.	Гала концерт лауреатів фестивалю конкурсу, нагородження;	29.03.2012р	17-00 – 19-00
7.	Експерсія до національного музею “Хортиця” та по місту Запоріжжя.	30.03.2012р.	12-30 – 15-00

### Критерії оцінювання усіх номінацій

#### академічний спів

- Вокальна школа (звукоформування, характер звуковедення, вокальна техніка(штрихи), динамічні відтінки, особливості тембру);
- Розкриття художнього образу (артистизм, темперамент, емоційність);
- Сценічна культура;
- Сильові особливості (авторські, жанрові).

#### естрадний спів

- Вокальна підготовка (інтонація, вокальне дихання, дикція, динамічні відтінки);
- Розкриття художнього образу (артистизм, емоційність, темперамент);
- Сценічна культура, костюм;
- Сильові особливості (авторські, жанрові).

## Додаток К

### Дані вхідного діагностування сформованості вокальної майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру

*Таблиця К.1*

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	В.Г.	4	9	3	2	18	низький
2	Г.Г.	5	6	3	1	15	низький
3	К.Н.	6	15	6	5	32	середній
4	Л.Н.	3	5	4	3	15	низький
5	М.К.	6	16	11	6	39	середній
6	М.К.	8	26	13	12	59	високий
7	Ш.Г.	7	13	10	4	34	середній
8	Ш.С.	6	17	6	3	32	середній

*Таблиця К.2*

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	З.А.	3	5	4	5	17	низький
2	К.Б.	3	6	2	5	16	низький
3	Л.К.	2	7	4	4	17	низький
4	Л.А.	5	3	3	3	14	низький
5	Я.А.	5	7	4	5	21	середній
6	Ц.І.	1	5	5	4	15	низький

Таблиця К.3

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Б.К.	7	3	8	1	19	низький
2	В.А.	3	9	3	3	18	низький
3	Г.І.	7	12	11	7	37	середній
4	М.А.	7	4	6	2	19	низький
5	М.В.	5	17	9	6	37	середній
6	Н.Д.	3	7	3	4	17	низький
7	П.Г.	6	12	6	6	30	середній
8	С.С.	5	13	7	4	29	середній

Таблиця К.4

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Д.О.	4	13	5	6	28	середній
2	К.О.	7	4	3	5	19	низький
3	М.М.	2	2	2	3	9	низький
4	П.Г.	6	16	9	7	38	середній
5	П.О.	3	7	4	5	19	низький

Таблиця К.5

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Б.Л.	3	8	3	4	18	низький
2	К.А.	5	8	4	2	19	низький
3	К.О.	4	17	5	6	32	середній
4	К.Д.	6	7	3	3	19	низький
5	Л.І.	7	14	6	6	33	середній
6	П.В.	4	9	2	1	16	низький

Таблиця К.6

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Б.С.	2	8	4	1	15	низький
2	Б.Д.	10	26	14	12	62	високий
3	І.О.	4	14	6	7	31	середній
4	К.І.	5	12	7	9	33	середній
5	К.К.	8	17	9	6	40	середній
6	М.А.	6	11	8	8	33	середній
7	П.О.	4	6	4	5	19	низький
8	Р.Н.	2	10	3	4	19	низький
9	С.К.	6	12	6	11	35	середній
10	С.О.	8	15	7	9	39	середній

Таблиця К.7

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	В.Г.	11	2	1	4	18	низький
2	Г.Г	7	3	3	5	18	низький
3	К.Н.	15	7	6	7	35	середній
4	Л.Н.	8	3	2	4	17	низький
5	М.К.	21	4	5	8	38	середній
6	М.К.	25	8	9	11	53	середній
7	Ш.Г.	19	4	7	7	37	середній
8	Ш.С.	7	6	5	6	24	середній

Таблиця К.8

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	З.А.	7	3	1	5	16	низький
2	К.Б.	4	2	3	4	13	низький
3	Л.К.	5	3	2	0	10	низький
4	Л.А.	1	3	1	5	10	низький
5	Я.А.	24	6	6	9	45	середній
6	Ц.І.	2	3	3	2	10	низький

Таблиця К.9

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.К.	5	3	3	4	15	низький
2	В.А.	8	2	2	2	14	низький
3	Г.І.	5	3	3	9	20	низький
4	М.А.	8	3	1	5	17	низький
5	М.В.	12	5	5	7	29	середній
6	Н.Д.	6	1	2	5	14	низький
7	П.Г.	10	4	7	7	28	середній
8	С.С.	27	6	5	6	44	середній

Таблиця К.10

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Д.О.	12	6	7	8	33	середній
2	К.О.	7	1	3	2	13	низький
3	М.М.	8	3	2	3	16	низький
4	П.Г.	26	4	7	7	44	середній
5	П.О.	8	2	1	3	14	низький

Таблиця К.11

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.Л.	5	3	1	4	13	низький
2	К.А.	9	2	1	6	18	низький
3	К.О.	8	7	5	7	27	середній
4	К.Д.	7	4	2	5	18	низький
5	Л.І.	24	7	6	6	43	середній
6	П.В.	8	3	2	4	17	низький

Таблиця К.12

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.С.	8	2	3	5	18	низький
2	Б.Д.	34	8	8	12	62	високий
3	І.О.	8	3	4	3	18	низький
4	К.І.	16	6	5	6	33	середній
5	К.К.	28	7	4	9	48	середній
6	М.А.	13	6	6	6	31	середній
7	П.О.	5	2	2	5	14	низький
8	Р.Н.	6	3	3	3	15	низький
9	С.К.	31	7	4	6	48	середній
10	С.О.	21	6	4	8	39	середній



Таблиця К.13

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	В.Г.	4	8	3	2	17	низький
2	Г.Г	5	3	2	1	11	низький
3	К.Н.	11	10	8	5	34	середній
4	Л.Н.	3	4	3	3	13	низький
5	М.К.	6	19	7	6	38	середній
6	М.К.	19	23	10	7	59	високий
7	Ш.Г.	8	10	6	7	31	середній
8	Ш.С.	6	13	7	5	31	середній

Таблиця К.14

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	З.А.	4	6	1	5	16	низький
2	К.Б.	5	8	3	4	20	низький
3	Л.К.	4	8	2	0	14	низький
4	Л.А.	4	9	1	5	19	низький
5	Я.А.	6	10	6	9	31	середній
6	Ц.І.	3	8	3	2	16	низький

Таблиця К.15

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.К.	5	7	3	2	17	низький
2	В.А.	3	6	2	4	15	низький
3	Г.І.	6	12	7	7	32	середній
4	М.А.	2	9	3	2	16	низький
5	М.В.	10	11	4	5	30	середній
6	Н.Д.	4	9	3	2	18	низький
7	П.Г.	12	12	7	8	39	середній
8	С.С.	7	13	5	4	29	середній

Таблиця К.16

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Д.О.	6	9	7	8	30	середній
2	К.О.	3	1	3	2	9	низький
3	М.М.	4	3	2	3	12	низький
4	П.Г.	7	4	7	7	25	середній
5	П.О.	5	2	1	3	11	низький

Таблиця К.17

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.Л.	3	2	3	3	11	низький
2	К.А.	4	8	2	2	16	низький
3	К.О.	9	16	4	6	35	середній
4	К.Д.	5	8	3	4	20	низький
5	Л.І.	6	14	7	5	32	середній
6	П.В.	3	9	1	1	14	низький

Таблиця К.18

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.С.	4	2	3	5	14	низький
2	Б.Д.	21	24	8	12	65	високий
3	І.О.	15	14	5	8	42	середній
4	К.І.	14	10	5	6	35	середній
5	К.К.	8	12	4	9	33	середній
6	М.А.	9	8	6	6	29	середній
7	П.О.	5	2	2	5	14	низький
8	Р.Н.	4	3	3	3	13	низький
9	С.К.	6	13	4	6	29	середній
10	С.О.	11	14	4	8	37	середній

Таблиця К.19

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	В.Г.	5	6	4	3	18	низький
2	Г.Г	4	2	3	2	11	низький
3	К.Н.	11	8	9	7	35	середній
4	Л.Н.	4	4	2	3	13	низький
5	М.К.	7	11	13	7	38	середній
6	М.К.	6	13	11	4	34	середній
7	Ш.Г.	7	9	10	6	32	середній
8	Ш.С.	9	10	12	5	36	середній

Таблиця К.20

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	З.А.	2	7	5	3	17	низький
2	К.Б.	3	5	5	2	15	низький
3	Л.К.	5	2	2	2	11	низький
4	Л.А.	3	4	3	3	13	низький
5	Я.А.	6	8	8	5	27	середній
6	Ц.І.	4	6	3	2	15	низький

Таблиця К.21

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.К.	5	2	1	3	11	низький
2	В.А.	3	7	5	1	16	низький
3	Г.І.	4	5	4	2	15	низький
4	М.А.	5	6	3	3	17	низький
5	М.В.	9	10	8	5	32	середній
6	Н.Д.	4	1	4	5	14	низький
7	П.Г.	7	9	11	7	34	середній
8	С.С.	8	11	12	5	36	середній

Таблиця К.22

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Д.О.	6	8	7	6	27	середній
2	К.О.	5	1	5	3	14	низький
3	М.М.	4	3	4	2	13	низький
4	П.Г.	8	9	12	6	35	середній
5	П.О.	4	2	4	2	12	низький

Таблиця К.23

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.Л.	5	5	2	3	15	низький
2	К.А.	4	7	5	4	20	низький
3	К.О.	9	13	8	6	36	середній
4	К.Д.	3	6	3	3	15	низький
5	Л.І.	8	15	7	7	37	середній
6	П.В.	5	6	3	2	16	низький

Таблиця К.24

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.С.	4	2	5	2	13	низький
2	Б.Д.	15	23	19	8	65	високий
3	І.О.	3	3	4	1	11	низький
4	К.І.	7	9	8	5	29	середній
5	К.К.	6	11	12	6	35	середній
6	М.А.	12	14	8	4	38	середній
7	П.О.	3	2	3	2	10	низький
8	Р.Н.	4	3	4	3	14	низький
9	С.К.	8	5	4	2	19	низький
10	С.О.	7	9	11	5	32	середній

## Додаток Л

Обробка даних вхідного діагностування сформованості вокальної  
майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру

## Додаток Л.1

Таблиця Л.1.1

Таблиця розподілу частот на основі результатів вхідного діагностування  
компонентів ВМ у студентів КГ-1 та ЕГ-1

Компонент	Рівень	і	Група			
			КГ-1		ЕГ-1	
			$k_i$	$f_i$ (%)	$k_i$	$f_i$ (%)
Мотиваційно- ціннісний	низький	1	3	37,50	5	83,33
	середній	2	4	50,00	1	16,67
	високий	3	1	12,50	0	0,00
Когнітивно- інтелектуальний	низький	1	3	37,50	5	83,33
	середній	2	5	62,50	1	16,67
	високий	3	0	0,00	0	0,00
Чуттєво- емоційний	низький	1	3	37,50	5	83,33
	середній	2	4	50,00	1	16,67
	високий	3	1	12,50	0	0,00
Досвідно- виконавський	низький	1	3	37,50	5	83,33
	середній	2	5	62,50	1	16,67
	високий	3	0	0,00	0	0,00

Таблиця розподілу частот на основі результатів вхідного діагностування компонентів ВМ у студентів КГ-2 та ЕГ-2

Компонент	Рівень	i	Група			
			КГ-2		ЕГ-2	
			k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	4	50,00	3	60,00
	середній	2	4	50,00	2	40,00
	високий	3	0	0,00	0	0,00
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	5	62,50	3	60,00
	середній	2	3	37,50	2	40,00
	високий	3	0	0,00	0	0,00
Чуттєво-емоційний	низький	1	4	50,00	3	60,00
	середній	2	4	50,00	2	40,00
	високий	3	0	0,00	0	0,00
Досвідно-виконавський	низький	1	5	62,50	3	60,00
	середній	2	3	37,50	2	40,00
	високий	3	0	0,00	0	0,00



Таблиця розподілу частот на основі результатів вхідного діагностування компонентів ВМ у студентів КГ-3 та ЕГ-3

Компонент	Рівень	i	Група			
			КГ-3		ЕГ-3	
			k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	4	66,67	3	30,00
	середній	2	2	33,33	6	60,00
	високий	3	0	0,00	1	10,00
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	4	66,67	4	40,00
	середній	2	2	33,33	5	50,00
	високий	3	0	0,00	1	10,00
Чуттєво-емоційний	низький	1	4	66,67	3	30,00
	середній	2	2	33,33	6	60,00
	високий	3	0	0,00	1	10,00
Досвідно-виконавський	низький	1	4	66,67	5	50,00
	середній	2	2	33,33	4	40,00
	високий	3	0	0,00	1	10,00

Таблиця Л.1.4

Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для вокальної майстерності

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ_1	ЕГ_1	КГ_2	ЕГ_2	КГ_3	ЕГ_3
1	8	7	4,5	9	1,5	3
2	2	6	4,5	2	7	16
3	12	1	8	1	9,5	8
4	5	3,5	7	13	6	9,5
5	13	10	10	3	13	15
6	14	3,5	6		5	11,5
7	11		12			1,5
8	9		11			4
9						11,5
10						14
Σ	<b>74</b>	31	<b>63</b>	28	42	<b>94</b>

## Додаток Л.2

**Результати вхідного діагностування сформованості вокальної  
майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру**

Таблиця Л.2.1

Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-1

№	Студент	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивно- інтелектуальн ий	Чуттєво- емоційний	Досвідно- виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	В.Г.	18	18	17	18	71	низький
2	Г.Г	15	18	11	11	55	низький
3	К.Н.	32	35	34	35	136	середній
4	Л.Н.	15	17	13	13	58	низький
5	М.К.	39	38	38	38	153	середній
6	М.К.	45	53	59	34	191	середній
7	Ш.Г.	34	37	31	32	134	середній
8	Ш.С.	32	24	31	36	123	середній

Таблиця Л.2.2

Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-1

№	Студент	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивно- інтелектуальн ий	Чуттєво- емоційний	Досвідно- виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	З.А.	17	16	16	17	66	низький
2	К.Б.	16	13	20	15	64	низький
3	Л.К.	17	10	14	11	52	низький
4	Л.А.	14	10	19	13	56	низький
5	Я.А.	21	45	31	27	124	середній
6	Ц.І.	15	10	16	15	56	низький

Таблиця Л.2.3

## Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-2

№	Студент	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивно- інтелектуальний	Чуттєво- емоційний	Досвідно- виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.К.	19	15	17	11	62	низький
2	В.А.	18	14	15	16	63	низький
3	Г.І.	37	20	32	15	104	середній
4	М.А.	19	17	16	17	69	низький
5	М.В.	37	29	30	32	128	середній
6	Н.Д.	17	14	18	14	63	низький
7	П.Г.	30	28	39	34	131	середній
8	С.С.	29	44	29	36	138	середній

Таблиця Л.2.4

## Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-2

№	Студент	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивно- інтелектуальний	Чуттєво- емоційний	Досвідно- виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Д.О.	28	33	30	27	118	середній
2	К.О.	19	13	9	14	55	низький
3	М.М.	9	16	12	13	50	низький
4	П.Г.	38	44	25	35	142	середній
5	П.О.	19	14	11	12	56	низький

Таблиця Л.2.5

## Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-3

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.Л.	18	13	11	15	57	низький
2	К.А.	19	18	16	20	73	низький
3	К.О.	32	27	35	36	130	середній
4	К.Д.	19	18	20	15	72	низький
5	Л.І.	33	43	32	37	145	середній
6	П.В.	16	17	14	16	63	низький

Таблиця Л.2.6

## Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-3

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.С.	15	18	14	13	60	низький
2	Б.Д.	62	62	65	65	254	високий
3	І.О.	31	18	42	11	102	середній
4	К.І.	33	33	35	29	130	середній
5	К.К.	40	48	33	35	156	середній
6	М.А.	33	31	29	38	131	середній
7	П.О.	19	14	14	10	57	низький
8	Р.Н.	19	15	13	14	61	низький
9	С.К.	35	48	29	19	131	середній
10	С.О.	39	39	37	32	147	середній

**Таблиця спряженості на основі результатів вхідного діагностування ВМ  
у студентів контрольних та експериментальних груп**

Група	Рівень	i	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
КГ-1	низький	1	3	37,50
	середній	2	5	62,50
	високий	3	0	0,00
ЕГ-1	низький	1	5	83,33
	середній	2	1	16,67
	високий	3	0	0,00
КГ-2	низький	1	4	50,00
	середній	2	4	50,00
	високий	3	0	0,00
ЕГ-2	низький	1	3	60,00
	середній	2	2	40,00
	високий	3	0	0,00
КГ-3	низький	1	4	66,67
	середній	2	2	33,33
	високий	3	0	0,00
ЕГ-3	низький	1	3	30,00
	середній	2	6	60,00
	високий	3	1	10,00

## Додаток Л.3

Таблиця Л.3.1

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні  
для вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ_1	ЕГ_1	КГ_2	ЕГ_2	КГ_3	ЕГ_3
1	8	7	4,5	9	1,5	3
2	2	6	4,5	2	7	16
3	12	1	8	1	9,5	8
4	5	3,5	7	13	6	9,5
5	13	10	10	3	13	15
6	14	3,5	6		5	11,5
7	11		12			1,5
8	9		11			4
9						11,5
10						14
$\Sigma$	<b>74</b>	31	<b>63</b>	28	42	<b>94</b>

## Додаток Л.4

**Розрахунки емпіричного Т-критерія Вілкоксона на основі результатів  
експериментальних груп протягом формувального впливу**

Таблиця Л.4.1

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкоксона  
для вокальної майстерності**

№	ЕГ_1					ЕГ_2					ЕГ_3				
	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $
1	66	169	103	103	3	118	164	46	46	2	60	159	99	99	9
2	64	160	96	96	2	55	184	129	129	5	254	254	0	0	1
3	52	180	128	128	5	50	88	38	38	1	102	140	38	38	4
4	56	165	109	109	4	142	242	100	100	3	130	238	108	108	10
5	124	261	137	137	6	56	177	121	121	4	156	222	66	66	7
6	56	124	68	68	1						131	178	47	47	5
7											57	77	20	20	2
8											61	135	74	74	8
9											131	189	58	58	6
10											147	168	21	21	3
$\Sigma$					21					15					55



$$U_{emp} = 18 > 6 = U_{krit}$$

Отже, емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 18$ . По таблицям критичних значень U-критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df = n_1 = 6$  і  $df = n_2 = 8$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit} = 6$ .

Оскільки  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $18 > 6$ ), то приймається гіпотеза  $H_0$ . Отже, студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

Кількість студентів в об'єднаній групі – 13 ( $n_{КГ-2} = 8$  і  $n_{ЕГ-2} = 5$ ). Обчислення суми рангів об'єднаної групи:  $T_{КГ-2} = 57$ ; і  $T_{ЕГ-2} = 34$

(табл. К.6.1) і  $T_x = 58$ . Тому помилок при ранжуванні нема.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{КГ-2} = 57$ ;  $T_x = 57$  і  $n_x = 8$ . Обчислення емпіричного значення U-критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = 54 > 4 = U_{krit}$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 54$ . По таблицям критичних значень U-критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df = n_1 = 5$  і  $df = n_2 = 8$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit} = 4$ .

Оскільки  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $54 > 4$ ), тому приймається гіпотеза  $H_0$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.*

Кількість студентів в об'єднаній групі – 16 ( $n_{КГ-3} = 6$  і  $n_{ЕГ-3} = 10$ ). Обчислення суми рангів об'єднаної групи:  $T_{КГ-3} = 36$  і

$T_{ЕГ-3} = 10$  (табл. К.6.1) і  $T_x = 36$ . Отже, ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-3} = 10$ , тому  $T_x = 10$  і  $n_x = 10$ . Обчислення емпіричного значення U-критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = 10 > 8 = U_{krit}$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 10$ . По таблицям критичних значень U-критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df = n_1 = 6$  і  $df = n_2 = 10$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit} = 8$ .



Таким чином,  $U_{\text{emp}} > U_{\text{кри}} (15 > 8)$ , тому приймається гіпотеза  $H_0$ . Студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента, а тому ці групи є однорідними.

Таблиця Н.2.1

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для мотиваційно-ціннісного компонента вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	5,5	8	4	8	3	1
2	3	5,5	2	6,5	5,5	16
3	11,5	1	11	1	9	8
4	5,5	13	3	12	5,5	11
5	11,5	5,5	10	6,5	11	15
6	2		5		2	11
7	10		13			5,5
8	9		9			5,5
9						13
10						14
$\Sigma$	<b>58</b>	33	<b>57</b>	34	36	<b>100</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості когнітивно-інтелектуального компонента ВМ на початку формуального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту розрізняються за рівнем розвитку того ж компонента.

Визначення розміру об'єднаної групи та розрахункової суми рангів збігаються з обчисленнями наведеними при розрахунках  $U_{\text{emp}}$  для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

Суми рангів для цих груп (табл. К.6.2)  $T_{\text{КГ-1}} = 77$ ; і  $T_{\text{ЕГ-1}} = 28$ . Оскільки  $T_{\text{КГ-1}} > T_{\text{ЕГ-1}}$ , то ранжування виконане вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{\text{КГ-1}} = 77$ , тому  $T_x = 77$  і  $n_x = 8$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{\text{emp}} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)}{n_x} = \frac{77 - 8(8 + 1)}{8} = \frac{77 - 72}{8} = \frac{5}{8} = 0,625$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=7$ . Критичне значення –  $U_{krit}=6$ . Оскільки  $U_{emp}>U_{krit}$  ( $7>6$ ), то приймається гіпотеза  $H_0$ . Отже, студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

$T_{КГ2}=57$  і  $T_{ЕГ2}=33$  (табл. К.6.2) і  ~~$T_{КГ2}=57$  і  $T_{ЕГ2}=33$~~ . Тому помилок при ранжуванні немає.

Найбільшою сумою рангів є  ~~$T_{КГ2}=57$~~ :  $T_x=575$  і  $n_x=8$ . Обчислення емпіричного значення U-критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{T_x - \frac{n_x(n_x+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n_x(n_x+1)(2n_x+1)}{24}}}$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=18$ , а  $U_{krit}=4$ . Їх порівняння ( $18>4$ ) свідчить про те, що приймається гіпотеза  $H_0$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.*

$T_{КГ3}=40$  і  $T_{ЕГ3}=96$  (табл. К.6.2) і  ~~$T_{КГ3}=40$  і  $T_{ЕГ3}=96$~~ . Отже, ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  ~~$T_{ЕГ3}=96$~~ , тому  $T_x=96$  і  $n_x=10$ . Обчислення емпіричного значення U-критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{T_x - \frac{n_x(n_x+1)}{4}}{\sqrt{\frac{n_x(n_x+1)(2n_x+1)}{24}}}$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=19$ . Критичне значення –  $U_{krit}=8$ .  $U_{emp}>U_{krit}$  ( $19>8$ ), тому приймається гіпотеза  $H_0$ . Студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Таблиця Н.2.2*

### Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для когнітивно-інтелектуального компонента вокальної майстерності

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	7,5	5	5	11	1	6,5
2	7,5	4	3	1	6,5	16
3	10	2	8	6	9	6,5
4	6	2	7	12,5	6,5	11
5	12	13	10	3	13	14,5
6	14	2	3		4	10
7	11		9			2
8	9		12,5			3

9						14,5
10						12
$\Sigma$	<b>77</b>	28	<b>57,5</b>	33,5	40	<b>96</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості чуттєво-емоційного компонента ВМ на початку формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту розрізняються за рівнем розвитку того самого компонента.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

Суми рангів для цих груп (табл. К.6.3)  $T_{КГ1} = 68$  і  $T_{ЕГ1} = 37$ . Оскільки  $T_{КГ1} > T_{ЕГ1}$ , то ранжування виконане вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{КГ1} = 68$ , тому  $T_x = 68$  і  $n_x = 8$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)/2}{n_x(n_x + 1)} = \frac{68 - 8 \cdot 9 / 2}{8 \cdot 9} = \frac{68 - 36}{72} = \frac{32}{72} = \frac{4}{9} \approx 0,44$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 0,44$ . Критичне значення –  $U_{krit} = 0,6$ . Оскільки  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $0,44 > 0,6$ ), то приймається гіпотеза  $H_0$ . Отже, студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

$T_{КГ2} = 66$  і  $T_{ЕГ2} = 24$  (табл. К.6.3) і  $T_{КГ2} > T_{ЕГ2}$ . Тому помилок при ранжуванні немає.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{КГ2} = 66$ ,  $T_x = 66$  і  $n_x = 8$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)/2}{n_x(n_x + 1)} = \frac{66 - 8 \cdot 9 / 2}{8 \cdot 9} = \frac{66 - 36}{72} = \frac{30}{72} = \frac{5}{12} \approx 0,42$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 0,42$ , а  $U_{krit} = 0,4$ . Їх порівняння ( $0,42 > 0,4$ ) свідчить про те, що приймається гіпотеза  $H_0$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента, а тому ці групи є однорідними.

*Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.*

$T_{КГ3} = 40$  і  $T_{ЕГ3} = 95$  (табл. К.6.3) і  $T_{ЕГ3} > T_{КГ3}$ . Отже, ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ3} = 95$ , тому  $T_x = 95$  і  $n_x = 10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)/2}{n_x(n_x + 1)} = \frac{95 - 10 \cdot 11 / 2}{10 \cdot 11} = \frac{95 - 55}{110} = \frac{40}{110} = \frac{4}{11} \approx 0,36$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=19,5$ . Критичне значення –  $U_{krit}=8$ .  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $19,5 > 8$ ), тому приймається гіпотеза  $H_0$ . Студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента, а тому ці групи є однорідними.

Таблиця Н.2.3

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для чуттєво-емоційного компонента вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	6	4,5	6	10,5	1	4
2	1	8	4	1	6	16
3	12	3	12	3	12,5	15
4	2	7	5	8	7	12,5
5	13	10	10,5	2	10	11
6	14	4,5	7		4	8,5
7	10		13			4
8	10		9			2
9						8,5
10						14
$\Sigma$	<b>68</b>	37	<b>66,5</b>	24,5	40,5	<b>95,5</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості досвідно-виконавського компонента ВМ на початку формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) на початку експерименту розрізняються за рівнем розвитку того самого компонента.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

Суми рангів для цих груп (табл. К.6.4)  $T_{КГ-1}=73$  і  $T_{ЕГ-1}=32$ . Оскільки  $T_{КГ-1} > T_{ЕГ-1}$ , то ранжування виконане вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{КГ-1}=73$ , тому  $T_x=73$  і  $n_x=8$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)}{n_x(n_x + 1)} = \frac{73 - 8(8 + 1)}{8(8 + 1)} = \frac{73 - 72}{72} = \frac{1}{72} \approx 0,014$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=11$ . Критичне значення –  $U_{krit}=6$ . Оскільки  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $11 > 6$ ), то приймається гіпотеза  $H_0$ . Отже, студенти

груп ЕГ-1 та КГ-1 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента, а тому ці групи є однорідними.

Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.

$T_{КГ2} = 60$  і  $T_{ЕГ2} = 30$  (табл. К.6.4) і  ~~$T_{КГ2} = 60$  і  $T_{ЕГ2} = 30$~~ . Тому помилок при ранжуванні немає.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{КГ2} = 60$ ;  $T_x = 605$  і  $n_x = 8$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{60(8+1)}{2} = 255$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 155$ , а  $U_{krit} = 4$ . Їх порівняння ( $155 > 4$ ) свідчить про те, що приймається гіпотеза  $H_0$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента, а тому ці групи є однорідними.

Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.

$T_{КГ3} = 54$  і  $T_{ЕГ3} = 82$  (табл. К.6.4) і  ~~$T_{КГ3} = 54$  і  $T_{ЕГ3} = 82$~~ . Отже, ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ3} = 82$ , тому  $T_x = 82$  і  $n_x = 10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{82(10+1)}{2} = 451$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 33$ . Критичне значення –  $U_{krit} = 8$ .  $U_{emp} > U_{krit}$  ( $33 > 8$ ), тому приймається гіпотеза  $H_0$ . Студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 на початку експерименту не розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента, а тому ці групи є однорідними.

Таблиця Н.2.4

### Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для досвідно-виконавського компонента вокальної майстерності

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	8	7	1	9	5,5	3
2	1,5	5,5	7	4,5	9	16
3	12	1,5	6	3	13	2
4	3,5	3,5	8	12	5,5	10
5	14	9	10	2	14	12
6	11	5,5	4,5		7	15
7	10		11			1
8	13		13			4
9						8
10						11
$\Sigma$	<b>73</b>	32	<b>60,5</b>	30,5	54	<b>82</b>

**Дані контрольного зрізу сформованості вокальної майстерності  
майбутніх акторів музично-драматичного театру**

Таблиця П.1

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	В.Г.	3	8	3	3	17	низький
2	Г.Г	6	7	4	3	20	низький
3	К.Н.	6	15	7	6	34	середній
4	Л.Н.	5	6	5	4	20	низький
5	М.К.	7	8	12	7	34	середній
6	М.К.	9	8	9	11	37	середній
7	Ш.Г.	7	14	11	6	38	середній
8	Ш.С.	5	17	7	7	36	середній

Таблиця П.2

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	З.А.	5	19	11	9	44	середній
2	К.Б.	4	16	6	8	34	середній
3	Л.К.	6	21	5	6	38	середній
4	Л.А.	8	12	15	9	44	середній
5	Я.А.	9	26	15	13	63	високий
6	Ц.І.	7	14	10	7	38	середній

Таблиця П.3

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	Б.К.	7	5	9	7	28	середній
2	В.А.	5	7	4	6	22	середній
3	Г.І.	7	12	10	7	36	середній
4	М.А.	7	3	5	3	18	низький
5	М.В.	6	17	11	6	40	середній
6	Н.Д.	5	12	5	4	26	середній
7	П.Г.	7	13	8	6	34	середній
8	С.С.	6	12	8	4	30	середній

Таблиця П.4

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно- ціннісного компонента
1	Д.О.	6	13	7	6	32	середній
2	К.О.	7	20	12	14	53	середній
3	М.М.	6	7	8	8	29	середній
4	П.Г.	9	25	14	13	61	високий
5	П.О.	6	20	11	5	42	середній

Таблиця П.5

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Б.Л.	5	9	4	5	23	середній
2	К.А.	5	7	4	4	20	низький
3	К.О.	6	14	4	7	31	середній
4	К.Д.	5	9	5	4	23	середній
5	Л.І.	8	17	7	6	38	середній
6	П.В.	5	9	3	3	20	низький

Таблиця П.6

Результати діагностування мотиваційно-ціннісного компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Мотивація досягнень	Професійні цінності	Професійна спрямованість	Професійні мотиви	Сума балів	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента
1	Б.С.	5	20	17	14	56	високий
2	Б.Д.	10	26	15	14	65	високий
3	І.О.	5	14	6	7	32	середній
4	К.І.	9	24	15	14	62	високий
5	К.К.	9	17	12	6	44	середній
6	М.А.	8	11	8	8	35	середній
7	П.О.	5	6	4	5	20	низький
8	Р.Н.	6	10	6	8	30	середній
9	С.К.	7	12	6	11	36	середній
10	С.О.	9	15	7	9	40	середній



Таблиця П.7

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	В.Г.	10	3	1	2	16	низький
2	Г.Г.	10	3	3	5	21	середній
3	К.Н.	14	6	8	6	34	середній
4	Л.Н.	6	4	3	6	19	низький
5	М.К.	12	6	7	9	34	середній
6	М.К.	15	8	9	13	45	середній
7	Ш.Г.	21	5	6	5	37	середній
8	Ш.С.	16	7	7	6	36	середній

Таблиця П.8

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	З.А.	1	2	3	4	40	середній
2	К.Б.	12	9	8	11	42	середній
3	Л.К.	18	8	7	9	49	середній
4	Л.А.	18	9	8	14	37	середній
5	Я.А.	12	8	7	10	70	високий
6	Ц.І.	24	22	12	12	28	середній

Таблиця П.9

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.К.	6	5	7	9	27	середній
2	В.А.	5	3	2	2	12	низький
3	Г.І.	5	3	3	8	19	низький
4	М.А.	9	5	6	5	25	середній
5	М.В.	12	7	8	7	34	середній
6	Н.Д.	8	3	3	5	19	низький
7	П.Г.	24	8	6	14	52	середній
8	С.С.	16	8	7	11	42	середній

Таблиця П.10

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Д.О.	30	5	6	14	55	середній
2	К.О.	16	8	7	13	44	середній
3	М.М.	10	3	3	3	19	низький
4	П.Г.	32	9	8	11	60	високий
5	П.О.	18	9	11	14	52	середній

Таблиця П.11

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.Л.	4	2	2	3	11	низький
2	К.А.	11	8	6	12	37	середній
3	К.О.	16	9	7	12	44	середній
4	К.Д.	18	6	5	13	42	середній
5	Л.І.	24	8	7	10	49	середній
6	П.В.	9	3	3	5	20	низький

Таблиця П.12

Результати діагностування когнітивно-інтелектуального компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Знання з теорії вокалу	Інтелектуальні здібності	Музична пам'ять	Творчий потенціал	Сума балів	Рівень сформованості когнітивно-інтелектуального компонента
1	Б.С.	22	6	8	10	46	середній
2	Б.Д.	28	9	9	14	60	високий
3	І.О.	18	5	4	8	35	середній
4	К.І.	34	8	8	11	61	високий
5	К.К.	28	9	8	12	57	високий
6	М.А.	26	6	9	11	52	середній
7	П.О.	10	3	3	4	20	низький
8	Р.Н.	20	7	9	12	48	середній
9	С.К.	34	8	6	10	58	високий
10	С.О.	22	8	7	8	45	середній

Таблиця П.13

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	В.Г.	3	5	4	4	16	низький
2	Г.Г	3	5	3	5	16	низький
3	К.Н.	11	10	7	6	34	середній
4	Л.Н.	4	6	6	4	20	низький
5	М.К.	6	17	8	5	36	середній
6	М.К.	18	23	10	9	60	високий
7	Ш.Г.	8	12	6	7	33	середній
8	Ш.С.	10	13	9	8	40	середній

Таблиця П.14

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	З.А.	10	16	6	9	41	середній
2	К.Б.	10	15	6	8	39	середній
3	Л.К.	9	13	8	7	37	середній
4	Л.А.	13	13	7	9	42	середній
5	Я.А.	22	23	11	10	66	високий
6	Ц.І.	12	11	9	6	38	середній

Таблиця П.15

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.К.	5	7	4	3	19	низький
2	В.А.	4	7	4	6	21	середній
3	Г.І.	7	14	8	9	38	середній
4	М.А.	3	9	4	4	20	низький
5	М.В.	10	13	6	5	34	середній
6	Н.Д.	5	9	3	3	20	низький
7	П.Г.	12	14	8	9	43	середній
8	С.С.	8	13	6	6	33	середній

Таблиця П.16

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Д.О.	8	12	9	10	39	середній
2	К.О.	17	22	8	9	56	високий
3	М.М.	6	5	4	5	20	низький
4	П.Г.	19	21	9	11	60	високий
5	П.О.	16	11	7	5	39	середній

Таблиця П.17

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.Л.	4	5	5	5	19	низький
2	К.А.	5	9	3	3	20	низький
3	К.О.	9	15	7	6	37	середній
4	К.Д.	6	8	4	4	22	середній
5	Л.І.	8	14	9	11	42	середній
6	П.В.	4	10	3	2	19	низький

Таблиця П.18

Результати діагностування чуттєво-емоційного компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Емпатія	Експресія	Емоційність	Гнучкість реакцій	Сума балів	Рівень сформованості чуттєво-емоційного компонента
1	Б.С.	5	9	5	5	24	середній
2	Б.Д.	22	24	11	12	69	високий
3	І.О.	12	13	6	7	38	середній
4	К.І.	18	22	9	8	57	високий
5	К.К.	17	23	9	9	58	високий
6	М.А.	11	13	7	9	40	середній
7	П.О.	6	3	3	7	19	низький
8	Р.Н.	7	13	5	6	31	середній
9	С.К.	19	22	10	8	59	високий
10	С.О.	14	17	6	8	45	середній

Таблиця П.19

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-1

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	В.Г.	5	6	4	4	19	низький
2	Г.Г	4	6	4	4	18	низький
3	К.Н.	7	8	9	8	32	середній
4	Л.Н.	5	6	4	3	18	низький
5	М.К.	8	10	9	7	34	середній
6	М.К.	7	13	11	5	36	середній
7	Ш.Г.	8	9	10	8	35	середній
8	Ш.С.	11	10	12	6	39	середній

Таблиця П.20

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-1

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	З.А.	12	19	7	6	44	середній
2	К.Б.	8	13	16	8	45	середній
3	Л.К.	11	23	14	8	56	високий
4	Л.А.	10	16	9	7	42	середній
5	Я.А.	15	20	18	9	62	високий
6	Ц.І.	5	6	5	4	20	низький

Таблиця П.21

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-2

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.К.	6	4	5	4	19	низький
2	В.А.	5	7	5	2	19	низький
3	Г.І.	5	5	5	5	20	низький
4	М.А.	6	8	6	5	25	середній
5	М.В.	11	10	8	6	35	середній
6	Н.Д.	4	3	5	5	17	низький
7	П.Г.	8	9	11	7	35	середній
8	С.С.	8	11	12	5	36	середній

Таблиця П.22

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-2

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Д.О.	10	13	7	8	38	середній
2	К.О.	7	9	11	4	31	середній
3	М.М.	5	6	5	4	20	низький
4	П.Г.	13	21	18	9	61	високий
5	П.О.	14	17	6	7	44	середній



Таблиця П.23

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в КГ-3

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.Л.	6	5	3	4	18	низький
2	К.А.	5	7	6	7	25	середній
3	К.О.	12	13	11	7	43	середній
4	К.Д.	3	4	7	6	20	низький
5	Л.І.	5	12	8	7	32	середній
6	П.В.	7	8	5	6	26	середній

Таблиця П.24

Результати діагностування досвідно-виконавського компонента ВМ в ЕГ-3

№	Студент	Особливості діяльності	Вокально-технічні навички	Художня виразність	Придатність до діяльності	Сума балів	Рівень сформованості досвідно-виконавського компонента
1	Б.С.	11	8	7	7	33	середній
2	Б.Д.	11	22	18	9	60	високий
3	І.О.	9	13	9	4	35	середній
4	К.І.	14	21	16	7	58	високий
5	К.К.	12	25	18	8	63	високий
6	М.А.	12	21	12	6	51	середній
7	П.О.	5	6	4	3	18	низький
8	Р.Н.	6	8	7	5	26	середній
9	С.К.	9	17	5	5	36	середній
10	С.О.	8	11	13	6	38	середній

## Додаток Р

**Обробка даних діагностування сформованості вокальної майстерності  
майбутніх акторів музично-драматичного театру наприкінці експерименту**

Таблиця Р.1

Таблиця спряженості на основі результатів контрольного діагностування  
компонентів ВМ у студентів КГ-1 та ЕГ-1

Компонент	Рівень	i	Група			
			КГ-1		ЕГ-1	
			k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	3	37,50	0	0,00
	середній	2	5	62,50	5	83,33
	високий	3	0	0,00	1	16,67
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	2	25,00	0	0,00
	середній	2	6	75,00	5	83,33
	високий	3	0	0,00	1	16,67
Чуттєво-емоційний	низький	1	3	37,50	0	0,00
	середній	2	4	50,00	5	83,33
	високий	3	1	12,50	1	16,67
Досвідно-виконавський	низький	1	3	37,50	1	16,67
	середній	2	5	62,50	3	50,00
	високий	3	0	0,00	2	33,33

Таблиця спряженості на основі результатів контрольного діагностування компонентів ВМ у студентів КГ-2 та ЕГ-2

Компонент	Рівень	i	Група			
			КГ-2		ЕГ-2	
			k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	1	12,50	0	0,00
	середній	2	7	87,50	4	80,00
	високий	3	0	0,00	1	20,00
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	3	37,50	1	20,00
	середній	2	5	62,50	3	60,00
	високий	3	0	0,00	1	20,00
Чуттєво-емоційний	низький	1	3	37,50	1	20,00
	середній	2	5	62,50	2	40,00
	високий	3	0	0,00	2	40,00
Досвідно-виконавський	низький	1	4	50,00	1	20,00
	середній	2	4	50,00	3	60,00
	високий	3	0	0,00	1	20,00

Таблиця спряженості на основі результатів контрольного діагностування компонентів ВМ у студентів КГ-3 та ЕГ-3

Компонент	Рівень	i	Група			
			КГ-3		ЕГ-3	
			k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
Мотиваційно-ціннісний	низький	1	2	33,33	1	10,00
	середній	2	4	66,67	6	60,00
	високий	3	0	0,00	3	30,00
Когнітивно-інтелектуальний	низький	1	2	33,33	1	10,00
	середній	2	4	66,67	5	50,00
	високий	3	0	0,00	4	40,00
Чуттєво-емоційний	низький	1	3	50,00	1	10,00
	середній	2	3	50,00	5	50,00
	високий	3	0	0,00	4	40,00
Досвідно-виконавський	низький	1	2	33,33	1	10,00
	середній	2	4	66,67	6	60,00
	високий	3	0	0,00	3	30,00

## Додаток С

**Результати контрольного діагностування сформованості вокальної  
майстерності майбутніх акторів музично-драматичного театру**

Таблиця С.1

Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-1 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	В.Г.	17	16	16	19	68	низький
2	Г.Г.	20	21	16	18	75	низький
3	К.Н.	34	34	34	32	134	середній
4	Л.Н.	20	19	20	18	77	низький
5	М.К.	34	34	36	34	138	середній
6	М.К.	37	45	60	36	178	середній
7	Ш.Г.	38	37	33	35	143	середній
8	Ш.С.	36	36	40	39	151	середній

Таблиця С.2

Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-1 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	З.А.	44	40	41	44	169	середній
2	К.Б.	34	42	39	45	160	середній
3	Л.К.	38	49	37	56	180	середній
4	Л.А.	44	37	42	42	165	середній
5	Я.А.	63	70	66	62	261	високий
6	Ц.І.	38	28	38	20	124	середній

Таблиця С.3

Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-2 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.К.	28	27	19	19	93	середній
2	В.А.	22	12	21	19	74	низький
3	Г.І.	36	19	38	20	113	середній
4	М.А.	18	25	20	25	88	середній
5	М.В.	40	34	34	35	143	середній
6	Н.Д.	26	19	20	17	82	середній
7	П.Г.	34	52	43	35	164	середній
8	С.С.	30	42	33	36	141	середній

Таблиця С.4

Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-2 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Д.О.	32	55	39	38	164	середній
2	К.О.	53	44	56	31	184	середній
3	М.М.	29	19	20	20	88	середній
4	П.Г.	61	60	60	61	242	високий
5	П.О.	42	52	39	44	177	середній

Таблиця С.5

Оброблені дані сформованості ВМ студентів КГ-3 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.Л.	23	11	19	18	71	низький
2	К.А.	20	37	20	25	102	середній
3	К.О.	31	44	37	43	155	середній
4	К.Д.	23	42	22	20	107	середній
5	Л.І.	38	49	42	32	161	середній
6	П.В.	20	20	19	26	85	середній

Таблиця С.6

Оброблені дані сформованості ВМ студентів ЕГ-3 наприкінці експерименту

№	Студент	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Чуттєво-емоційний	Досвідно-виконавський	Сума балів	Рівень ВМ
1	Б.С.	56	46	24	33	159	середній
2	Б.Д.	65	60	69	60	254	високий
3	І.О.	32	35	38	35	140	середній
4	К.І.	62	61	57	58	238	високий
5	К.К.	44	57	58	63	222	високий
6	М.А.	35	52	40	51	178	середній
7	П.О.	20	20	19	18	77	низький
8	Р.Н.	30	48	31	26	135	середній
9	С.К.	36	58	59	36	189	середній
10	С.О.	40	45	45	38	168	середній

**Таблиця спряженості на основі результатів діагностування ВМ  
у студентів контрольних та експериментальних груп наприкінці експерименту**

Група	Рівень	i	k <sub>i</sub>	f <sub>i</sub> (%)
КГ-1	низький	1	3	37,50
	середній	2	5	62,50
	високий	3	0	0,00
ЕГ-1	низький	1	0	0,00
	середній	2	5	83,33
	високий	3	1	16,67
КГ-2	низький	1	1	12,50
	середній	2	7	87,50
	високий	3	0	0,00
ЕГ-2	низький	1	0	0,00
	середній	2	4	80,00
	високий	3	1	20,00
КГ-3	низький	1	1	16,67
	середній	2	5	83,33
	високий	3	0	0,00
ЕГ-3	низький	1	1	10,00
	середній	2	6	60,00
	високий	3	3	30,00



**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для мотиваційно-ціннісного компонента вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	1	11	3	10	1	9
2	2	9	1	12	4	16
3	5	13	6	4	8	7
4	3	10	5	13	5	15
5	6	14	7,5	11	10	14
6	12		2		3	12
7	7		9			2
8	8		7,5			6
9						13
10						11
$\Sigma$	44	<b>61</b>	41	<b>50</b>	31	<b>105</b>

**Додаток У.2**

**Перевірка гіпотез для порівняння контрольних і експериментальних груп за компонентами ВМ на основі результатів вхідного діагностування**

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента ВМ наприкінці формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту не розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту розрізняються за рівнем розвитку цього компонента.

Визначення розміру об'єднаної групи та розрахункової суми рангів збігаються з обчисленнями наведеними при розрахунках  $U_{emp}$  для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ на початку експерименту, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо. Допоміжні розрахунки для визначення емпіричних значень критерію Манна-Вітні для груп, що порівнюються, наведено у табл. К.12.1.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

$T_{КГ-1} = 4$ ;  $T_{ЕГ-1} = 6$ ;  ~~$T_{ЕГ-1} = 4$ ;  $T_{КГ-1} = 6$~~  – ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-1} = 6$ , тому  $T_x = 64$  і  $n_x = 6$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерію Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{64 - 6(6+1)}{2} = 20,5$$

Отже, емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=5$ . По таблицям критичних значень  $U$ -критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df=n_1=6$  і  $df=n_2=8$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit}=10$ . Оскільки  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $5 < 10$ ), то нульова гіпотеза відхиляється і приймається  $H_1$ : студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

~~$T_{EG2}=49$~~ , тому помилок при ранжуванні нема.

Найбільшою сумою рангів є  ~~$T_{EG2}=49$~~ :  $T_x=49$  і  $n_x=5$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{T_x - \frac{n_x(n_x+1)}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=5,5$ . По таблицям критичних значень  $U$ -критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df=n_1=5$  і  $df=n_2=8$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit}=8$ .  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $5,5 < 8$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна  $H_1$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

*Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.*

~~$T_{EG3}=10$~~ . Отже, ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  ~~$T_{EG3}=10$~~ , тому  $T_x=10$  і  $n_x=10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{T_x - \frac{n_x(n_x+1)}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$~~

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=10$ . По таблицям критичних значень  $U$ -критерія Манна-Вітні для кількості ступенів вільності  $df=n_1=6$  і  $df=n_2=10$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $U_{krit}=14$ .

Таким чином,  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $10 < 14$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ . Студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 після експерименту розрізняються за рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для мотиваційно-ціннісного компонента вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	1	12,5	4	7	4,5	14
2	2,5	5	2	12	2	16
3	5	10	9	5	7	8
4	2,5	12,5	1	13	4,5	15
5	5	14	10	11	11	13
6	8	10	3		2	9
7	10		8			2
8	7		6			6
9						10
10						12
$\Sigma$	41	<b>64</b>	43	<b>48</b>	31	<b>105</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості когнітивно-інтелектуального компонента ВМ наприкінці формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту не розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту розрізняються за рівнем розвитку цього компонента.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

$T_{КГ1} = 44$  і  $T_{ЕГ1} = 60$ ;  ~~$T_{КГ1} = 44$  і  $T_{ЕГ1} = 60$~~  – ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ1} = 60$ , тому  $T_x = 60$  і  $n_x = 6$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

~~$$U_{emp} = \frac{60 \cdot 6 + 6 \cdot (6 + 1) - 60 \cdot 6}{6 \cdot 6} = 8,5$$~~

Отже, емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 8,5$ , а критичне значення –  $U_{crit} = 10$ . Оскільки  $U_{emp} < U_{crit}$  ( $8,5 < 10$ ), то нульова гіпотеза відхиляється і приймається  $H_1$ : студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

~~$$T_{КГ2} = 43$$~~, тому помилок при ранжуванні нема.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{EG2}=47$ ;  $T_x=47,5$  і  $n_x=5$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)/2}{n_x(n_x + 1)} = \frac{47,5 - 5(5 + 1)/2}{5(5 + 1)} = \frac{47,5 - 15}{30} = \frac{32,5}{30} = 1,08$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=1,08$ . Критичне значення критерію:  $U_{krit}=8$ .  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $1,08 < 8$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна  $H_1$ : студенти груп EG-2 та КГ-2 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента.

*Порівняння груп КГ-3 та EG-3.*

$T_{EG3}=103$  – ранжування виконано без помилок.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{EG3}=103$ , тому  $T_x=103$  і  $n_x=10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)/2}{n_x(n_x + 1)} = \frac{103 - 10(10 + 1)/2}{10(10 + 1)} = \frac{103 - 55}{110} = \frac{48}{110} = 0,436$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=0,436$ , а критичне значення критерію –  $U_{krit}=14$ .

Таким чином,  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $0,436 < 14$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ . Студенти груп EG-3 та КГ-3 після експерименту розрізняються за рівнем сформованості когнітивно-інтелектуального компонента.

*Таблиця У.2.2*

### Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для когнітивно-інтелектуального компонента вокальної майстерності

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	EG-1	КГ-2	EG-2	КГ-3	EG-3
1	1	10	6	12	1	9
2	3	11	1	9	5	15
3	5,5	13	3	3	7	4
4	2	8,5	5	13	6	16
5	5,5	14	7	10,5	11	13
6	12	4	3		2,5	12
7	8,5		10,5			2,5
8	7		8			10
9						14
10						8
$\Sigma$	44,5	<b>60,5</b>	43,5	<b>47,5</b>	32,5	<b>103,5</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості чуттєво-емоційного компонента ВМ наприкінці формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту не розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту розрізняються за рівнем розвитку цього компонента.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

$T_{КГ-1} = 44$  і  $T_{ЕГ-1} = 61$ :  ~~$T_{ЕГ-1} = 44$~~  – ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-1} = 61$ , тому  $T_x = 61$  і  $n_x = 6$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{61 \cdot 6 + 6 \cdot 6 - 61}{2} = 8$$

Отже, емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 8$ , а критичне значення –  $U_{krit} = 10$ . Оскільки  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $8 < 10$ ), то нульова гіпотеза відхиляється і приймається  $H_1$ : студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

~~$T_{КГ-2} = 44$~~ , тому помилок при ранжуванні нема.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-2} = 47$ :  $T_x = 47$  і  $n_x = 5$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{47 \cdot 5 + 5 \cdot 5 - 47}{2} = 7,5$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 7,5$ . Критичне значення критерію:  $U_{krit} = 8$ .  $U_{emp} \leq U_{krit}$  ( $7,5 \leq 8$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна  $H_1$ : студенти груп ЕГ-2 та КГ-2 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента.

*Порівняння груп КГ-3 та ЕГ-3.*

~~$T_{КГ-3} = 30$~~  – ранжування виконано без помилок.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-3} = 10$ , тому  $T_x = 10$  і  $n_x = 10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{10 \cdot 10 + 10 \cdot 10 - 10}{2} = 11$$

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 11$ , а критичне значення критерію –  $U_{krit} = 14$ .

Оскільки  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $11 < 14$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ : студенти груп ЕГ-3 та КГ-3 після експерименту розрізняються за рівнем сформованості чуттєво-емоційного компонента.

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для  
чуттєво-емоційного компонента вокальної майстерності**

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3
1	1,5	11	1	9,5	2	6
2	1,5	9	5	12	4	16
3	5	7	8	3	8	9
4	3	12	3	13	5	13
5	6	14	7	9,5	11	14
6	13	8	3		2	10
7	4		11			2
8	10		6			7
9						15
10						12
$\Sigma$	44	<b>61</b>	44	<b>47</b>	32	<b>104</b>

Порівняння експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості досвідно-виконавського компонента ВМ наприкінці формувального експерименту.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту не розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): студенти ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) та КГ-1 (КГ-2, КГ-3) після експерименту розрізняються за рівнем розвитку цього компонента.

*Порівняння груп КГ-1 та ЕГ-1.*

$T_{КГ-1} = 41$ ;  $T_{ЕГ-1} = 64$ ;  ~~$T_{КГ-1} = 41$ ;  $T_{ЕГ-1} = 64$~~  – ранги привласнені вірно.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{ЕГ-1} = 64$ , тому  $T_x = 64$  і  $n_x = 6$ . Це дозволяє обчислити емпіричне значення U-критерія Манна-Вітні:

$$U_{emp} = \frac{T_x - n_x(n_x + 1)}{n_x(n_x + 1)} = \frac{64 - 6 \cdot 7}{6 \cdot 7} = \frac{64 - 42}{42} = \frac{22}{42} = \frac{11}{21} \approx 0,52$$

Отже, емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp} = 5$ , а критичне значення –  $U_{krit} = 10$ . Оскільки  $U_{emp} < U_{krit}$  ( $5 < 10$ ), то нульова гіпотеза відхиляється і приймається  $H_1$ : студенти груп ЕГ-1 та КГ-1 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента.

*Порівняння груп КГ-2 та ЕГ-2.*

~~$T_{КГ-2} = 47$ ;  $T_{ЕГ-2} = 47$~~ , тому помилок при ранжуванні нема.

Найбільшою сумою рангів є  ~~$T_{ЕГ-2} = 47$~~ ;  $T_x = 47$  і  $n_x = 5$ . Обчислення емпіричного значення U-критерія Манна-Вітні:

№	EG-2	KG-2
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=7,5$ . Критичне значення критерію:  $U_{krit}=8$ .  $U_{emp}<U_{krit}$  ( $7,5<8$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна –  $H_1$ : студенти груп EG-2 та KG-2 наприкінці експерименту розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента.

*Порівняння груп KG-3 та EG-3.*

– ранжування виконано без помилок.

Найбільшою сумою рангів є  $T_{EG3}=10$ , тому  $T_x=10$ ; і  $n_x=10$ . Обчислення емпіричного значення  $U$ -критерія Манна-Вітні:

№	EG-3	KG-3
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10

Емпіричне значення критерію Манна-Вітні  $U_{emp}=12$ , а критичне значення критерію –  $U_{krit}=14$ .

Таким чином,  $U_{emp}<U_{krit}$  ( $12<14$ ), тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ . Студенти груп EG-3 та KG-3 після експерименту розрізняються за рівнем сформованості досвідно-виконавського компонента.

*Таблиця У.2.4*

#### Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Манна-Вітні для досвідно-виконавського компонента вокальної майстерності

№	Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються		Групи, що порівнюються	
	KG-1	EG-1	KG-2	EG-2	KG-3	EG-3
1	3	11	2,5	11	1,5	8
2	1,5	12	2,5	7	4	15
3	5	13	4,5	4,5	12	9
4	1,5	10	6	13	3	14
5	6	14	8,5	12	7	16
6	8	4	1		5,5	13
7	7		8,5			1,5
8	9		10			5,5
9						10
10						11
$\Sigma$	41	<b>64</b>	43,5	<b>47,5</b>	33	<b>103</b>

## Додаток Ф

### Дослідження змін у розвитку вокальної майстерності в студентів експериментальних груп

#### Додаток Ф.1

#### Розрахунки емпіричного Т-критерія Вілкоксона на основі результатів експериментальних груп протягом формувального впливу

Таблиця Ф.1.1

#### Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкоксона для вокальної майстерності

№	ЕГ-1					ЕГ-2					ЕГ-3				
	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $
1	66	169	103	103	3	118	164	46	46	2	60	159	99	99	9
2	64	160	96	96	2	55	184	129	129	5	254	254	0	0	1
3	52	180	128	128	5	50	88	38	38	1	102	140	38	38	4
4	56	165	109	109	4	142	242	100	100	3	130	238	108	108	10
5	124	261	137	137	6	56	177	121	121	4	156	222	66	66	7
6	56	124	68	68	1						131	178	47	47	5
7											57	77	20	20	2
8											61	135	74	74	8
9											131	189	58	58	6
10											147	168	21	21	3
$\Sigma$					21					15					55

## Додаток Ф.2

### Перевірка гіпотез щодо ефективності впровадженої експериментальної методики формування вокальної майстерності

Перевірка ефективності методики вокальної підготовки в експериментальних групах за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента ВМ.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): інтенсивність зсувів у розвитку мотиваційно-ціннісного компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку не перевищує інтенсивності зсувів у нетиповому напрямку.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): інтенсивність зсувів у розвитку мотиваційно-ціннісного компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку переважає інтенсивність зсувів у нетиповому напрямку.

Допоміжні розрахунки для встановлення  $T_{\text{emp}}$  наведено у табл. К.14.1.

*Порівняння результатів групи ЕГ-1.*



Кількість студентів в групі – 6. Сума рангів для цієї групи (табл. К.11.1, додатку К.11) дорівнює 21, що збігається з контрольною сумою:

$$\frac{R(6)}{2} = 37$$

Отже, ранги привласнені вірно.

Нетипового (від'ємного) зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . По таблицям критичних значень T-критерія Вілкоксона для кількості ступенів вільності  $dfn_{E1} = 6$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $T_{krit} = 2$ .

Оскільки  $T_{emp} < T_{krit} (0 < 2)$ , то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у студентів групи ЕГ-1 покращився рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-2.*

Кількість студентів в групі – 5. Сума рангів для цієї групи (табл. К.14.1) дорівнює 15, що збігається з контрольною сумою:

$$\frac{R(5)}{2} = 31$$

Тому помилок при ранжуванні нема.

Нетипового (від'ємного) зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . По таблицям критичних значень T-критерія Вілкоксона для кількості ступенів вільності  $dfn_{E2} = 5$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $T_{krit} = 0$ .

Оскільки  $T_{emp} \leq T_{krit} (0 \leq 0)$ , то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-2 покращився рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-3.*

Кількість студентів в групі – 10. Сума рангів для цієї групи (табл. К.14.1) дорівнює 55, що збігається з контрольною сумою:

$$\frac{R(10)}{2} = 51$$

Отже, ранги привласнені вірно.

Від'ємного зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . По таблицям критичних значень T-критерія Вілкоксона для кількості ступенів вільності  $dfn_{E3} = 1$  та рівня значущості  $\alpha \leq 0,05$  було знайдено критичне значення критерію:  $T_{krit} = 5$ .

Оскільки  $T_{emp} < T_{krit} (0 < 5)$ , то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у студентів групи ЕГ-3 покращився рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента ВМ.

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкоксона  
для мотиваційно-ціннісного компонента вокальної майстерності**

№	ЕГ-1					ЕГ-2					ЕГ-3				
	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $
1	17	44	27	27	4	28	32	4	4	1	15	56	41	41	10
2	16	34	18	18	1	19	53	34	34	5	62	65	3	3	6
3	17	38	21	21	2	9	29	20	20	2	31	32	1	1	2,5
4	14	44	30	30	5	38	61	23	23	3,5	33	62	29	29	9
5	21	63	42	42	6	19	42	23	23	3,5	40	44	4	4	7
6	15	38	23	23	3						33	35	2	2	5
7											19	20	1	1	2,5
8											19	30	11	11	8
9											35	36	1	1	2,5
10											39	40	1	1	2,5
$\Sigma$					21					15					55

Перевірка ефективності методики вокальної підготовки в експериментальних групах за рівнями сформованості когнітивно-інтелектуального компонента ВМ.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): інтенсивність зсувів у розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку не перевищує інтенсивності зсувів у нетиповому напрямку.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): інтенсивність зсувів у розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку переважає інтенсивність зсувів у нетиповому напрямку.

Допоміжні розрахунки для визначення  $T_{emp}$  наведено у табл. К.14.2.

Розраховані перевірочні числа для суми рангів збігаються з обчисленнями для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо.

*Порівняння результатів групи ЕГ-1.*

Нетипового зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . Критичне значення критерію:  $T_{krit} = 2$ . Оскільки  $T_{emp} < T_{krit}$  ( $0 < 2$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у студентів групи ЕГ-1 покращився рівень розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-2.*

Від'ємного зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . Критичне значення критерію Вілкоксона:  $T_{krit} = 0$ . Оскільки  $T_{emp} \leq T_{krit}$  ( $0 \leq 0$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в

результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-2 покращився рівень розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-3.*

Від'ємний зсув у групі ЕГ-3 ( $d_i = -2$ ), тому емпіричне значення критерію Вілкосона дорівнює рангу його абсолютної величини:  $T_{emp} = 1$ . Критичне значення критерію Вілкосона:  $T_{krit} = 5$ . Оскільки  $T_{emp} < T_{krit}$  ( $1 < 5$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-3 покращився рівень розвитку когнітивно-інтелектуального компонента ВМ.

*Таблиця Ф.2.2*

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкосона  
для когнітивно-інтелектуального компонента вокальної майстерності**

№	ЕГ-1					ЕГ-2					ЕГ-3				
	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $
1	16	40	24	24	2	33	55	22	22	3	18	46	28	28	8,5
2	13	42	29	29	5	13	44	31	31	4	62	60	-2	2	1
3	10	49	39	39	6	16	19	3	3	1	18	35	17	17	6
4	10	37	27	27	4	44	60	16	16	2	33	61	28	28	8,5
5	45	70	25	25	3	14	52	38	38	5	48	57	9	9	4
6	10	28	18	18	1						31	52	21	21	7
7											14	20	6	6	2,5
8											15	48	33	33	10
9											48	58	10	10	5
10											39	45	6	6	2,5
$\Sigma$					21					15					55

Перевірка ефективності методики вокальної підготовки в експериментальних групах за рівнями сформованості чуттєво-емоційного компонента ВМ.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза ( $H_0$ ):* інтенсивність зсувів у розвитку чуттєво-емоційного компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку не перевищує інтенсивності зсувів у нетиповому напрямку.

*Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ):* інтенсивність зсувів у розвитку чуттєво-емоційного компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку переважає інтенсивність зсувів у нетиповому напрямку.

Допоміжні розрахунки для визначення  $T_{emp}$  наведено у табл. К.14.3.

Розраховані перевірочні числа для суми рангів збігаються з обчисленнями для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо.

*Порівняння результатів групи ЕГ-1.*

Нетипового зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp}=0$ . Критичне значення критерію:  $T_{krit}=2$ . Оскільки  $T_{emp}<T_{krit}$  ( $0<2$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у студентів групи ЕГ-1 покращився рівень розвитку чуттєво-емоційного компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-2.*

Від'ємного зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp}=0$ . Критичне значення критерію Вілкоксона:  $T_{krit}=0$ . Оскільки  $T_{emp}\leq T_{krit}$  ( $0\leq 0$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-2 покращився рівень розвитку чуттєво-емоційного компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-3.*

Від'ємний зсув у групі ЕГ-3 є ( $d_i = -4$ ), тому емпіричне значення критерію Вілкоксона дорівнює рангу його абсолютної величини:  $T_{emp}=1,5$ . Критичне значення критерію Вілкоксона:  $T_{krit}=5$ . Оскільки  $T_{emp}<T_{krit}$  ( $1,5<5$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-3 покращився рівень розвитку чуттєво-емоційного компонента ВМ.

**Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкоксона  
для чуттєво-емоційного компонента вокальної майстерності**

№	ЕГ-1					ЕГ-2					ЕГ-3				
	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $	До впливу	Після впливу	$d_i$	$ d_i $	Ранг $ d_i $
1	16	41	25	25	5	30	39	9	9	2	14	24	10	10	5
2	20	39	19	19	1	9	56	47	47	5	65	69	4	4	1,5
3	14	37	23	23	3,5	12	20	8	8	1	42	38	-4	4	1,5
4	19	42	23	23	3,5	25	60	35	35	4	35	57	22	22	8
5	31	66	35	35	6	11	39	28	28	3	33	58	25	25	9
6	16	38	22	22	2						29	40	11	11	6
7											14	19	5	5	3
8											13	31	18	18	7
9											29	59	30	30	10
10											37	45	8	8	4
$\Sigma$					21					15					55

Перевірка ефективності методики вокальної підготовки в експериментальних групах за рівнями сформованості досвідно-виконавського компонента ВМ.

Формулювання двох альтернативних гіпотез:

*Нульова гіпотеза* ( $H_0$ ): інтенсивність зсувів у розвитку досвідно-виконавського компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку не перевищує інтенсивності зсувів у нетиповому напрямку.

*Альтернативна гіпотеза* ( $H_1$ ): інтенсивність зсувів у розвитку досвідно-виконавського компонента ВМ у студентів ЕГ-1 (ЕГ-2, ЕГ-3) у типовому напрямку переважає інтенсивність зсувів у нетиповому напрямку.

Допоміжні розрахунки для визначення  $T_{emp}$  наведено у табл. К.14.4.

Розраховані перевірочні числа для суми рангів збігаються з обчисленнями для мотиваційно-ціннісного компонента ВМ, тому зупинятися на цих обчисленнях ми не будемо.

*Порівняння результатів групи ЕГ-1.*

Нетипового зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . Критичне значення критерію:  $T_{krit} = 2$ . Оскільки  $T_{emp} < T_{krit}$  ( $0 < 2$ ), то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у студентів групи ЕГ-1 покращився рівень розвитку досвідно-виконавського компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-2.*

Від'ємного зсуву у групі не спостерігається, тому емпіричне значення критерію Вілкоксона  $T_{emp} = 0$ . Критичне значення критерію Вілкоксона:  $T_{krit} = 0$ .

Оскільки  $T_{\text{emp}} \leq T_{\text{кріт}} (0 \leq 0)$ , то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-2 покращився рівень розвитку досвідно-виконавського компонента ВМ.

*Порівняння результатів групи ЕГ-3.*

Від'ємний зсув у групі ЕГ-3 є ( $d_i = -5$ ), тому емпіричне значення критерію Вілкоксона дорівнює рангу його абсолютної величини:  $T_{\text{emp}} = 1,5$ . Критичне значення критерію Вілкоксона:  $T_{\text{кріт}} = 5$ . Оскільки  $T_{\text{emp}} < T_{\text{кріт}} (1,5 < 5)$ , то гіпотеза  $H_0$  відхиляється і приймається  $H_1$ : в результаті застосування методики вокальної підготовки у респондентів групи ЕГ-3 покращився рівень розвитку досвідно-виконавського компонента ВМ.

Допоміжні розрахунки емпіричних значень критерію Вілкосона  
для досвідно-виконавського компонента вокальної майстерності

№	ЕГ-1					ЕГ-2					ЕГ-3				
	Д о в п л и в у	П і с л я в п л и в у	d i	d i	Р а н г   d i	Д о в п л и в у	П і с л я в п л и в у	d i	d i	Р а н г   d <sub>i</sub>	Д о в п л и в у	П і с л я в п л и в у	d i	d i	Р а н г   d <sub>i</sub>
1	17	44	27	27	2	27	38	11	11	2	13	33	20	20	7
2	15	45	30	30	4	14	31	17	17	3	65	60	-5	5	1
3	11	56	45	45	6	13	20	7	7	1	11	35	24	24	8
4	13	42	29	29	3	35	61	26	26	4	29	58	29	29	10
5	27	62	35	35	5	12	44	32	32	5	35	63	28	28	9
6	15	20	5	5	1						38	51	13	13	5
7											10	18	8	8	3
8											14	26	12	12	4
9											19	36	17	17	6
10											32	38	6	6	2
Σ					21					15					55

*Наукове видання  
(українською мовою)*

Локарева Галина Василівна  
Гринь Лілія Олександрівна

**ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
АКТОРА МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ:  
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

*Монографія*

Коректор  
Редактор  
Технічний редактор

*Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами*