

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Лі Сюй

УДК 378.637.016:78

Кваліфікаційна наукова праця

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01
Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник: **Козир Алла Володимирівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ - 2023

АНОТАЦІЯ

Лі Сюй. Методика формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу.

Слухова увага студентів факультетів мистецтв розглядається нами як форма психічної діяльності, що забезпечує зосередженість на процесі навчання, сприйняття і виконання музичних творів, спрямованість на спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання. Слухова увага майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається нами з позиції системно-ціннісного, герменевтичного, рефлексивно-усвідомленого, гедоністичного та творчо-діяльнісного підходів. *Системно-ціннісний* підхід до музичної діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через ціннісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій творчій діяльності відбувається внутрішня робота особистості над усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння

налагоджувати творчу взаємодію із навколишнім середовищем. *Герменевтичний* підхід забезпечує ефективність навчального процесу шляхом духовно-інтелектуального пізнання й розуміння багатоскладних аспектів музичних творів. *Рефлексивно-усвідомлений* підхід допомагає простежити комплекс дій особистості, в якому увага індивіда спрямована на самого себе, на свою свідомість, у тому числі на продукти власної активності, а також будь-яке їх осмислення, переосмислення і перетворення власного минулого досвіду. *Гедоністичний* підхід включає ефект задоволення, насолодження творчістю, в основі якого є уявлення про баланс позитивних і негативних афектів, адже будь-які мистецькі події у житті особистості викликають у неї емоційний відгук, акумулюючись, призводять до загального відчуття задоволення або навпаки, в залежності від того, афекти якого знаку переважають або знаходяться у гармонійній рівновазі. Таким чином, поява насолоди від процесу творчої діяльності залежатимуть від суми емоційних реакцій студента факультету мистецтв з позитивним знаком. *Творчо-діяльниного* підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є вкрай важливим, адже його використання активізує мотивацію майбутніх учителів музики, сприяє самостійній творчості, спонукає до прояву творчої активності в процесі фахової підготовки.

Структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності охоплює пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний, рефлексивно-виконавський, творчо-проективний компоненти. *Пізнавально-орієнтаційний* компонент включає інтелектуальну здатність аналізувати та розуміти складні музичні композиції, що вимагає від студентів факультетів мистецтв високого рівня пізнавальних умінь та навичок. Сприймання контексту важливо в розвитку слухової уваги студентів мистецьких факультетів, оскільки воно допомагає їм враховувати сенс та значення музичних елементів у процесі творчості та підвищувати концентрацію слухової уваги на важливих засобах музичної виразності. *Компетентнісно-оцінний компонент* у музично-освітній галузі знаходить своє втілення через розвиток компетентності

в музично-виконавській майстерності. Компетентність у музиці охоплює широкий спектр навичок, знань та вмінь, які студенти факультетів мистецтв повинні опанувати для успішної музичної кар'єри. *Рефлексивно-виконавський компонент* в музичній освіті студентів факультетів мистецтв виконує важливу роль у формуванні слухової уваги та розвитку музичних навичок. Цей аспект передбачає здатність студентів до самоаналізу, самоконтролю та внутрішньої рефлексії, що впливає на якість їхнього музичного виконання. *Творчо-проективний компонент* у формуванні слухової уваги студентів факультетів мистецтв передбачає комплексний підхід до розвитку слухової уваги, який включає в себе кілька аспектів. Це стимулювання творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв та створення власних композицій та інтерпретацій музичного матеріалу.

Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента визначено міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності (показники: прояв пізнавального інтересу до осягнення музичних творів; здатність до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності; прагнення накопичувати музично-слухові враження). Критерієм компетентісно-оцінного компонента визначено ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності (показники: спроможність оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою; прояв аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів; здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору). Критерієм рефлексивно-виконавського компонента визначено міра здатності до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності (показники: спроможність слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності; здатність до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу; прояв вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів). Критерієм творчо-проективного компонента визначено ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів (показники: уміння емоційно-

образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору; здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності; спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності).

Основними принциповими положеннями слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності виокремлені: принцип цілісності фахової підготовки, принцип інтенсифікації фахового навчання, принцип прогнозування результатів музично-педагогічної роботи. Принцип *цілісності фахової підготовки* базується на тому, що формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських), адже якість музично-теоретичної підготовки уможливорює розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва. Педагогічний принцип *інтенсифікації фахового навчання* передбачає фундаментальність в організації освітнього процесу, який передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Дотримання даного принципу відіграватиме позитивного впливу саме у професійній підготовці, оскільки розширює можливості для набуття різноманітного досвіду. Принцип *прогнозування результатів музично-педагогічної роботи* передбачає уміння організувати навчання і музично-виконавську діяльність таким чином, щоб студент факультету мистецтв поступово розширював свої практичні навички і якість слухової уваги.

Педагогічними умовами формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності нами визначено: забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами, ефективне використання інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності, надання переваги активно-діяльним методам у музичному навчанні. Педагогічна умова *забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами* є важливою з позиції відповідності сучасній освітній парадигмі, а також змісту і

позиції студентів в процесі організації навчання. Застосування інтерактивних засобів навчання здійснює значний ефект на підвищення якості освіти, оскільки освітній процес реалізується на основі діалогового навчання. У комплексі педагогічних умов ми залишаємо місце відповідності навчальних послуг сучасному побутуванню і організації освітнього процесу студентів факультетів мистецтв, що унаочнюється у *ефективному використанні інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності*. Інформаційні технології на сьогодні є невід'ємною частиною нашого світу, тому дана педагогічна умова орієнтована на уміння студентів ефективно використовувати їх у власній музично-виконавській діяльності. Іншими словами нинішній медіа-простір потребує набуття студентами факультетів мистецтв інформаційної компетентності, яка позитивно позначатиметься і на процесі формування слухової уваги. Останньою педагогічною умовою ми вбачаємо *надання переваги активно-діяльним методам у музичному навчанні*. Висуваючи дану умову ми виходимо з природи слухової уваги, яка може формуватися лише у активній діяльності під час практичного вправлення чи донесення концертного варіанту музичного твору. Слухова увага може тренуватися лише у практиці, оскільки вона пов'язана із сприйняттям і відтворенням звуків. Тому доречним буде сприяти розвитку і вихованню будь-якого виду музичного слуху, в основі якого полягає слухова увага, а це можливо лише завдяки активно-діяльним методам.

Представлена методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння знаннями щодо здійснення музично-педагогічної діяльності. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

У процесі діагностувальної роботи з формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності визначено

рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, середній та низький, яким надано якісні та кількісні характеристики. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичний, операційно-діяльнісного, креативно-результативного. Перший етап – *мотиваційно-спрямований*, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової передуваги, необхідної для якісного відтворення художнього задуму. Другий етап – *когнітивно-прогностичний*, спрямований на формування показників компетентнісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості та стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок. Третій етап – *операційно-діяльнісний*, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги. Четвертий етап – *креативно-результативний*, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Згідно експериментальної методики перший етап формування експерименту, мотиваційно-спрямований, був спрямований на виховання

культури зосередженості студентів експериментальної групи, уміння оперативного входження в стан слухової передувачи – підвищеної готовності до музично-слухової діяльності, й зокрема, показників формування пізнавально-орієнтаційного компоненту. Найбільш дієвими методами даного етапу стали: веб-семінари, бесіди, диспути, метод музично-слухового квесту, мобільного прослуховування, пролонгованого зосередження, спільного пригадування, музичного переконання, метод вокалізації інструментального твору, модельно-крокового слухання, активного спостереження, внутрішньо-слухової концентрації, метод-пресу, метод тематичного групування, спільного музикування, практичні тренінги. Другий етап, когнітивно-прогностичний, був спрямований на формування компетентісно-оцінного компоненту слухової уваги студентів. У цілому мета даного етапу підпорядкована формуванню оперативної фази слухової уваги засобом розвитку її вибірковості й стійкості, як домінантних характеристик у функціональній єдності з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, обсягом).

Методика другого етапу передбачала розвиток у студентів критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності й містила низку дієвих методів: метод «гронування», наведення слухової уваги, розвитку критичного мислення, кооперативного навчання, слухового порівняння, інтонаційно-стильового аналізу, порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання, метод «мистецького кубування», створення фонетичної партитури, звукової інструментовки.

Третій, операційно-діяльнісний етап формувальної методики передбачав формування показників рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги й спрямовувався на пріоритетний розвиток її розподілу й переключення у процесі функціонування оперативної фази. Методичне забезпечення даного процесу забезпечували методи: віднаходження індивідуального виконавського стилю, метод встановлення слухо-клавійних зв'язків, варіювання музичної інтонації, критичної слухової уваги, вокально-слухових диференціювань,

слухового моделювання звуку, аудіо-запису власного виконання, розподіленого вивчення та дихотичного прослуховування.

Четвертий етап, креативно-результативний, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компоненту слухової уваги, що сприяло розвитку післяопераційної її фази у паралельному функціонуванні обсягу й концентрації. Методичний супровід заключного етапу містив методи інтонаційно-змістовного охоплення музичного твору, застосування прийому «чую», тематичних вікторин, проективного методу «слухового уявлення», методом сенкану.

Статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила визначити рівні сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп. У контрольній групі низький рівень виявлено у 45,0% студентів, середній – у 42,5%, високий – у 12,5% досліджуваних. В експериментальній групі низький рівень зафіксовано у 17,5%, середній – 40,0%, високий – у 42,5%. Порівняльний аналіз рівнів сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: студенти факультетів мистецтв, формування слухової уваги, музично-виконавська діяльність, педагогічний експеримент, підходи, принципи.

ABSTRACT

Li Xu. The method of formation of auditory attention of students of arts faculties in the process of musical and performing activities. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Musical art). Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2023.

Abstract content

The dissertation examines the actual problem of the formation of auditory attention of future music teachers. Thanks to the purposeful formation of auditory attention, a student of the Faculty of Arts acquires the ability to hear much more in a piece of music than he could distinguish at the initial stage. To do this, it is necessary to activate such a method of communication, when the student will feel the freedom, sincerity of the teacher, partner attitude towards himself, be infected and inspired by compatible creative actions, as well as be filled with joy and success of such a dialogue.

Auditory attention of students of arts faculties is considered by us as a form of mental activity that ensures concentration on the process of learning, perception and performance of musical works, focus on observation, control, analysis, awareness, implementation and regulation. The auditory attention of future music teachers is considered by us from the standpoint of system-value, hermeneutic, reflexive-aware, hedonistic and creative-active approaches. The system-value approach to musical activity provides a solution to the problem of introducing the individual into the world of the creative process and mastering information through the value perception of the artistic and musical image and its reproduction. In this creative activity, an individual's internal work on self-awareness in the world takes place, which contributes to the development of the ability to establish creative interaction with the environment. The hermeneutic approach ensures the effectiveness of the educational process through spiritual-intellectual cognition and understanding of complex aspects of musical works. A reflexive-aware approach helps to trace a complex of individual actions, in which the individual's attention is directed to himself, to his consciousness, including the products of his own activity, as well as any interpretation, reinterpretation and transformation of his own past experience. The hedonistic approach includes the effect of pleasure, enjoyment of creativity, which is based on the idea of a balance of positive

and negative affects, because any artistic events in the life of an individual cause an emotional response in him, accumulating, leading to a general feeling of satisfaction or vice versa, depending on , the affects of which sign prevail or are in harmonious balance. Thus, the emergence of enjoyment from the process of creative activity will depend on the sum of emotional reactions of the student of the Faculty of Arts with a positive sign. The creative-activity approach in the professional training of future music teachers is extremely important, because its use activates the motivation of future music teachers, promotes independent creativity, encourages the manifestation of creative activity in the process of professional training.

The structure of auditory attention of students of the faculties of arts in the process of musical performance includes cognitive-orientational, competence-evaluative, reflective-performative, creative-projective components. The cognitive-orientational component includes the intellectual ability to analyze and understand complex musical compositions, which requires a high level of cognitive abilities and skills from students of the faculties of arts. Perception of context is important in the development of auditory attention of students of art faculties, as it helps them to consider the meaning and significance of musical elements in the creative process and to increase the concentration of auditory attention on important means of musical expressiveness. The competence-evaluation component in the music-educational field finds its embodiment through the development of competence in music-performance skills. Competency in music encompasses a wide range of skills, knowledge and abilities that students in arts departments must acquire for a successful career in music. The reflexive and performing component in the musical education of students of arts faculties plays an important role in the formation of auditory attention and the development of musical skills. This aspect involves students' ability for self-analysis, self-control and internal reflection, which affects the quality of their musical performance. The creative-projective component in the formation of auditory attention of students of the faculties of arts involves a comprehensive approach to the development of auditory attention, which includes several aspects. This is the

stimulation of the creative potential of students of the faculties of arts and the creation of their own compositions and interpretations of musical material.

The criterion of the cognitive-orientational component defines the degree of formation of personal readiness for musical-auditory activity (indicators: manifestation of cognitive interest in understanding musical works; the ability to auditory concentration in the process of musical-performance activity; the desire to accumulate musical-auditory impressions). The criterion of the competence-evaluative component determines the degree of critical-evaluative attitude to music-performance activity (indicators: the ability to operate with knowledge of the regularities of managing auditory attention; the manifestation of analytical activity in the process of listening and interpreting musical works; the ability to direct attention to the musical-performance features of a musical work). The criterion of the reflexive-performance component defines the measure of the ability to self-regulate auditory activity in the process of music-performance activity (indicators: the ability to aurally coordinate the sound image with the results of music-performance activity; the ability to control and promptly adjust the music-performance process; the manifestation of volitional regulation in overcoming performance difficulties difficulties). The criterion of the creative-projective component defines the degree of productivity of auditory activity in the process of performing musical works (indicators: the ability to emotionally and figuratively concentrate in the process of reproducing the artistic content of a musical work; the ability to creative self-expression in the process of musical and performing activity; the ability to expand the musical and auditory experience of performing activities).

The main principles of the auditory attention of students of arts faculties in the process of musical and performing activities are distinguished: the principle of the integrity of professional training, the principle of awareness of the specificity of auditory attention in artistic and musical activity, the principle of intensification of professional training, the principle of predicting the results of musical and pedagogical work. The principle of the integrity of professional training is based on the fact that the formation of the professional skills of future music teachers takes place in parallel in

the cycles of all music-pedagogical disciplines (vocal-choral, historical-theoretical, instrumental-performance), because the quality of music-theoretical training makes it possible to understand all-encompassing phenomena musical art. The pedagogic principle of intensification of professional training provides fundamentality in the organization of the educational process, which involves personal orientation, aimed at the future specialist becoming a full-fledged, self-sufficient, creative subject of activity, knowledge, communication, a free and independent individual. Adherence to this principle will have a positive impact precisely in professional training, as it expands opportunities for acquiring a variety of experience. The principle of predicting the results of music-pedagogical work involves the ability to organize learning and music-performance activities in such a way that the student of the Faculty of Arts gradually expands his practical skills and the quality of auditory attention.

Pedagogical conditions for the formation of auditory attention of students of arts faculties in the process of musical and performing activities are determined by us: provision of the educational process with interactive means, effective use of information technologies in musical and performing activities, giving priority to active and active methods in music education. The pedagogical condition of providing the educational process with interactive means is important from the point of view of compliance with the modern educational paradigm, as well as the content and position of students in the process of organizing education. The use of interactive learning tools has a significant effect on improving the quality of education, since the educational process is implemented on the basis of dialogic learning. In the complex of pedagogical conditions, we leave a place for the compliance of educational services with modern life and the organization of the educational process of students of the faculties of arts, which is reflected in the effective use of information technologies in musical and performing activities. Today, information technologies are an integral part of our world, therefore this pedagogical condition is focused on students' ability to effectively use them in their own musical and performing activities. In other words, the current media space requires students of the faculties of arts to acquire informational competence, which will have a positive effect on the process of forming auditory

attention. We see the preference for active methods in music education as the last pedagogical condition. Putting forward this condition, we proceed from the nature of auditory attention, which can be formed only in active activity during practical training or delivery of a concert version of a musical piece. Auditory attention can be trained only in practice, since it is related to the perception and reproduction of sounds. Therefore, it will be appropriate to promote the development and education of any kind of musical hearing, the basis of which is auditory attention, and this is possible only thanks to active-activity methods.

The presented methodical model of the formation of auditory attention of students of the faculties of arts in the process of musical and performing activities provides for the educational trajectory of the professional training of students of the faculties of arts in a higher educational institution, aimed at practical mastery of knowledge related to the implementation of musical and pedagogical activities. The methodical model of the formation of auditory attention of students of arts faculties in the process of musical performance activity from the goal of the dissertation research to the formation of the specified phenomenon represents a complete technological cycle.

In the process of diagnostic work on the formation of auditory attention of students of the faculties of arts in the process of musical performance activity, the levels of formation of the given phenomenon were determined, namely: high, medium and low, which were given qualitative and quantitative characteristics. The obtained results of the ascertainment experiment made it possible to develop and implement a step-by-step method of forming the auditory attention of students of the faculties of arts in the process of music-performance activity, which consists of four mutually determined stages, namely: motivational-directed, cognitive-prognostic, operational-active, creative-resultative. The first stage is motivational and aimed at forming indicators of the cognitive-orientational component of auditory attention, promoting the development of auditory focus and concentration in the process of musical performance, a conscious attitude towards the performance of musical works, mastering the technique of forming auditory pre-attention, necessary for high-quality

reproduction of artistic idea. The second stage is cognitive-prognostic, aimed at forming indicators of the competence-evaluative component, ensuring the effective development of selectivity and stability of auditory attention in simultaneous functioning with other properties (concentration, distribution, switching, volume), mastering the mechanisms of formation of the operational phase of attention, which ensures this relationship. The third stage is operational and active, aimed at the formation of a reflexive-executive component, which as a result contributed to the development of the distribution and switching of auditory attention with its simultaneous concentration, selectivity, stability and volume. This stage was a logical continuation of the second stage and involved mastering the phase of operational attention. The fourth stage - creative-resultative, aimed to form indicators of the creative-projective component of auditory attention, which involved the development of the volume of auditory attention due to its concentration, selectivity, stability, distribution and switching. This stage is subject to mastering the functioning mechanisms of the phase of postoperative auditory attention. The second stage, cognitive-prognostic, was aimed at forming the competence-evaluative component of students' auditory attention. In general, the purpose of this stage is subordinated to the formation of the operational phase of auditory attention as a means of developing its selectivity and stability, as dominant characteristics in functional unity with other properties (concentration, distribution, switching, volume). The methodology of the second stage provided for the development of students' critical and evaluative attitude to musical performance activities and included a number of effective methods: the method of "clustering", directing auditory attention, developing critical thinking, cooperative learning, auditory comparison, intonation and stylistic analysis, comparing and finding the best in terms of sound quality, the method of "artistic cubing", creating a phonetic score, sound instrumentation. The third, operational-activity stage of the formative methodology provided for the formation of indicators of the reflexive-executive component of auditory attention and was aimed at the priority development of its distribution and switching in the process of functioning of the operational phase. Methodological support for this process was provided by the following methods:

finding an individual performance style, a method of establishing auditory-keyboard connections, varying musical intonation, critical auditory attention, vocal-aural differentiations, auditory sound modeling, audio recording of one's own performance, distributed learning and dichotic listening. The fourth stage, creative-resultative, was aimed at forming indicators of the creative-projective component of auditory attention, which contributed to the development of its postoperative phase in the parallel functioning of volume and concentration. The methodical support of the final stage included the methods of intonation and content coverage of a musical piece, the use of the "I hear" method, thematic quizzes, the projective method of "auditory representation", and the senkan method.

Statistical processing of the results of the control experiment made it possible to determine the level of formation of auditory attention of students of the experimental and control groups. In the control group, 45,0% of students had a low level, 42,5% had an average level, and 12,5% had a high level. In the experimental group, a low level was recorded in 17,5%, an average level in 40,0%, and a high level in 42,5%. A comparative analysis of the levels of formation of auditory attention of students of the experimental and control groups before and after the experimental work made it possible to establish positive dynamics in the experimental group, which indicates the effectiveness of the developed methodology and the feasibility of its implementation in the process of professional training of students of the faculties of arts.

Key words: students of arts faculties, formation of auditory attention, musical performance activity, pedagogical experiment, approaches, principles.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Лі Сюй. Поетапна методика формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова.

Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 125-132. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.16.

2. Лі Сюй. Діагностичні методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 4 (128). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 195-205. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/195-205. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%9B%D1%96-%D0%A1%D1%8E%D0%B9.pdf>.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

3. Лі Сюй. Рефлексивно-усвідомлений підхід до формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів. Li Xu (2023). A REFLECTIVE AND AWARE APPROACH TO THE FORMATION OF AUDITORY ATTENTION OF STUDENTS OF UNIVERSITY FACULTIES OF ARTS . Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 4(58). doi: 10.26886/2520-7474.4(58)2023.4 7474.3(57)2023.8. <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2604/2554>

Праці апробаційного характеру

4. Лі Сюй. Творчо-діяльнісний підхід до вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 239-240.

5. Лі Сюй. Значення діалогової взаємодії у музично-виконавській діяльності вчителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 208-210.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ	2
ЗМІСТ	18
ВСТУП	20
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СЛУХОВОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	26
1.1. Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва	26
1.2. Специфіка та структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів у процесі музично-виконавської діяльності	39
Висновки до першого розділу	60
Список використаних джерел до першого розділу	63
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СЛУХОВОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	70
2.1. Критеріально-показникові особливості формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва	70
2.2. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів у процесі музично-виконавської діяльності	87
Висновки до другого розділу.....	100
Список використаних джерел до другого розділу	103
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	108
3.1. Діагностика рівнів сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів	108

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-виконавської діяльності	135
Висновки до третього розділу	181
Список використаних джерел до третього розділу	185
ВИСНОВКИ	190
ДОДАТКИ	196

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне технологічно розвинуте суспільство, в якому доступ до різних видів мистецтва й музичного мистецтва, зокрема, є безмежним завдяки стрімкому розвитку різноманітних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій, особливого значення набуває здатність студентів факультетів мистецтв розуміти, сприймати та виконувати музичні твори різноманітних стилів, видів та жанрів. За цих умов неабиякого значення набуває такий феномен особистості музиканта як слухова увага, особливо зростає її роль у музично-виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв. З цієї причини формування слухової уваги для творчої музично-виконавської діяльності стає першочерговим завданням для майбутнього фахівця з музичного мистецтва, оскільки саме музично-виконавська діяльність вимагає від студентів факультетів мистецтв не лише віртуозної техніки, але й здатності проникати в глибину змісту музичного твору, розуміти його емоційний настрій, «вживатися» в авторський світ композитора, співвідносити його з власними почуттями тощо.

Проблема формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності є актуальною та зумовлена сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю. Концептуальними стали напрацювання вчених у сфері психології уваги: теоретичні підходи щодо феномену уваги, її видів і властивостей сенсорної уваги (П. Адамс, Д. Бродбент, Р. Вудворс, В. Вундт, У. Джеймс, В. Кьоллер, М. Ланге, Е. Тітченер та ін.), взаємозв'язку вибіркової й об'єму уваги із сприйняттям (У. Найссер, Р. Солсо, К. Черрі та ін.), уваги та самоконтролю (М. Цзен, Ю. Пахомов та ін.), уваги та установки (Д. Узнадзе), розвитку уваги та її педагогічного супроводу (Л. Виготський, С. Гончаренко, Ф. Гоноболін, Є. Мілер'ян та ін.). Важливим став практичний доробок з розвитку вокального слуху й вокально-слухових уявлень педагогів вокально-хорового мистецтва

(В. Ємельянов, В. Морозов, Д. Огороднов, Г. Стулова та ін.) та сучасних науковців (М. Ліла, Лінь Є, Лю Цзін, О. Маруфенко).

Особливу теоретичну й методичну цінність для нашого дослідження становили дослідження сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців, які стосуються питань розвитку слуху музиканта (М. Старчеус), формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики (С. Миколінська), виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (З. Софроній), уваги як фактору формування виконавської надійності баяністів у ЗВО музично-педагогічної спеціальності (Д. Юник), формування розподіленої уваги у процесі професійної підготовки вчителя-музиканта (В.Пустовіт), розвиток музично-слухових уявлень у процесі музичної діяльності (Лі Еньхуй).

Недостатня теоретична і методична розробленість проблеми, її актуальність та педагогічна значущість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Методика формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 30 вересня 2021 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити методику формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Об'єкт дослідження – процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв ЗВО музично-педагогічного профілю.

Предмет дослідження – теоретико-методичні та практичні засади формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- на основі аналізу науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми розкрити специфіку слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності у контексті системно-ціннісного, герменевтичного, рефлексивно-усвідомленого, гедоністичного та творчо-діяльнісний підходів;

- визначити зміст та сутність слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності;

- розробити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності;

- обґрунтувати основні принципові положення, розробити педагогічні умови та модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності;

- розробити та упровадити у навчальний процес методіку формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності та експериментально перевірити її ефективність.

Відповідно до логіки проведення дослідження на різних етапах проведення наукового пошуку був використаний комплекс взаємодоповнюючих дослідницьких методів, серед яких: *теоретичні* методи (аналіз наукової літератури з теми дослідження, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення основних наукових положень та теорій тощо); методи моделювання, проектувальні методи; група *емпіричних* методів (анкетування, бесіди, опитування, спостереження, педагогічний експеримент та ін.); а також

методи *математичної статистики* для обробки й аналізу одержаних даних та їх порівняння із вихідними положеннями.

Наукова новизна одержаних результатів. *Уперше* здійснено низку системних послідовних дій щодо досліджуваного педагогічного явища, а саме: уточнено та конкретизовано сутність поняття «слухова увага студентів факультетів мистецтв», яка формується в процесі музично-виконавської діяльності; систематизовано методологічні підходи до фахового навчання студентів факультетів мистецтв (системно-ціннісний, герменевтичний, рефлексивно-усвідомлений, гедоністичний та творчо-діяльнісний); визначено сутність, зміст та обґрунтовано структуру досліджуваного феномена, яка охоплює пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний, рефлексивно-виконавський та творчо-проективний компоненти; розкрито методичне значення досліджуваного феномена в творчій музично-виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв.

Уточнено: поняття «слухова увага студентів факультетів мистецтв», динаміку формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, комплекс вправ для формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв.

Удосконалено: методи забезпечення сприйняття й виконання музичних творів, шляхи оптимізації виконавського досвіду за рахунок інтеграції мистецьких знань.

Подальшого розвитку дістали: наукові підходи до вивчення різновидів уваги, музично-педагогічна діяльність студентів факультетів мистецтв спрямована на спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів. У своїй роботі авторці вдалося реалізувати мету та виконати всі визначені завдання дослідження. Подальшого розвитку, систематизації та конкретизації дістали теоретичні положення щодо фахового навчання студентів у мистецьких закладах вищої освіти; методологічні підходи й відповідні до них загальнодидактичні та специфічні принципи формування слухової уваги студентів факультетів

мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності; форми і методи фахового навчання студентів факультетів мистецтв університетів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його практичні висновки та отримані експериментальні дані можуть служити: для оновлення змісту навчальних курсів з методики музичної освіти, з навчальних дисциплін музично-теоретичного циклу («Сольфеджіо», «Гармонія», «Інструментовка», «Аранжування» тощо), виробничої педагогічної практики, розробки методичних рекомендацій з формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2019-2021), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019-2020); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2020); Міжнародних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2020-2022); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2020-2023).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 181 від 17.10. 2022 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 452 від 07.02. 2022 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-21-349 від 01.12. 2021 р.).

Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим та психолого-педагогічним аспектами; використанням

комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв університетів, розроблених методичних рекомендацій з проблеми формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв.

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційної роботи повною мірою відображені у 5 наукових публікаціях, серед яких 2 публікації у провідних фахових виданнях України, 1 – у міжнародних виданнях, 2 – праці апробаційного характеру, що свідчить про повноту викладу основних положень та результатів дисертаційного дослідження.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу та додатків. Загальний обсяг дисертації – 221 сторінок, із них 179 – основного тексту. Робота містить 16 таблиць і 5 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СЛУХОВОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва

Сучасні нормативні документи Закон України «Про вищу освіту», «Про культуру», Концепція розвитку педагогічної освіти наголошує на нагальності трансформації професійної підготовки майбутніх учителів, що потребує знаходження ефективних шляхів у реалізації суспільних потреб у формуванні свідомості вчителя. Сьогодення вимагає від фахівців мистецького профілю прояву висококультурного загального рівня, здатності оволодівати сучасним педагогічним інструментарієм, застосування власних можливостей у пошуку нових прийомів і методів роботи. З цієї позиції актуалізується значення слухової уваги у діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, її роль у музично-виконавській діяльності.

Музичне мистецтво завжди було важливою складовою культурного спадку людства, а виконавська діяльність – це особлива форма мистецтва, що об'єднує талановитих і відданих музикантів. У сучасному світі, коли доступ до різноманітних жанрів та стилів музики є безмежним завдяки технологічному прогресу, здатність розуміти, сприймати та виконувати музичні твори набуває особливого значення. Саме з цієї причини розвиток слухової уваги та навичок музично-виконавської діяльності стає першочерговим завданням для майбутнього вчителя музичного мистецтва. Музично-виконавська діяльність вимагає від студентів факультетів мистецтв не лише віртуозної техніки, але й здатності проникнути в глибину музичного твору, розуміти його емоційний настрій, передати авторський задум та співвідносити його з власними почуттями.

Вивчаючи питання слухової уваги, доречно зазначити, що слух – «складна анатомо-фізіологічна система організму, його здатність сприймати і розрізняти звукові коливання за допомогою органу слуху» [Юцев, 247]. Музичний слух – це здатність до «створення і виконання музичних творів на основі сприймання елементів (висоти, тривалості, сили, тембру, динаміки), а також функціональних зв'язків між ними (ладового чуття, консонанс і дисонанс, почуття ритму та різних видів слуху), аналізу співвідношення звуків, запам'ятовування та відтворення їх» [Юцев, 247]. Питання природи музичних звуків, звукових сполучень, специфіку звуку співацького голосу вивчає музична акустика (від грец. *akustikos* – слуховий). Музична акустика вивчає природу музичних звуків та співзвуч, а також музичні системи та фізичні закономірності музики у зв'язку з її сприйманням та відтворенням.

Увага є такою формою психічної діяльності людини, що «виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших» [Гонч, 467]. Увага характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з певної кількості подразників свідомість виділяє декілька з них. Будучи необхідною передумовою ефективної діяльності особистості, увага передбачає успішне пізнання, навчання, працю.

В основу розробки теоретико-методичних засад дослідження лягли фундаментальні положення знаних науковців та педагогів-практиків. Так, концептуальними стали напрацювання вчених у сфері психології уваги: теоретичні підходи щодо феномену уваги, її видів і властивостей сенсорної уваги (П. Адамс, Д. Бродбент, Р. Вудворс, В. Вундт, У. Джеймс, В. Кьоллер, М. Ланге, Е. Тітченер та ін.), взаємозв'язку вибіркочості й об'єму уваги із сприйняттям (У. Найссер, Р. Солсо, К. Черрі та ін.), уваги та самоконтролю (М. Цзен, Ю. Пахомов та ін.), уваги та установки (Д. Узнадзе), розвитку уваги та її педагогічного супроводу (Л. Виготський, С. Гончаренко, Ф. Гоноболін, Є. Мілер'ян та ін.).

Особливу теоретичну й методичну цінність для нашого дослідження становили дослідження сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців, які

стосуються питань розвитку слуху музиканта (М. Старчеус), формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики (С. Миколінська), виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (З. Софроній), уваги як фактору формування виконавської надійності баяністів у вузах музично-педагогічної спеціальності (Д. Юник), формування розподіленої уваги у процесі професійної підготовки вчителя-музиканта (В.Пустовіт), розвиток музично-слухових уявлень у процесі музичної діяльності (Лі Еньхуй).

Питання слухової уваги у психолого-педагогічній літературі розглядали Д.Бродбент, В.Вундт, У.Джеймс, І.Зязюн, Д.Канеман, С.Максименко, С.Мельничук, Т.Рібо, Е.Тітченер, Е.Трейсман, Р. Солсо та ін., які характеризують проблему уваги однією із найскладніших, що передбачає різноманітність підходів до її вирішення. У музично-педагогічній науці до проблеми професіоналізації уваги звертались науковці (О.Єременко, А.Козир, І.Кофман, С.Миколінська, Г.Падалка, Т.Смирнова, З.Софроній, Д.Юник та ін.), які довели, що кожен вид діяльності потребує сформованості відповідного типу уваги, яка забезпечує успішність її виконання. Увага є важливою музично-слуховою якістю, що виражає не лише рівень сприйняття і виконання музичних творів, а й забезпечує загальний рівень її якісного виконання.

Увага це спрямованість і зосередженість свідомості на якомусь факторі-предметі, дії, думки, явища. Спрямованість свідомості - це вибір будь-яких об'єктів, які є цікавими в даний момент для особистості, а зосередженість – це відволікання від усього, що немає відношення до обраного об'єкту. Внаслідок цих двох властивих їй особливостей увага завжди вибіркова. Особливістю уваги є те, що воно не існує саме по собі, поза діями. Педагог-музикант уважний, коли не просто чує, а слухає. Тому увага можна охарактеризувати як робочий стан свідомості. Увага забезпечує ясність та чіткість сприйняття, швидкість та чіткість мислення, контроль за діями.

Слухова увага студентів факультетів мистецтв розглядається нами як форма психічної діяльності, що забезпечує зосередженість на процесі навчання,

сприйняття і виконання музичних творів, спрямованість на його спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу.

Продуктивність слухової уваги залежить від сформованості слухових уявлень і музично-слухового досвіду. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу.

Слухова увага є феноменом, який виступає спільним ядром інтеграції мистецьких знань, оскільки від її якісних характеристик залежить успішність і швидкість просування практично в усіх музичних напрямках і дисциплінах. Інтеграція, у свою чергу, передбачає різні рівні сполучень, завдяки чому можливе такі «дифузійні» процеси. У мистецтві виділяють різні рівні інтеграційних утворень, зокрема мова йде про інтеграцію на основі винаходження спільних понять, теорій, законів в межах однієї музичної (мистецької) дисципліни. Інший шлях утворення інтеграції мистецьких знань пов'язують з окремими міжпредметними науками. Найвищий рівень представляють такі інтеграційні сполучення, де присутнім є метазнання, тобто цілісність та взаємодія на основі спільності категорій, понять, законів, концепцій, ідей, тощо.

У процесі дослідження стадіальної циклічності слухової уваги, в основі якої закладена «розгорнута у часі стадіальна послідовність функціонування

фазової динаміки» [софр] слухової уваги, а саме: перед увага, операційна увага, післяопераційна увага. *Перед увага* сприяє розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової активності, необхідної для якісного відтворення художнього задуму. Керована активізація уваги пов'язана з довільними механізмами, тобто із додатком якогось вольового зусилля на пряму уваги той чи інший об'єкт. Забезпечення ефективного розвитку вибіркової і стійкої слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), передбачає оволодіння механізмами формування *операційної слухової уваги*, що забезпечує даний взаємозв'язок. Операційна увага сприяє розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковою, стійкістю й об'ємом. Діяльність, що спочатку не викликала інтересу і вимагала вольового зусилля, згодом пробуджує інтерес, і для слухової уваги вже не потрібне вольове зусилля. Тоді увага утримується мимоволі, тобто проходить процес оволодіння механізмами функціонування фазою *післяопераційної слухової уваги*. Післяопераційна слухова увага передбачає розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення.

Специфіка слухової уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва розглянута нами з позиції системно-цілісного, герменевтичного, гедоністичного, рефлексивно-усвідомленого та творчо-діяльнісного підходів.

Системно-ціннісний підхід до музичної діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через ціннісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій творчій діяльності відбувається внутрішня робота особистості над усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати творчу взаємодію із навколишнім середовищем.

Аналізуючи системно-ціннісний підхід, І.Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих

явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [Зязюн, 42].

Системно-ціннісний підхід до мистецько-освітянської роботи забезпечує вирішення проблеми педагогічної дії. Так, І.Зязюн, досліджуючи специфіку педагогічної дії, відмічає, що для успішності реалізації процесу «цілеутворення і забезпечення ціледосягнення є професійна зрілість спеціаліста», тобто його професіоналізм як «достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості» [Зязюн, Краса пед. дії 42].

Герменевтичний підхід (герменевтика у перекладі з грецьк. *hermeneutikos* – той, що пояснює, інтерпретує, тлумачить – це термін, який традиційно «включає тлумачення текстів філософських та літературних»), полягає в розумінні, інтерпретації, розвитку емпатійного чуття, ідентифікації себе з іншим тощо. Герменевтичний підхід вносить у музично-творчу діяльність розширення світогляду, активізує музичну комунікацію, розвиває ціннісні аспекти музичного виконавства.

У нашому дослідженні в контексті формування виконавського мислення вагому роль відіграють особливості виконавського інтерпретування, які полягають у втіленні нової версії в музичному звучанні (тобто, нове «прочитання» твору). Цю думку підтверджує відоме висловлювання Ф.Бузоні «виконання твору – теж транскрипція». Залежно від прояву художньої оригінальності, естетичної самодостатності версії, її можна назвати «твором виконавця».

У галузі вокально-хорового виконавства інтерпретування відбувається на основі ґрунтовного вивчення фонду світового та українського мистецтва. Як зазначає В.Антонюк, цей процес здійснюється під кутом зору його походження,

естетико-історичних паралелей, виконавських традицій, інституалізації його освітніх форм і художніх практик, а також, – введення в музично-освітній простір кращих опусів сучасних національних композиторів [Антонюк, с. 3-6]. Отже, під музичним інтерпретуванням розуміється інтелектуально організована діяльність музичного мислення, спрямована на розкриття виражального потенціалу музичного твору.

Доцільним для нашого дослідження є *гедоністичний* підхід, який дозволяє розглянути формування слухової уваги студентів, а саме урахувати питання не тільки насолоди власною творчістю, але і включати явище насолоди «користувача» цим твором мистецтва. Екстраполюючи розроблену американським соціологом Н.Бредберном першу модель благополуччя на площину мистецтва, уточнимо, що його основа базується на уявленні про баланс позитивних і негативних афектів, адже будь-які мистецькі події у житті особистості викликають у неї емоційний відгук, акумулюючись, призводять до загального відчуття задоволення або навпаки, в залежності від того, афекти якого знаку переважають, або знаходяться у гармонійній рівновазі [с. 5 Bradburn N.M.]. Таким чином, поява насолоди від процесу творчої діяльності залежатимуть від суми емоційних реакцій студента факультету мистецтв з певним знаком – позитивним чи негативним.

У даному контексті доречно розглянути цікаву «цибулинова модель» благополуччя сучасного польського психолога Я.Чапінського. Автор представляє її у вигляді основних трьох шарів або підструктур: зовнішній шар – «задоволеність певними сферами життя», який підлягає впливу зовнішніх об'єктивних факторів, тоді як більш глибокі шари менше реагують на зовнішні впливи; середній шар – «загальне суб'єктивне благополуччя», що являє афективні і оцінні компоненти відношення до життя; найглибший шар «воля до життя» має біологічну основу і є внутрішнім джерелом енергії і позитивних установок по відношенню до власного життя, які необхідні особистості для подолання життєвих труднощів. Науковець відмічає ще одну значну деталь -

«коли деякі з периферійних шарів порушені, цибулина може регенерувати, якщо тільки її більш глибокі шари залишаються незачепленими» [с. 8-9 J.Czapinski].

Відтак, обидва дослідники визнають важливість накопичення емоційних реакцій у діяльності особистості, проте якщо Н.Бредберн розглядає лише суму даних чуттєвих відображень на події і не надає належної уваги внутрішнім установкам і мотивації людини, то Я.Чапінський ставить у своїй «цибулиновій моделі» серцевиною саме цей шар, який не піддіється зовнішнім впливам, він є осередком активності людини. Вчений простежує деяку відмежованість «лушпиння», що є автономним у своїх межах, водночас має функціональну взаємодію із сусідніми шарами, утворюючи єдине ціле.

Сучасний філософ М.Онфре розширює діапазон гедонізму і евдемонізму, зазначаючи, що «обидва терміни означають дві різні речі – задоволення та щастя, - але вони не відповідають повністю за одні й ті самі відчуття, емоції, фізичні та психічні стани». Автор пояснює це тим, що вони є способами позначити одну реальність, зокрема, він каже: «Задоволення може дарувати щастя, а щастя не виключає задоволення. Вони різняться лише за інтенсивністю. Задоволення викликає доволі сильні відчуття, відмовляючи свідомості на деякий час: важить тільки воно, розум відступає на задній план.... Щасливий стан не такий навальний і гострий, як задоволення, він потребує м'якості, миру, спокою, тиші» [Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. - P.48-49].

Відтак, М.Онфре говорить про те, що існує основні два способи досягнення єдиної мети (щастя і доброго життя), де евдемоністичність пропонує досягнення через «реалізацію м'якого, приємного, стабільного, непорушного стану – щастя», а гедоністичність – «жадання радісного напруження, розпечення, шали, сили задоволення». Тому у першому випадку передбачається розрідження бажань, їхнього гасіння або зникнення, а у другому – виповнення тут і зараз.

Рефлексивно-усвідомлюючий підхід допомагає простежити комплекс дій особистості, в якому увага індивіда спрямована на самого себе, на свою свідомість, у тому числі на продукти власної активності, а також будь-яке їх

осмислення, переосмислення і перетворення свого минулого досвіду (зміст і функції власної свідомості: особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), мислення, механізми сприйняття, прийняття рішень, емоційні реагування, поведінкові шаблони та інше). Тож, більшість науковців, в дослідницькому полі яких знаходиться підготовка майбутніх учителів, а також питання набуття студентами професійної компетентності, включають до ядра даної проблеми рефлексивне усвідомлення особистістю своєї діяльності.

Якщо професійна самосвідомість, на думку науковця, виявляється в усталеному ставленні до професії, включаючи систему мотивів, особистісних смислів і ідей, то професійна культура – «індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, технології переводу ідей у матеріальні цінності». Професійна культура, яка є індикатором компетентності і характеристикою професіоналізму має містити, як виділяє І.Зязюн, такі важливі складники як:

- системний світогляд і модельне мислення;
- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність;
- компетентність спілкування і управління;
- конкретно-предметні знання [Зязюн, Краса пед. дії, 42].

Відповідно, автор простежує наявність високої майстерності, компетентності майбутнього вчителя саме через здатність до рефлексивних дій, що є обов'язковою ланкою культури.

У межах рефлексивно-регулюючого підходу подібні ідеї зустрічаємо у І.Беха, який розуміє вихідним пунктом життя вихованців саме націленість на виявлену рефлексію, а саме «він (учень) повинен початково набути вміння сприймати вищий світ моралі крізь призму своїх життєвих діянь, турбот, сподівань, колізій. Через їхнє осмислення вихованець усвідомлюватиме, що являє собою його життєве поривання, якої воно сили і якої корекції воно потребує...» [І.Бех Особистість, 259-260]. Науковець виокремлює найголовнішим у внутрішній рефлексивній роботі – розуміння власних конкретних переживань у безпосередніх життєвих обставинах. Для цього особистості «необхідно оволодіти здатністю гостріше спостерігати і розуміти до

чого призводять певні спонуки, діяння, звички...у власному житті і в житті його ближніх» [І.Бех, 260]. Процес занурення у рефлексивні глибини, подальше їх осмислення і перебудова активізуватимуть рефлексивне мислення і сприятимуть винесенню результатів назовні, «тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення».

Сучасний дослідник В.Калінін, представляючи модель формування професійної компетентності учителів, висуває рефлексивну складову як фундамент педагогічної цитаделі [Дубасенюк, профес.-пед. освіта]. Згідно його думок, своєрідне переосмислення існуючого розуміння поняття студентами має ставати центральним моментом протягом життя, тобто має досягатися шляхом рефлексії досвіду. Автор намічає напрямку в спрямованості рефлексивних дій від самоактуалізації особистості до самореалізації. Це забезпечить у процесі навчання самопізнання особистості, «розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, що формує життєву позицію соціально активної особистості» [Дубасенюк, 221].

Доцільно відмітити також, що рефлексивно-регулюючий підхід концентрується на активному чиннику, який «визначає рівень значущості впливу самої особистості педагога на сутність, зміст, методику його діяльності» [Дубасенюк, 228]. Такі рефлексивно-усвідомлені дії допомагають студентам у особистісному становленні як професіонала. Вплив самої особистості студента на власну професійну діяльність може виявлятися через осмислення ними своїх індивідуальних особливостей (також труднощів), через проведення самоаналізу і відповідної самооцінки, тобто осмислення і напрацювання зворотного зв'язку між дією і уявленням про неї. Все це допоможе формувати навичку неупереджено розглядати свої професійні дії і визначати їх доцільність.

У сфері мистецької освіти, О.Рудницька відмічає, що рефлексія є «формою теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я» [Рудницька,

59]. Науковиця виділяє «кілька актів рефлексії: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоусвідомлення», які стають психологічними передумовами самовдосконалення людини.

Таким чином, рефлексивні акти сприяють підвищенню професійної компетентності особистості, спонукаючи її до набуття якості, результативності у педагогічній діяльності і набуття майстерності. Дослідниця відмічає та висвітлює у процесі рефлексивних дій можливість до саморегуляції, задля чого особистість має розмежувати в собі функції Я-контролера і Я-виконавця, тобто говорить про здатність до уявного роздвоєння власного Я. Відтак, рефлексивна позиція майбутнього вчителя музичного мистецтва уможливує глибоке усвідомлення проблем, визначення і критичне оцінювання своїх недоліків і переваг, не зупиняючись на конкретному етапі. Натомість, рефлексивне усвідомлення себе студентом відкриває можливість корегувати отримані результати, покращуючи їх.

О.Рудницька наголошує, що цей процес, запускаючи внутрішньодіалоговий характер у студента, передбачає уявлення в ідеальній формі певного акту професійної діяльності, злічення з цим зразком власних педагогічних дій, осмислення внутрішнього світу, прояснення «логіки його розвитку відповідно до власних потреб і дій інших осіб». Також автор нагадує, що поза механізмами рефлексії неможливо зрозуміти і пояснити сутність самовдосконалення [Рудн., Мистецька освіта, 37-38].

Учена фокусує на тому, що «завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до мистецтва, осмислює і оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє» [Рудн., Мистецька освіта, 37-38]. Це є важливим саме для студентів факультетів мистецтв, де професійна діяльність пов'язана з пошуком інтерпретацій творів мистецтва, оскільки вивчення вокально-хорових дисциплін має акумулятивний характер, відзначається накопичувальним ефектом мистецьких знань, які

обов'язково слід аналізувати, диференціювати за ступенем якості, важливості і інтеріоризувати з власним світом, почуттями, емоціями.

У рамках рефлексивно-усвідомленого підходу, В.Орлов, висуває феноменологічну якість рефлексії, доводячи, що саме під цим кутом відкривається можливість «піднятися у пізнанні над власним знанням, зробити його об'єктом спостереження, порівняти його з іншими знаннями, визначити межу і, таким чином, здійснити рефлексію власного знання». Також науковець, фокусуючись на рефлексії вчителів художніх дисциплін, відмічає, що даний процес є «переходом від змісту самого художньо-педагогічного явища (яким воно можливо є у дійсності або представлене на даний момент) до смислу само уявлень, який вони привносять у свідомість індивіда». В.Орлов уточнює, що усвідомлення смислу і мотивації власних дій, особистість має можливість розглядати як прояви свідомості, оскільки сама надає їм даного смислу, відповідно вона набуває автономності, свободи по відношенню до цього феномена. Дослідник промовляє наступне: «Він (індивід) може на власний розсуд змінювати, замінити, удосконалювати свої професійні якості, піднімаючи процедуру самопізнання на рівень самоосвіти, приводячи себе у відповідність до власних уявлень щодо ідеалу» [Рудн., Мистецька освіта, 116].

В.Орлов звертає увагу на те, що кожен студент індивідуально «рефлексує з тією смисловою структурою, яка відбилася у його свідомості, він її досліджує, аналізує, знаходить той смисл, який тепер стає його власним баченням художньо-педагогічної ситуації...Професійне бачення або позиція стає тим реальніше і стійкіше, чим краще індивід володіє методами рефлексії» [Рудн., Мистецька освіта, 118]. Значущим для нашого дослідження є також і те, що автор виокремлює важливість усвідомлення у даному процесі. Він простежує, що «усвідомлене засвоєння знань, прийомів і методів, рефлексивна робота над ними виступають умовою їх ефективного використання у вирішенні творчих завдань. Рефлексія забезпечує узагальнення і екстраполяцію раніше засвоєних способів художньо-педагогічної діяльності у нові, нестандартні педагогічні ситуації» [Рудн., Мистецька освіта, 120].

Творчо-діяльнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є вкрай важливим, адже його використання активізує мотивацію майбутніх учителів музики, сприяє самостійній творчості, спонукає до прояву творчої активності в процесі фахової підготовки. У нашому дослідженні підґрунтям для впровадження в навчальний процес творчо-діяльнісного підходу є той факт, що в різноманітних видах творчої роботи на співацьких заняттях відбувається всебічний розвиток та виховання особистості – майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця, новатора й реформатора.

Слід зазначити, що до особливостей діялісно-творчого підходу нами віднесемо здатність майбутнього вчителя музики вокаліста-виконавця проектувати майбутню творчу діяльність та бути її суб'єктом. Діялісно-творчий підхід це методологічний базис, на якому будуються різні системи розвивального навчання, що ґрунтуються на конкретних технологіях, прийомах і особливостях, які спрямовують навчально-виховний процес мистецьких факультетів педагогічних університетів на творче застосування отриманих знань, умінь і навичок та успішно практично використаних. А вокально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики за цим підходом є засобом формування їх потенційно-творчих можливостей [28].

До основних завдань застосування діялісно-творчого підходу нами віднесено: надання майбутнім учителям музики системи знань, умінь та навичок практичної вокально-виконавської підготовки; озброєння їх системою уявлень та інноваційних понять, що утворюють більш загальну картину природного й соціального світу та дозволяють пропонувати додаткові пропозиції щодо віднайдення місця їх професійної реалізації у педагогічній та виконавській творчості; надання студентам факультетів мистецтв тьюторської підтримки завдяки включенню творчих методів, прийомів, що сприятимуть більш успішному виконанню професійної діяльності [18].

Окрім того, виконавство неможливе без активного включення у творчу діяльність, підкріплену технічно, інтелектуально, глибоко усвідомлену соціально-значущу місію вчителя-виконавця, новатора, реформатора, здатного

змінити акценти педагогічної творчості у напрямок естетичного начала, що передує бажанню глибокого пізнання предмету, що на початку викликає гедоністичні відчуття, та поступово сприяє естетичному оновленню через спілкування з класичними творами вокального мистецтва у виконання авторитетної особистості – вчителя музичного мистецтва, з високим рівнем адаптованості до змінних суспільних умов, особистості з професійно-етичними нормами та моральними якостями тощо.

Застосування діяльнісно-творчого підходу в підготовці майбутніх учителів музики опредметнює низку додаткових компетенцій, як:

а) здатність до самостійного набуття та використання в практичній діяльності нових знань та умінь;

б) потребу творчо-виконавського саморозвитку;

в) здатність використовувати свої можливості в реалізації завдань новотворення – вчитель музики – виконавець;

г) готовність до активного використання творчих здібностей у процесі реальної педагогічної діяльності;

д) виховання здатності проєктивного передбачення професійної самореалізації згідно обраного фаху, виконання новаторської діяльності відповідно до сучасних інноваційних підходів в освіті.

1.2. Специфіка та структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів у процесі музично-виконавської діяльності

Музично-виконавська діяльність вимагає від музиканта не тільки віртуозної техніки, але й здатності проникнути в глибину музичного твору, розуміти його емоційний настрій, передати авторський задум та співвідносити його з власними почуттями.

У музично-виконавській діяльності слухова увага є невід'ємною частиною, яка визначає якість інтерпретації музичного твору. Вона дозволяє відчувати і

переживати музику на рівні, недосяжному для багатьох інших видів мистецтва. Одним з ключових аспектів слухової уваги є здатність виділяти засоби музичної виразності. Слухова увага допомагає студентам відслідковувати взаємодію різних інструментів у музичних творах, а також докладно аналізувати звукову палітру твору.

На підставі обґрунтування змісту категорії «слухова увага», та визначеного нами поняття, доцільно розглянути його структурні компоненти. Проаналізувавши наукову літературу, а також спираючись на власні розробки, ми визначили наступні компоненти слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності: *пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний, рефлексивно-виконавський, творчо-проективний компоненти.*

Розглянемо пізнавально-орієнтаційний компонент. Орієнтація передбачає активне фокусування уваги студента на конкретних засобах музичної виразності (метр, ритм, розмір). Цей процес допомагає формуванню внутрішнього ментального «портрету» музичного твору, що дозволяє виконавцю глибоко проаналізувати та в подальшому правильно інтерпретувати структурний зміст твору.

Гносеологія, також відома як теорія пізнання, вивчає природу та структуру знань, процеси їхнього отримання, обмеження та співвідношення між розумом і досліджуваним об'єктом. Ця наука аналізує епістемологічні питання, такі як джерела знань (досвід, розум, спостереження), поняття істини, суб'єктивність та об'єктивність знань, а також фундаментальні обмеження пізнання. Гносеологія є важливою галуззю філософії, яка допомагає розуміти, як ми знаходимо та впорядковуємо знання про світ навколо нас. Деякі філософи, такі як Піррон, Д. Берклі, Д. Юм та І. Кант, висловлювали сумніви в можливості абсолютно точного пізнання світу та створили «напрямок скептицизму, а потім агностицизму» [17, с. 25]. Але «сучасна матеріалістична філософія» безкомпромісно вірить в можливість людини належним чином пізнати світ [там само].

Гносеологія ґрунтується на кількох основних принципах, які допомагають вивчати природу пізнання. Основні принципи гносеології включають: принцип емпіризму: вказує на важливість досвіду та спостережень у процесі пізнання, принцип раціоналізму: підкреслює роль розуму та мислення у формуванні та розвитку знань. Розум може аналізувати та обробляти інформацію, щоб досягти істини, принцип критичного мислення: передбачає аналіз і оцінку джерел інформації, перевірку прийнятих переконань та знань на відповідність доказам та логіці, принцип суб'єкт-об'єктної взаємодії: вказує на важливість взаємодії між суб'єктом (людиною яка пізнає) і об'єктом пізнання. Він вказує на те, що наше сприйняття та розуміння світу формується через цю взаємодію, принцип об'єктивності істини: гносеологія розглядає питання об'єктивності істини, але визнає, що об'єктивна істина важко досягаєма через наші обмеження та специфіку сприйняття [17; 21].

Пізнання поділяється на три ключових рівні: емпіричний, теоретичний і технологічний. На емпіричному рівні досліджуються явища, збирається інформація, проводяться експерименти та виконуються основні спостереження. Теоретичний рівень вивчає сутність явища, встановлює закономірності, формулює гіпотези та розробляє теорії. Технологічний рівень використовує набуті знання для розв'язання технічних завдань у різних галузях діяльності. Кожен з цих рівнів використовує свої методи дослідження і є важливим в процесі пізнання, тому важливо враховувати їх взаємозв'язок для повноцінного пізнання [18, с. 355].

Видатний композитор М. Леонтович у своїй творчості акцентував увагу на взаємозв'язку музичної аналітики та виконавства. Він підкреслював, що пізнавальний процес допомагає виконавцеві глибше проникнути в сутність твору та передати потаємні думки автора через музику. Закликав до більш глибокого розуміння структури, гармонії та мелодії як ключових компонентів виконання [10].

Пізнавальний аспект музично-виконавської діяльності націлений на розуміння сутності музичного матеріалу. Охоплює вивчення гармонічної

послідовності, мелодичних структур, динаміки та форми твору. Студенти розкривають стильові та історичні аспекти, що допомагають глибше осмислити та відтворити індивідуальний характер твору.

Пізнавально-орієнтаційний компонент, в контексті формування слухової уваги студентів на факультетах мистецтв, охоплює інтелектуальну здатність аналізувати та розуміти складні музичні композиції, що вимагає від студентів високого рівня пізнавальних навичок. Сприймання контексту важливо в розвитку слухової уваги студентів мистецьких факультетів, оскільки воно допомагає їм враховувати сенс та значення музичних елементів у процесі творчості та підвищувати концентрацію слухової уваги на важливих засобах музичної виразності.

Розвиток аналітичних навичок є однією з ключових складових пізнавально-орієнтаційного компонента, оскільки студенти-виконавці навчаються декомпонувати (поділ цілого на частини) музичні або звукові структури на їх складові частини, аналізувати взаємодію між ними та розуміти вплив на сприйняття аудиторії.

Таким чином, пізнавально-орієнтаційний компонент формування слухової уваги у студентів під час музично-виконавської діяльності не обмежується лише розпізнаванням звуків.

Компетентнісно-оцінний компонент у музично-освітній галузі знаходить своє втілення через розвиток компетентності в музично-виконавській майстерності. Компетентність у музиці охоплює широкий спектр навичок, знань та вмінь, які студенти музичних факультетів повинні опанувати для успішної музичної кар'єри.

«Компетентність» від латинського «competens» означає бути освіченим у певній галузі та мати право на виконання чи прийняття рішень щодо різних завдань [20, с. 85]. За А. Семеновою «компетентність охоплює структуровані набори знань, навичок, та ставлень, які допомагають вирішувати проблеми у конкретній галузі діяльності незалежно від контексту чи ситуації» [там само]. У дисертації І. Хомич акцентує увагу на тому, що поняття «компетенція» та

«компетентність» мають відмінності. «Компетенція» охоплює сферу знань, які людина повинна мати або володіти, тоді як «компетентність» вказує на «якісні характеристики особистості, які формуються завдяки опануванню компетенцій» [22, с. 73]. Академік І. Зязюн наголошує на тому, що компетентність буває якісною та кількісною, і враховує різні аспекти, включаючи соціальні, методологічні, технологічні та інші [7, с. 13].

М. Головань проводить аналіз різних визначень поняття «компетенція» в педагогічній літературі та виділяє ключові аспекти цього терміну. Компетенція розглядається як: система знань, навичок та досвіду, необхідна для вирішення професійних завдань в конкретній сфері; обсяг повноважень і делегованих функцій, які визначаються законами, статутами або іншими актами та пов'язані з конкретними посадами; підготовка та готовність особи виконувати діяльність у певній предметній галузі; здатність до ефективної діяльності та досягнення певних результатів; внутрішній інформаційний ресурс особи або організації, що підтримує ефективну діяльність; система цінностей, переконань, мотивів та цілей, що допомагає керувати та використовувати інші знання і ресурси; інтегрована сукупність характеристик, таких як знання, уміння, навички, мотиви та цінності, які забезпечують високий рівень професійної діяльності та досягнення конкретних результатів; важлива характеристика якості підготовки випускника та результат освіти [4, с. 25].

Компетентність, як зазначає Л. Масол, перевищує набір знань і вмінь, оскільки містить ціннісні орієнтації, особистісні якості та світогляд, здібності, такі як ініціативність, спільна робота, адаптація до нових ситуацій та творчість. Компетентність у сучасній освіті стає ключовим фактором розвитку особистості, спроможної до самостійної діяльності та розв'язання реальних завдань у житті [12, с. 3].

У процесі багаторівневої підготовки студентів факультету мистецтв, важливо розуміти, що становлення їхньої професійної компетентності вимагає послідовності. Це обумовлено тим, що сучасне суспільство очікує від цих фахівців не лише знань, але й навичок постійного оновлення та розширення

свого фахового багажу, передбачаючи внутрішній розвиток. Тільки за умови засвоєння компетентностей вдається реалізувати «...діяльнісний, духовно-моральний, комунікативний та творчий потенціал», сприяючи розвитку особистості [2, с. 573].

У нашому дослідженні ми притримуємося думки А. Козир, яка наголошує на тому, що компетентність студентів-виконавців є загальною здібністю, яка базується на досвіді та ціннісній орієнтації. Вони повинні засвоювати не лише теоретичні знання, але і здатність практично застосовувати їх у виконавській діяльності. Дана компетентність допомагає студентам «орієнтуватися в музично-мистецькому середовищі» [9, с. 5]. Важливо розуміти, що музика не лише художній вираз, а й суспільне явище, і студенти факультетів мистецтв повинні бути здатними розуміти це та вміти передавати цю інформацію іншим.

Компетентнісно-оцінний компонент в музично-виконавській діяльності є складним та багатограним. Компетентність студентів факультету мистецтв охоплює глибоке розуміння структури музичних творів, гармонії, ритмів та інших засобів музичної виразності, а також вміння передавати емоції через музику. Важливе місце у формуванні компетентнісно-оцінного компоненту посідає слухова увага. Розвиток слухової уваги є невід'ємною частиною формування висококваліфікованих музикантів, вона допомагає бути більш точними у виконанні, передавати інтонаційні відтінки та емоції музичного твору, сприяє покращенню технічних навичок, музичного мислення та творчого підходу.

Отже, доцільно зазначити, що компетентнісно-оцінний компонент розглядається як важливим і складним аспектом формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності системна. Він вимагає систематичного навчання, активної практики та компетентної оцінки. Розвиток слухової уваги сприяє покращенню музичних навичок та виконавської якості студентів, сприяючи їхньому професійному зростанню у мистецькій галузі.

Рефлексивно-виконавський компонент в музичній освіті студентів факультетів мистецтв виконує важливу роль у формуванні слухової уваги та розвитку музичних навичок. Цей аспект передбачає здатності студентів до самоаналізу, самоконтролю та внутрішньої рефлексії, що впливає на якість їхнього музичного виконання.

Рефлексія (від лат. reflexio – відображення) – являє собою «глибокий процес довільної уваги до власної свідомості» [16, с. 345]. Ця здатність до аналізу власних переживань відіграє важливу роль в психології. Відповідно до думки психологів, рефлексивність особи виявляється у її здатності критично оцінювати свої дії та адаптувати їх з урахуванням цього аналізу. В контексті професійної діяльності, рефлексія служить інструментом вивчення власної сутності та професійних завдань [16, с. 344-345].

За Д. Локком, свідомість людини народжується в результаті досвіду, і рефлексія допомагає їй аналізувати цей досвід. Він вважав, що усі наші ідеї та знання базуються на сприйняттях, і це сприйняття може бути внутрішньою рефлексією над власними думками та відчуттями [11].

Рефлексія може виражатися у формі внутрішнього діалогу, пошуку істини, самопереконавання та вибору рішень. Ця здатність розвивається на різних рівнях і в різних сферах життя [3, с. 672]. У своїх монографії Н. Аніщенко наголошує на тому, що усвідомлення власних дій, стає можливим завдяки «...виходу суб'єкта в зовнішню позицію відносно себе та своєї діяльності, що дозволяє об'єктивізувати процес інтроспекції...» [1, с. 60].

Самосвідомість має свою структуру, яка включає психічні процеси, самопізнання та регулювання поведінки. Поступово ці процеси формують уявлення про власне «Я», проте це уявлення не завжди адекватне. Самопізнання є невичерпним і може еволюціонувати з часом. Важливу роль у самосвідомості відіграють емоції та мотиви [3, с. 672-673].

Рефлексію поділяють на види: комунікативна, інтелектуальна, праксіологічна, особистісна. Ці різновиди рефлексії відображають різні аспекти самопізнання та саморегуляції особистості, допомагаючи краще розуміти себе,

свої потреби та цінності, а також змінювати свою поведінку та діяльність [1, с. 61].

Рефлексія, спрямована на різні об'єкти, особливо на власну діяльність, це і є «...методологічним ключем для подальшої самостійної роботи над власним самовдосконаленням» [7, с. 14]. Це дозволяє студенту розумно формулювати питання до «...педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів та колег» та використовувати це як ресурс для подальшого розвитку [там само]. Доктор педагогічних наук Г. Падалка визначила мистецьку рефлексію як «аналіз психічних станів та процесів через порівняння з переживаннями, відображеними у художньому образі. Це включає роздуми про власне життя та поглиблене відчуття власних почуттів у контексті мистецького твору, а також зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами аналізу власного внутрішнього буття» [15, с. 158-159]. О. Новікова констатує, що рефлексія посідає важливе місце у розвитку розумових процесів і творчого мислення. Вона дозволяє свідомо контролювати мислення, розв'язувати проблеми, переосмислювати інформацію, проблемні ситуації та знаходити нові рішення [13, с. 158].

Отже, рефлексивно-виконавський компонент з його властивостями, такими як самоаналіз, самоконтроль та розвиненість внутрішньої рефлексії, грає важливу роль у формуванні слухової уваги студентів мистецьких факультетів та допомагає покращити якість їхньої музично-виконавської діяльності.

Творчо-проективний компонент у формуванні слухової уваги студентів факультетів мистецтв відіграє ключову роль у розвитку їхнього музичного таланту та професійних навичок. Цей компонент передбачає комплексний підхід до розвитку слухової уваги, який включає в себе кілька аспектів. По-перше, це стимулювання творчого потенціалу студентів. Вони повинні розвивати здатність творчо сприймати музичні композиції. Це включає в себе здатність генерувати нові музичні ідеї, створювати власні композиції та інтерпретації музичного матеріалу. Другим важливим аспектом є імпровізація як форма творчого виразу. Розвиток імпровізаційних навичок допомагає студентам спонтанно та за

допомогою музики творчо проявляти себе, що розвиває їхню слухову увагу. Також необхідно формувати музичну ідентичність студентів, допомагаючи їм знайти власний музичний стиль.

Однією з ключових характеристик творчості є її здатність генерувати нові ідеї, концепції, твори, або рішення, які раніше не існували. Вона може бути розглянута як когнітивний процес, в якому використовуються різні ментальні операції, такі як асоціація, трансформація та синтез, для створення нових знань або образів.

Науковець В. Кремень під творчістю розуміє «вияв духовності та особливий духовний стан людини, який підіймає її над буденним і сприяє розвитку інтелекту та почуттів» [14, с. 27]. Автор стверджує, що навчання сприяє розвитку творчих здібностей студентів, які формують себе як інтелектуальну та чуттєво-емоційно розвинену особистість.

Творчість можна описати як інтегративний процес, що об'єднує різні види діяльності, де людина прагне досягти визнання, де успішні стратегії стають її цінностями [6, с. 43]. Ця складна діяльність пов'язана зі змінами в соціальних, пізнавальних та ціннісно-мотиваційних аспектах, а також в індивідуальному стилі діяльності. Психологія творчості зазнає викликів через складність її вивчення, але розвиток нових теоретичних концепцій і методів дослідження допомагає зрозуміти цей процес. Творчість включає в себе створення нового та відмову від старого, що може бути суперечливим зі світом навколишніх речей та людей.

У монографії А. Козир описує творчість, як «здатність людини створювати нову реальність на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу, з метою задоволення різноманітних суспільних потреб» [8, с. 20]. С. Дорофей висуває дві основних теорії творчості. Перша, вказує на те, що творчість є «унікальною рисою людини», яка робить її відмінною від тваринного світу і є джерелом праці, свідомості та культури. Друга стверджує, що творчість є одним з «проявів людської свободи та активності» [5, с. 174-175].

У своїх роботах В. Моляко та О. Музика глибоко досліджують творчість і творчу особистість. Вони розглядають складові системи творчості, такі як «процес, продукти, стимули та творчу обдарованість», та намагаються сформулювати загальну концепцію. Автори акцентують увагу на тому, що творча особистість характеризується готовністю до: різних видів діяльності, розвитку, пошуку рішень у кризових ситуаціях та їх раціональне прийняття у складних умовах [6, с. 20].

З погляду когнітивної науки, творчість визначена як результат взаємодії різних когнітивних систем, таких як креативне мислення, пам'ять, увага, уява та емоції. Вона містить процеси обробки інформації, активування асоціацій, та перетворення структурних схем. Ми виділяємо основні характерні особливості творчості:

- розробка ідей, які відзначаються оригінальністю та непередбачуваністю. Це включає нові підходи, концепції або винаходи;
- активне мислення, аналіз та синтез інформації, здатність піддавати критичній оцінці проблеми з різних сторін;
- емоційно-особистісний досвід посідає важливу роль у творчому процесі так, як вони стимулюють або обмежують творчий потенціал;
- творчість спрямовується на вирішення різноманітних завдань та проблем, а також на адаптацію до змінних умов;
- комбінації різноманітних навичок, включаючи логічне мислення, уявність, аналіз, інтуїцію та спроможність до співпраці;
- послідовний ряд кроків, які містять: визначення завдання, збір інформації, генерацію ідей, вибір найкращого рішення та його реалізацію;
- готовності до експериментів, прийняття ризику та відкритість для нових ідей та підходів;
- залучення слухової уваги у творчому процесі, це дозволяє сприймати звукові сингали, які надихають на нові ідеї та впливати на емоційному рівні.

Такі дослідники, як: А. Болгарський, М. Давидов, Н. Кашкадамова, А. Козир, В. Москаленко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Рудницька, О. Щолокова та ін., досліджували проблему творчої інтерпретації музичних творів.

Використання творчого підходу у навчанні студентів на факультетах мистецтв істотно впливає на формування їхньої слухової уваги, і цей вплив можна розглядати через призму кількох ключових аспектів. Перш за все, творчий підхід сприяє активному використанню засобів музичної виразності, що ставить перед студентами задачу активного застосування слухової уваги, розрізняти нюанси у звукових образах та розвивати власну звукову чутливість. Другою ключовою складовою є сприяння до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності. З'являється потреба у концентрації слухової уваги на деталях та взаємодії звуків.

Таким чином, творчо-проективний компонент у формуванні слухової уваги студентів факультетів мистецтв передбачає комплексний підхід до процесу їхньої музичної освіти, що включає в себе розвиток творчого потенціалу, імпровізацію, формування музичної ідентичності, розвиток зосередженості та аналітичної слухової уваги та емоційну виразність.

Розглянемо основні принципові положення, які сприяють формуванню слухової уваги майбутніх учителів музики. Загальновідомо, що відправними позиціями формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв в процесі музично-виконавської діяльності є педагогічні принципи. Ми орієнтувались на позицію Н.Гуральник щодо «винайдення принципових положень, що впливають на визначення перспективних шляхів...залежить від усвідомлення змісту принципових засад в сучасній теорії загальної педагогіки, виявлення тенденцій розвитку принципових позицій в працях представників мистецької педагогіки, узагальнення основних ідей розвитку музично-педагогічної галузі ...в сучасних умовах» [с. 267 Н.Гуральник Укр.форт школа 2021]. Тому науково-методичне підґрунтя досліджуваного процесу ми вбачаємо у сукупності і взаємодоповнюваності принципів: цілісності фахової підготовки; усвідомлення специфіки художньо-музичної мови у виконавській діяльності; інтенсифікації

фахового навчання; рефлексивності, що спонукає до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями; прогнозування результатів музично-педагогічної роботи; спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження у виконавській діяльності; проєктивності навчального процесу, що передбачає введення прогресивних інновацій.

Висуваючи принцип *цілісності фахової підготовки*, ми спираємось на погляди А.Козир та В.Федоришина, які підкреслюють, що «формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських)» [с.24 Трандисциплінарний вимір]. Автори переконливо відмічають, що така якість музично-теоретичної підготовки уможливорює розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва. До того ж, кожна з дисциплін торує свій шлях у розвитку слухової уваги студентів, що збираються у призму концентрації різні грані музичних явищ і процесів.

Якщо у класі з постановки голосу студент зосереджується в першу чергу на виконанні своєї партії і узгодженні зі звучанням акомпанементу, то під час хорового класу слухова увага має охоплювати звучання голосів інших партій, дозволяє зливатися з ними у єдиному ансамблі і утворювати єдине звучання. Тоді як у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін слухова увага націлена на диференціацію ладо-гармонічних комплексів, ритмічних конструкцій, охоплення пластів музичної форми, розпізнання стильових особливостей певних історичних періодів. Отже лише в такий спосіб масштаби музичної тканини, якою слухова увага пронизує процес розгортання музичної думки або декількох думок, можуть гнучко змінюватися в залежності від завдання, яке постає перед студентом.

Даний принцип розкриває широкі можливості для студентів факультетів мистецтв, оскільки кожна з дисциплін, які поступово занурюють їх у музично-виконавську діяльність, доповнює і підкріплює набуті знання, уміння і навички, що безпосередньо чи дотично збільшує якісні характеристики слухової

концентрації і розширює її функціональний спектр проявів. Так, слухова увага, яка є основою ладо-гармонічного слуху, невпинно розвивається в процесі сольфеджування, що дозволяє формувати інтонаційний слух, а співвідношення і усвідомлення ієрархії між ступенями звукоряду відкриває розуміння закономірностей музичної мови під час вивчення гармонічних співзвучь. Отже, сольфеджіо і гармонія стають першими ланками для розвитку внутрішнього слуху як здатності до утримання активної уваги і можливості довільно викликати внутрішнє звучання, а це вкрай необхідно під час сольного виконання вокальних та інструментальних творів, колективного хорового виконання та інших видів музичної діяльності.

На наш погляд, значущим у даному контексті є і побудова особливої поступовості-наслідуваності розгортання окремих закономірностей музичних явищ, що також суттєво позначається на музично-виконавській компетентності студентів факультетів мистецтв. Зокрема, сольфеджіо підкріплюється вивченням гармонії, хоровий клас має міцні зв'язки з постановкою голосу, хорознавством, читанням хорових партитур, хоровим диригуванням, практикою роботи з хором, основним музичним інструментом та іншими дисциплінами. На кожному із занять студент проявляє свою слухову увагу у різних ракурсах, що уможливорює здійснювати цілісну фахову підготовку.

Доречно у даному контексті навести думку А.Горемичкіна, який розглядає процес підготовки музиканта. Автор говорить, що одним із найскладніших питань є «скоригувати величезний обсяг знань відповідно до професійних вимог кожної конкретної музичної спеціальності. Виконавцям потрібно виразне бачення архітектоніки і характерних рис стилю, втілених у конкретних засобах виразності. Теоретикам потрібен скрупульозний аналіз технологічної сторони музики, принципи побудови її звукової тканини. Історики і лектори-пропагандисти тяжіють до культурологічних аспектів і паралелей...вчителю необхідно володіти міцними навичками традиційного аналізу музичного твору, що за змістом наближається до цілісного аналізу – форма-структура, роль і взаємодія розділів форми, значущість окремих виразних засобів у створенні і

розвитку музичного образу, зв'язок музичного твору, що розглядається, з часом. що його породив, тощо» [с.29 Горемичкін А. Основи муз. мови]. Це підтверджує, що слухова увага весь час має бути спрямована на різні сторони музики, а це можливо лише за умови єдності фахової підготовки.

Дотримання даного принципу виявляє множину взаємопов'язаних елементів музичної діяльності, взаємодію складових частин фахової підготовки, що утворює особливу призму музичної освіти, а різноманітність завдань, з якими стикаються студенти – ускладнення музичного репертуару з різних дисциплін, концертні виступи, записи програм та інші форми робіт, дозволяють тримати процес слухової уваги у активному стані, утворюючи єдине музичне середовище, в якому вони постійно перебувають і наповнюють.

Підтвердження цьому знаходимо у О.Щолокової, яка відмічає, що «у процесі фахової підготовки студентів має відбутися перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну й перехід від переважно інформативних до активних методів і форм навчання...перехід від простого відтворення до глибокого розуміння та осмислення навчання» [с 87 - Трансдисципл. вимір]. Таким чином, інформативні теоретичні аспекти і форми навчання, з якими студенти стикаються під час діяльності утворюють єдність і з практичною стороною, де дані факти перевіряються в процесі музичної самостійної діяльності.

Суголосно звучать погляди О.Олексюк, що наголошує на цілісності музичного навчання і освіти, що створює «міцний фонд уявлень про музичне мистецтво», можливість «пов'язати в єдине ціле «елементи системи», тобто різноманітні відомості про певний музичний стиль, з широким культурологічним контекстом (зокрема з іншими видами мистецтв). Узагальнюючи матеріал щодо теорії «стилю епохи», студент використовує міжпредметні зв'язки, знання, які він здобуває в процесі самостійного опрацювання матеріалів з історії мистецтва» [с. 98 Олексюк муз. педаг].

Дотримання принципу цілісності фахової підготовки має проявлятися у такій організації навчання, що дозволяє утворити єдність внутрішніх і зовнішніх

факторів впливу на розвиток слухової уваги. Зважаючи на те, що формування слухової уваги є процесом, який пов'язаний із оволодінням комплексними вміннями і навичками, цілісним актом, що протікає в результаті навчання різним теоретичним і практичним дисциплінам, а також передбачає урахування внутрішніх передумов як фізіологічних задатків і наявного розвитку музичних здібностей, самостійну роботу студентів і активну позицію у ній, даний принцип передбачає дію на усі фактори внутрішнього і зовнішнього походження.

Самостійна робота студентів заподіює вплив на внутрішні чинники як сукупність дій з контролю над процесами гальмування і збудження щодо вибірковості, тобто спрямованості і зосередженості свідомості студентів на конкретних елементах, етапах, процесах і актах музичної діяльності. Важливо, що студенти вчаться утримувати слухову увагу на одному об'єкті або на одній діяльності, абстрагуючись від іншого. Інтенсивність, концентрація і стійкість слухової уваги поступово розвивається в процесі діяльності, оскільки занурення і усвідомлене відстеження музичних процесів сприяє збільшенню обсягу і підключає все більше інтересів, тим самим утримуючи домінанту слухової уваги у полі контролю. А також в такий спосіб уможлиблюється розподіл слухової уваги, бо певне напрацювання музичних навичок переходить у автоматизовані дії, відкриваючи простір до концентрації на інших об'єктах музичної діяльності. Зовнішні чинники у організації навчання студентів факультетів мистецтв активно підключаються через направленість на змістові характеристики і завдання.

У світлі цієї проблеми ми висуваємо наступний педагогічний принцип, а саме *інтенсифікації фахового навчання*. Фахова підготовка передбачає фундаментальність в організації освітнього процесу. Як справедливо зазначає О.Дубасенюк, цей «процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість» [с. 61 Проф-педаг. Освіта, Дубасенюк О]. Тому підсилення фахової

сторони навчання сприятиме формуванню слухової уваги у практичному і теоретичному аспектах на професійній ниві. Дотримання даного принципу відіграватиме позитивного впливу саме у професіональній підготовці, оскільки розширює можливості для набуття різноманітного досвіду досліджуваного феномена.

Фахова діяльність включає у себе теорію і практику, які уможливають глибоке розуміння суті процесів і явищ у музичній галузі, містить своєрідні завдання, вирішуючи які, студенти факультетів мистецтв мають можливість попередньо визначати свій власний потенціал, проявляти професіоналізм і формувати імідж, творчий почерк і позначати межі власного авторитету. Це своєрідна фахова озброєність знаннями, індивідуальним досвідом, концептуальними моделями з різними категоріями людей.

Фаховими знаннями є множина таких уявлень студентів факультетів мистецтв, що є необхідними ним для виконання професійної діяльності. Ці спеціальні знання становлять підґрунтя професійно-педагогічної компетентності, адже ефективне розв'язання задач здійснюється завдяки структуруванню особливим чином наукових і практичних знань. Таким чином інтенсифікація фахового навчання дозволяє студентам факультетів мистецтв комплексно розглядати цілі, завдання, засади, закономірності, форми, методи, прийоми, засоби і безпосередньо зміст зазначеного процесу, які у сукупності складають готовність діяти в конкретній ситуації і адекватно сполучати їх.

Ми погоджуємося зі спостереженням М.Ткач, що «практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти» [с. 75 Трансдисципл. вимір]. Автор наполягає на тому, що студенти факультетів мистецтв мають отримати

такий пласт фахових знань і умінь, який буде універсальним підґрунтям для подальшого удосконалення своєї виконавської майстерності і включатиме можливі зміни у соціально-суспільних запитах. До того ж, фахові знання мають бути достатньо міцними у сталих позиціях, що вимагає підсилення навчання саме у цьому напрямку.

Відповідно до зазначеного, інтенсифікація фахового навчання може здійснюватися у змісті навчання і його формах. Зміст у даному контексті має бути спрямований на художній розвиток студентів як музикантів, що реалізується в процесі музично-виконавської діяльності через зростання та поглиблення особистісних змістів, що все більше породжує більш високі рівні художньої свідомості. Це, у свою чергу, характеризується зміною «творчої техніки» як способу реалізації нової «естетичної точки зору». У кожному такому акті формування слухової уваги може бути спрямованим на семантику музичної мови, емоційний відгук, емоційно-естетичну реакцію, модальну образність, розгортання суб'єктної форми музичного твору і універсально-духовні сенси.

Семантичний аспект у реалізації даного принципу буде поширюватися на усвідомлення студентом центру виконавських дій і залучення засобів виразності, які є у його технічно-виконавському арсеналі. Тому інтенсифікацію фахового навчання можна організувати з метою досягнення м'язової свободи, координованості м'язового виконавського апарату. Виконавська техніка має підкріплюватися і підживлюватися емоційною «партитурою» студентів факультетів мистецтв, умінням відтворювати у звучанні конкретний настрій, ланцюжок настроїв або усю партитуру настроїв, тобто співвіднести мотиви, фрази, структури твору зі змістовною якістю характеру виконання. Розгортання форми через співвідношення темпів з емоційними кульмінаціями.

Також виконавська діяльність включає таку сторону як віртуозність, тобто високоякісний рівень музичного таланту, що формується внаслідок максимальної загостреності музично-слухових уявлень, залежить від глибокого занурення у музичне переживання і легкістю виникнення слухо-просторових і слухо-моторних асоціацій. Важливо зазначити, що сюди відноситься і інтуїтивне

уміння отримувати м'язовий еквівалент необхідної якості звуку у співацькому мистецтві. Тобто віртуозні здібності не є результатом фізичної спритності, а цілком належать до музично-художнього почуття і слуху, які складають ядро слухової уваги.

Так, за Р.Любар інтенсифікація фахового навчання може здійснюватися у процесі диригентської підготовки через роботу з концертмейстером у класі та реальним хоровим колективом, завдяки чому «буде сформована самостійність диригента, заснована на зрілому світогляді, знанні своєї справи, широті власних поглядів і повазі до чужих». Також суттєвим спостереженням автора є те, що «хор – інструмент, звучання якого регулюється за допомогою не фізичного, а напруженого психічного контакту з виконавцями», де різні виконавські індивідуальності утворюють новий організм. Від студента у такій ситуації очікується бездоганно сформований диригентський апарат, озброєність знаннями і вміннями вокально-хорової роботи і навички впливу на складний хоровий колектив [стаття Р.Любар].

Зважаючи на те, що професія вимагає від музиканта певного ступеня автоматизації виконавського апарату задля звільнення і концентрації уваги на художній стороні «ліплення» музичного образу, необхідною є саме підкріплення фахового навчання. Таким посиленням можуть виступати різні види слухового аналізу: з одним студентом або з усією групою учнів, запис акордів у вигляді цифрування (з визначенням форми і вказанням цезур), а також «розшифрування» послідовності у різних видах виконання (голосом (один студент, декілька студентів співають (однорідне звучання, змішане звучання), програванням на інструменті (різних інструментах), повторення окремих обертів і невеличких побудов голосом і на фортепіано, тощо.

Ще одним принципом, що спонукає до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями природньо перекликається і доповнюється принципом *прогнозування результатів музично-педагогічної роботи*. Даний принцип передбачає уміння організувати навчання і музично-виконавську діяльність таким чином, щоб студент поступово

розширював свої практичні навички і якості слухової уваги. Окрім того, сутнісним є побудова музично-виконавської діяльності з позиції конструктивності навчальної інформації і практичної її затребуваності.

Ми ураховуємо думку Г.Падалки що «мобільність, узагальненість музичних знань повинні узгоджуватись з орієнтацією на майбутню діяльність. Спрямованість на потреби ...практики значною мірою визначає зміст вищої педагогічної освіти. Акцентування знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності, великою мірою визначає сутність педагогізації спеціальних дисциплін» [с. 44 Музи. пед., Курс лекцій, Падалка]. Це підкреслює ідею, що студенти факультетів мистецтв активніше і міцніше оволодівають тими аспектами музично-педагогічної роботи, у яких бачать свої майбутні дії і успішність. З'являється більша усвідомленість і більший контроль у процесі навчання, що є вкрай необхідним для формування слухової уваги.

До того ж, ми орієнтуємось на ідею науковиці щодо складання робочих планів на конкретний період навчання. Автор відмічає, що «ефективними є дії викладача, який вже з перших занять залучає студентів до усвідомленого і аргументованого планування власної музично-навчальної діяльності. Від того, наскільки вдало буде складено навчальну програму, багато в чому залежить просування студента в музичному мистецтві» [с. 51 Падалка Курс]. У такий спосіб студент і викладач прогнозують яким маршрутом просуватиметься навчання, які ключові точки у вигляді результатів він має проходити і перспективу ближніх і більш далеких цілей.

Важливо дотримуватися у даному принципі єдності та паралельності шляхів здійснення таких навчальних маршрутів у кожному конкретному випадку як планування окремого індивідуального, групового заняття і планування самостійної роботи студента. Під час самостійної роботи студенти вчать адекватно і точно використовувати свій час підготовки, особливо у тих дисциплінах, де необхідним є прояв керівницької позиції і виконавської волі. До того ж, самостійне прогнозування спонукає до вирішення різного кола питань музично-виконавської діяльності, таких як часовий регламент, продуктивність,

обсяг, кількість і якість завдань, їх розумне структурування і послідовність різних видів і етапів роботи.

У світлі того, що слухацька увага має характеристику швидко втомлюватися, переключатися на інші питання непомітно для особистості, даний принцип є вкрай необхідним. Також він уможливує погляд як у найближче, так і більш віддалене майбутнє, що дозволяє поступово розпланувати покрокові дії. Це може проявлятися у виборі з позиції складності репертуару і художньої готовності до його виконання. Інша перспектива відкриває шлях до випробувань у різних заходах змагального характеру чи «рекламування» і поширення власної виконавської діяльності різними групами слухацької аудиторії, участі у мистецьких проектах різного масштабу і значущості.

Доцільно зазначити, що студент як майбутній педагог має здійснювати прогнозування результатів не відірвано від навчання, а у їх взаємодії із метою, завданнями і оптимальними способами реалізації. Такі результати мають бути привабливими і емоційно забарвленими для нього, а в залежності від перспективності лінії умовно поділятися на близьку – поточну, середню – більш віддалену і далеку – найвищу у професійному значенні і часовому векторі. Слід звернути увагу і на той факт, що кожен зі студентів має різний рівень музичної обдарованості, а отже і різний рівень «дефіцитів» музичних здібностей і практичних виконавських умінь й навичок. Тому планування і передбачення результатів своєї музично-виконавської діяльності включає у себе прогнозування можливих шляхів компенсації «пробілів» і збагачення деякої «примарної зони музичності».

Як зазначає Смірнова Т., «близька мета спрямовується на вирішення поточних справ...середня перспектива – це процес проектування мети і завдань, дещо посунутих у часі...Далека перспективна мета і система завдань розробляються на декілька років уперед» [с. 188 Хорознавство Смірнова Т.]. Згідно зазначеного, результативність може приймати різні форми затребуваності – від нагального до бажаного. Їх часова наближеність буде мати більшу значущість для студентів і концентрувати їх енергетичні ресурси на досягненні і

більша віддаленість дещо меншу силу. Також найближче прогнозування результатів має більш чіткі і ясні обриси, воно буде більш точним у порівнянні із тим, що є віддаленим у часі.

Важливо, якщо студенти факультетів мистецтв прогнозують своє кар'єрне просування і включають у своє виконавське життя ті події, які залежать від їх результативності навчання. Це в першу чергу стосується опанування музичного репертуару і представлення його іншим. Великого значення відіграють навички організації самостійної роботи і уміння вводити себе у активно-творчий стан без допомоги викладача. Сюди відносяться поопераційні дії, контроль і корекція, уміння знаходити методи і прийоми досягнення виконавської мети з дотриманням художнього задуму.

Перспективи більш далекого результату музично-педагогічної роботи мають поширюватися на споріднені види діяльності. Так, Шульгіна відмічає, що «формування професійно-орієнтованого методологічного мислення педагога-музиканта значною мірою залежить від уміння об'єктивно розкривати протиріччя між набутими знаннями і результатами практичної роботи, аналізувати причини виникнення цих протиріч і прогнозувати подальший розвиток музично-педагогічної науки і практики, висуваючи нові науково обґрунтовані гіпотези та концепції» [с. 232 Муз. пед. Шульгіна]. Ми поділяємо думку науковиці, що студенти факультетів мистецтв мають не лише передбачати те, чого мають досягти, а і навчитися розуміти де можуть виникнути неспівпадіння бажаного і наявного, аналізувати такі причини і задавати подальшу траєкторію навчання, ураховуючи свої висновки.

Таким чином, основні принципи положеннями слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності (принцип цілісності фахової підготовки, принцип інтенсифікації фахового навчання, принцип прогнозування результатів музично-педагогічної роботи) забезпечують процес формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретико-методологічний аналіз формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-виконавської діяльності дозволив дійти таких висновків:

- увага визначена як спрямованість і зосередженість свідомості на якомусь факторі-предметі, дії, думки, явища. Спрямованість свідомості - це вибір будь-яких об'єктів, які є цікавими в даний момент для особистості, а зосередженість – це відволікання від усього, що немає відношення до обраного об'єкту. Внаслідок цих двох властивих їй особливостей увага завжди вибіркова. Особливістю уваги є те, що воно не існує саме по собі, поза діями. Тому увага можна охарактеризувати як робочий стан свідомості. Увага забезпечує ясність та чіткість сприйняття, швидкість та чіткість мислення, контроль за діями;

- слухова увага студентів факультетів мистецтв розглядається нами як форма психічної діяльності, що забезпечує зосередженість на процесі навчання, сприйняття і виконання музичних творів, спрямованість на спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу;

- слухова увага майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається нами з позиції системно-ціннісного, герменевтичного, рефлексивно-усвідомленого, гедоністичного та творчо-діяльнісного підходів. *Системно-ціннісний* підхід до музичної діяльності забезпечує вирішення проблеми введення особистості у світ творчого процесу й освоєння інформації через ціннісне сприйняття художньо-музичного образу та його відтворення. У цій

творчій діяльності відбувається внутрішня робота особистості над усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню уміння налагоджувати творчу взаємодію із навколишнім середовищем. *Герменевтичний* підхід забезпечує ефективність навчального процесу шляхом духовно-інтелектуального пізнання й розуміння багатоскладних аспектів музичних творів. *Рефлексивно-усвідомлений* підхід допомагає простежити комплекс дій особистості, в якому увага індивіда спрямована на самого себе, на свою свідомість, у тому числі на продукти власної активності, а також будь-яке їх осмислення, переосмислення і перетворення власного минулого досвіду. *Гедоністичний* підхід включає ефект задоволення, насолодження творчістю, в основі якого є уявлення про баланс позитивних і негативних афектів, адже будь-які мистецькі події у житті особистості викликають у неї емоційний відгук, акумулюючись, призводять до загального відчуття задоволення або навпаки, в залежності від того, афекти якого знаку переважають або знаходяться у гармонійній рівновазі. Таким чином, поява насолоди від процесу творчої діяльності залежатимуть від суми емоційних реакцій студента факультету мистецтв з позитивним знаком. *Творчо-діяльнісного* підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є вкрай важливим, адже його використання активізує мотивацію майбутніх учителів музики, сприяє самостійній творчості, спонукає до прояву творчої активності в процесі фахової підготовки.

- структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності охоплює пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний, рефлексивно-виконавський, творчо-проективний компоненти. *Пізнавально-орієнтаційний* компонент включає інтелектуальну здатність аналізувати та розуміти складні музичні композиції, що вимагає від студентів факультетів мистецтв високого рівня пізнавальних умінь та навичок. Сприймання контексту важливо в розвитку слухової уваги студентів мистецьких факультетів, оскільки воно допомагає їм враховувати сенс та значення музичних елементів у процесі творчості та підвищувати концентрацію слухової уваги на важливих засобах музичної виразності. *Компетентнісно-оцінний компонент* у

музично-освітній галузі знаходить своє втілення через розвиток компетентності в музично-виконавській майстерності. Компетентність у музиці охоплює широкий спектр навичок, знань та вмінь, які студенти факультетів мистецтв повинні опанувати для успішної музичної кар'єри. *Рефлексивно-виконавський компонент* в музичній освіті студентів факультетів мистецтв виконує важливу роль у формуванні слухової уваги та розвитку музичних навичок. Цей аспект передбачає здатність студентів до самоаналізу, самоконтролю та внутрішньої рефлексії, що впливає на якість їхнього музичного виконання. *Творчо-проективний компонент* у формуванні слухової уваги студентів факультетів мистецтв передбачає комплексний підхід до розвитку слухової уваги, який включає в себе кілька аспектів. Це стимулювання творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв та створення власних композицій та інтерпретацій музичного матеріалу;

- основними принциповими положеннями слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності виокремлені: принцип цілісності фахової підготовки, принцип інтенсифікації фахового навчання, принцип прогнозування результатів музично-педагогічної роботи. Принцип *цілісності фахової підготовки* базується на тому, що формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських), адже якість музично-теоретичної підготовки уможливорює розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва. Педагогічний принцип *інтенсифікації фахового навчання* передбачає фундаментальність в організації освітнього процесу, який передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Дотримання даного принципу відіграватиме позитивного впливу саме у професійній підготовці, оскільки розширює можливості для набуття різноманітного досвіду. Принцип *прогнозування результатів музично-педагогічної роботи* передбачає уміння організувати навчання і музично-

виконавську діяльність таким чином, щоб студент факультету мистецтв поступово розширював свої практичні навички і якість слухової уваги.

Перелік використаних джерел

1. Андріяшина Н.В. Властивості уваги як складові компоненти диференційованого навчання. Проблеми вищої пед. освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. К.: НПУ, 2002. Ч.1. С.36-38.
2. Аніщенко Н.В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 186 с.
3. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320с.
4. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутнього вчителя музики. Науковий часопис Національного університету імені М.П.Драгоманова. Теорія та методика мистецької освіти. К.: НПУ, 2007. Випуск 4 (9). С. 4-7.
5. Бурська О. Виконавське осягнення музики (особливості слухомислення музиканта). Мистецтво та освіта. 2003. № 4. С.3-6.
6. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім.Г.Ващенка. 1-е вид. К.: Укр. видавничча спілка, 1997. 441 с.
7. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. зал. [Скрипченко О.В., Долинська Л.В. та ін.]. – К.: Каравела, 2006. – 344 с. – (Серія “Вища освіта в Україні”).
8. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник / [укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка та ін.]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 83 с.

9. Волкова Т.Н. Творчі ігри, завдання і тести розвитку пам'яті та уваги, [пер. з рос. В.М.Ігнатової]. Донецьк: ТОВ ВКФ "БАО", 2006. 240 с.
10. Гейвін Х. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2003. 272 с. – (Серия "Концентрированная психология").
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
12. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. К.: Музична Україна, 1997. 240 с.
13. Дашицька Л. Музично-слухова активність студентів-інструменталістів та шляхи її формування. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Умань. 2012. № 6 (2). С.23-29.
14. Джеймс У. Беседи с учителями о психологии; [пер. с англ. А.Громбака]. М.: Изд-во "Совершенство", 1998. 160 с. (Серия "Классики психологии").
15. Джелали А. Секреты Наполеона. Память. Внимание. Скорочтение. Харьков: Изд-во "Харків", 1995. -160 с.
16. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
17. Єременко О.В. Формування уваги магістрів мистецтва в процесі музично-фахового навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. К.:НПУ, 2010. Вип. 9 (14). С.43-46.
18. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. К.: Главник, 2004. 96 с. (Психол. інструментарій).
19. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
20. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. 302, [1] с.
21. Іваницький А.І. Основи логіки музичної форми (проблеми походження музики). Навч. посіб. К.: Альтерпрес, 2003. 180с.
22. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. К.:

- Либідь, 2007. 256 с.
23. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента. Проблеми сучасного мистецтва і культури. Харків, 2000. С. 43-49.
 24. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
 25. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1982. Т.1. 656 с. (Пед. б-ка).
 26. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://www.mon.gov.ua> >
 27. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 1965. 121с.
 28. Котова Л. Емоційна стійкість у формуванні інструментально-виконавської надійності майбутніх учителів музики. Рідна школа. К., 2000. № 12. С.47-49.
 29. Кофман Р. Виховання диригента: психологічні особливості. К.: «Музична Україна», 1986. 40 с. (Серія “Музикантові-педагогу”).
 30. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
 31. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Тип. Шт. Одесск. воен. окр. 1983. 296 с.
 32. Лисюк Ю.С. Методика формування музично-педагогічного саморегулювання у студентів вищих мистецьких навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання”. Київ, 2006. 21 с.
 33. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. 256 с.
 34. Максименко С.Д. Загальна психологія: навчальний посібник. [Вид. друге, перероб. та доп.] К: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
 35. Меженко Ю.С. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей. Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2005. 224 с.

36. Мельничук С.Г. Педагогіка: навч. посібник для студентів. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. Ч. I. 145 с.
37. Ніколенко Д.Ф. Психічні процеси: [лекції для студ.-заочн.]. Д.Ф.Ніколенко, Л.М. Проколієнко. К.: МО УРСР, КПІ ім. О.М.Горького, 1983. 90 с.
38. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
39. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія. [укл. Н.В.Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. 168 с.
40. Психологія: підручник [Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.]; за ред. Ю.Л.Трофімова. [4-те вид., стереотип.]. К.: Либідь, 2003. 560 с.
41. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківський. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
42. Рибо Ш. Психологія уваги / Ш.Рибо [пер. с франц.А.Цомакіонь]. – СПб.: Общественная Польза, 1982. – 102 с.
43. Рибо Т. Психологія уваги / Т.Рибо [пер. с франц.]. - Киев-Харьков: Южно-Русское изд-во Ф.А.Иогансона, 1897. - 179 с. (Всеобщая Библиотека).
44. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти / Олександр Якович Ростовський // Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.6-10.
45. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
46. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / Софія Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 318 с.
47. Самчук С. Саморегуляція навчальної діяльності – основний шлях формування професійної самостійності майбутнього вчителя музики / Світлана Самчук // Науково-методичний журнал “Нова педагогічна думка”. – К., 2000. – № 1. – С.32-35.

48. Скрипченко О.В. Основи психолого-педагогічного аналізу уроку з практикумом: навчальний посібник / Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 200 с.
49. Словник-хрестоматія педагогічних понять: навчальний посібник для студентів, аспірантів, викладачів / [упоряд. Г.П.Шевченко та ін.]. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 272 с.
50. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: [монографія] / Т.А.Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256с.
51. Смирнова Т.А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти / Т.А.Смирнова //Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.63-69.
52. Софроній З.В. До проблеми розвитку уваги майбутнього вчителя / З.В.Софроній // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип.8 (18). – С.24-28.
53. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
54. Тихомирова Н.Ф., Скляр П.П. Основи загальної та музично-педагогічної психології: навч. посіб. / Н.Ф.Тихомирова, П.П.Скляр. – Луганськ: Вид-во “Глобус”, 2004. – 272 с.
55. Тлумачний словник сучасної української мови / [уклад.: Л.П.Коврига, Т.В.Ковальова, В.Д.Пономаренко]; за ред. В.С.Калашника. – Харків: Белкар-книга, 2005. – 800 с.
56. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н.Д.Кусайкінка, Ю.С.Цибульник]; за заг. ред. В.В.Дубічинського. – Харків: Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2010. – 608 с.
57. Українська педагогіка в персоналіях: у двох кн.: навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / [Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Самосплавська Т.О. та ін.]; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн.1: X-XIX століття. – 624 с.

58. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т./ Костянтин Дмитрович Ушинський; [пер. з рос./ ред.-кол. В.М.Столетов та ін.]. – К.: Рад.школа, 1983. – Т.І. Теоретичні проблеми педагогіки. – 1983, – 488 с. – (Пед. б-ка).
59. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 1995. – 22 с.
60. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.
61. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.
62. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика викладання музики та методика музичного виховання” / Дмитро Григорович Юник. – К., 1993. – 17 с.
63. Юрчинська Г.К. Практикум із загальної психології: психічні процеси “Увага” і “Пам’ять”: навчальний посібник / Г.К.Юрчинська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 83 с.
64. Broadbent D.E. Perception and Communication / D.E.Broadbent – L.: Pergamon Press, 1958. – 338 p.
65. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. – 320 p.
66. Deutsch J.A. Attention: some theoretical considerations / J.A.Deutsch, D.Deutsch // Psychological Review, 1963. – V.70, № 1. – P.80 – 90.
67. [с. 8-9 J.Czapinski]. (Illusions and Biases in Psychological Well-Being: An «Onion» Theory of Happiness /Working Meeting of I.S.R. and I.S.S./ University of Michigan, Ann Arbor, USA, 1991.- 24 P.).
68. Kahneman D. Attention and Effort. Englewood Cliffs / Denial Kahneman. - N.J.: Prentice Hall, 1973. – 245 p.

69. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. - P.48-49.
70. Treisman A.M. Verbal cues, language and meaning in selective attention / A.M.Treisman // American Journal of Psychology. – 1964. – V.77, № 2. – P. 206–219.
71. Treisman A.M. Contextual cues in selective listening / A.M.Treisman // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1960. – V.12, Pt.4. – P.242–248.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СЛУХОВОЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Критеріально-показникові особливості формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва

Визначена нами компонентна структура формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності (пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний рефлексивно-виконавський та творчо-проективний компоненти) має забезпечити організацію та успішне здійснення цього процесу. Розглянемо критеріально-показникову базу більш детально.

Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента визначено міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності (показники: прояв пізнавального інтересу до осягнення музичних творів; здатність до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності; прагнення накопичувати музично-слухові враження).

Активізація пізнавального інтересу до слухання музичних творів здійснювалась викладачами за заняттях з індивідуальних музично-виконавських дисциплін. У процесі спільного вибору програми, а також творів для читки з листа застосовувався метод мобільного прослуховування. Викладач називав студентам свого класу орієнтовний перелік творів, з яких вони повинні були обрати ті, що будуть надалі вивчатись.

Розглядаючи даний показник, доречно буде навести, описаний Д.Євтушенком у своїй роботі, приклад одного з гастрольних виступів Нінон Валлен, яка була визнаною співачкою минулого століття і відзначалася

майстерністю найвищого класу серед європейської плеяди діячів того часу. Педагог тактовно співвідносить реакції на її концертні виступи вибагливої аудиторії у різних містах і країнах, зазначаючи, що, зокрема під час концерту у Києві публіка не виявила палкого прийому, якого слід було чекати. Більше того, вразившись бездоганним виконанням перших творів артисткою, частина публіки згодом залишила зал, не дочекавшись закінчення концерту, оскільки ця бездоганність була «мертвою».

Автор звертає увагу на те, що бар'єром між публікою та артисткою була не мобілізована вчасно творча настроєність співачки, її недооцінювання щодо важливості побудови діалогу зі слухачами. «Саме внутрішні хитання значною мірою послабили її впевненість у собі, а тим самим – і дійовість її майстерності» (с 50). Відповідно, наведений факт підкреслює важливість налаштування саме ціннісного діалогу з слухачською аудиторією, яка буде не лише адресатом сприйняття твору мистецтва, а і поставатиме активним учасником події.

Майбутній вчитель музичного мистецтва має чітко уміти віднести те, що пізнає, з чим стикається у процесі музичного навчання до існуючої системи мистецьких категорій, класів, співвідносячи їх з сенсорними і перцептивними образами, еталонами у цілому, узагальнюючи власний мистецький досвід. Сутнісним є те, що дане співвідношення має бути не лише номінальним, а і фактичним та практичним.

З метою формування зосередження у процесі музично-виконавської діяльності у роботі над новим твором студентам пропонувалося спочатку його прослухати. З метою активізації слухової уваги студентам надавався відео-запис. Але перед тим увага спрямовувалась на майбутню слухову діяльність. У цьому зв'язку нами був впроваджений метод пролонгованого зосередження. Його сутність полягала в тому, що викладач перед слуханням надавав студентам певні вказівки на що потрібно звернути увагу. Далі вони занурювались в музику, здійснювали прослуховування повторно, чергували слухання з нотами і без нот. Так аудіо-запис ставав основою для формування власних слухових уявлень.

Орієнтуючись на нотний текст, студенти вже у процесі музично-виконавської діяльності здійснювали пошук конкретного звучання музичного твору.

Здатність до музично-слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності формується поступово, і як мудро відмічав С.Лемешев, що «з самої ранньої молодості, коли співак лише формується, не приймати на віру усе, що говорять інші, а більше самому слухати, спостерігати, аналізувати, порівнювати і таким чином розвивати смак, удосконалювати культуру. У молоді роки доводиться створювати вокальні і сценічні образи, тому необхідно саме на студентській лаві прагнути до досягнення певної майстерності, технічної свободи, до розуміння, що і чому так робиш те чи інше...Багато залежить від самого себе, від своєї працездатності, уміння вимогливо віднестися до себе, від допитливості і від бажання і уміння «взяти» від викладача те, що він може дати» (с 241, С.Лемешев).

Виконавець доречно відмічає, що «майстерність і техніка, нюансування залежать від фізичних і психічних якостей співака, від будови усього його голосового апарата, і вони завжди індивідуальні. Тим не менш слухати гарних співаків необхідно: це часто наштовхує на нові думки, дозволяє краще розібратися у своїх даних». Але користь буди лише тоді, коли не наслідують, а вивчають. За гарного слуху і пам'яті це напрацьовує смак до правильного і красивого звуковедення, збагачує досвід, пробуджує інтерес до вокальних фарб, до виразності виконавства. Тому необхідно володіти критичним мисленням і розуміти що можна взяти для себе, а від чого потрібно відмовитися. Важливо не лише бездоганно володіти голосом, але ніколи не співати байдуже, формально. Необхідно бути щирим, схвильованим, гарячим, емоційно піднесеним, що йде не лише від психологічної глибини образу, скільки від зовнішньої експресії, форсованих почуттів.

Прагнення накопичувати музично-слухові враження відбувається шляхом опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду відомих музикантів минулого, який відображено у мемуарних спогадах, історичних хроніках, спеціалізованій літературі, що висвітлює періоди панування і розквіту

національних шкіл, ознайомлення з діяльністю найвідоміших представників даних шкіл, студіювання аудіо та відео записів фрагментів виступів майстрів стають тим необхідним матеріалом, який допомагає студенту вибудувати власний мистецький почерк і прийти до особистісної художньо-естетичної позиції у сценічному виконанні.

Накопичення музично-слухових уявлень здійснюється шляхом залучення студентів факультетів мистецтв до читання музичних творів з листа. Первинне ознайомлення з вокальними, хоровими та інструментальними творами на заняттях з індивідуальних дисциплін здійснювалось методом спільного музикування. Впровадження даного методу здійснювалось у процесі спільної музично-ансамблевої діяльності студентів й передбачало спільне прочитання творів з нот.

Націленість студентів факультету мистецтв на вивчення досвіду відомих музикантів минулого і сучасності має включати фільтр критичного мислення, бути орієнтованим не на копіювання певних епізодів та імітацію винайдених раніше оригінальних засобів подачі музичного твору, а на уміння спостерігати, об'єктивно вишукувати «ключі» власної майстерності, розуміти і збагачувати свій слухацький досвід і мистецьку культуру, ставати більш вимогливим до вирізнення тонкощів віртуозності, розгадування унікальності кожного майстра, учитися доносити почуте і усвідомлене знання до публіки, базуючись на власному фізіологічному ресурсі та чуттєвому досвіді і розумінні конкретного музичного твору.

Критерієм компетентнісно-оцінного компонента визначено ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності (показники: спроможність оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою; прояв аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів; здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору).

Системні знання з теорії і методики музичного навчання мають простиратися на ті положення музичної педагогіки, які дозволяють точно, корисно, своєчасно і доцільно впливають на окремі елементи музичного навчання, а також цілі блоки чи комплекси елементів. Так наприклад, у співацькій діяльності беруть участь і впливають на тембр голосу всі наявні в організмі резонатори, але саме у співацькій діяльності «вирішальна роль закріплена за тими резонаторами, які піддаються керуванню самого виконавця: порожнини рота і глотки, які, завдяки надзвичайній рухливості нижньої щелепи і м'якого піднебіння, язика та губ, володіють здатністю змінювати свою конфігурацію і упругість стінок) (с 30 Моногр. Голос) Відповідно рухомі резонатори дають можливість підсилювати чи послаблювати їх вплив на нерухомі резонатори зміною якості звучання (відкривати чи обмежувати доступ звукових хвиль до позиції резонаторних зон, узгоджуючи їх з характером формування вокальної фрази та образу). Такі впливи утворюють резонансний ефект звучання голосу, індивідуалізуючи засобами тембрової неповторності.

У той же час, ми зазначаємо, що здатність до слухового зосередження не обмежується вищезазначеними позиціями, оскільки студент факультету мистецтв має розумітися на анатомо-фізіології, акустиці голосового апарату, діяльності вищої нервової системи, які тісно інтегрують з сферою психології, педагогіки, фонетики. Тому глибина і широта таких знань лише уможливлуватиме краще розуміння студентом факультету мистецтв певних закономірностей специфіки і систематизації їх результатів відповідно до завдань.

Функціонування слухової уваги у процесі виконання музичних творів підпорядковане певним психолого-педагогічним закономірностям, знання яких сприяє успішній організації музично-виконавського процесу. З метою опанування досліджуваними відповідними знаннями слід проводити міні-лекції, психологічні дискусії, психолого-педагогічні тренінги.

Важливе значення для якісного слухового осягнення музичних творів має забезпечувати метод інтонаційно-стильового аналізу, який передбачає прослуховування творів різних жанрів і контрастного характеру. Студенти

факультетів мистецтв долучаються до проспівування і запам'ятовування «інтонаційних зерен» різних творів. Спів тем у хорових та інструментальних творах (мелодії у вокальних) вимагає звуко-висотної та ритмічної точності, й обов'язкового динамічного, тембрального «інтонування», яке б передавало зміст, емоцію, образ, закладений автором. Інтонація містить змістовну абстракцію – звукову інформацію про твір, що характеризується самостійністю і цілісністю. Звуковий стимул (звуковий сигнал) трансформується у нервові імпульси, передаючи інформацію тим структурам головного мозку, які відповідають за її інтерпретацію. Тому саме інтонаційна абстракція сприяє активізації операцій музичного мислення.

Розуміння і володіння студентом факультету мистецтв як окремих характеристик музичного навчання, так і глибоко усвідомлення закономірних процесів підключення кожного з них у загальний мистецький процес, надає свободи студенту факультету мистецтв у практичній площині для напрацювання певних зразків інтерпретацій музичних творів у виконавській діяльності. А ураховуючи те, що виконавська майстерність передбачає володіння основними канонічними принципами та техніками минулого і сучасності, які не є тотожними, їх опанування також буде демонстрацією глибоких системних знань з методики музичного виконавства.

Зважаючи на те, що мистецький понятійно-категоріальний апарат включає систему основних мистецьких понять, які виражають наукові узагальнення, що в свою чергу утворюють систему категорій музичного мистецтва, студент факультету мистецтв має посилено і плідно працювати над розумінням, уточненням термінологічних значень, усвідомлювати їх зміст, роль у конкретному мистецькому контексті, чітко фіксувати параметри змінних значень у ньому для того, щоб максимально коректно втілювати у власних інтерпретаціях музичних творів усі зазначені характеристики.

Систематичний слуховий аналіз звуко-висотних, ритмічних, гармонічних, тембральних і динамічних характеристик музичних творів сприяє формуванню у майбутніх учителів музичного мистецтва тонких аналітично-слухових

диференціацій – розрізнення найменших звукових відмінностей у звучанні, вибірковості та стійкості слухової уваги. Володіння термінологічною базою дозволить майбутнім учителям музичного мистецтва розуміти відтінки спеціального значення, бачити і виявляти істотні, а також найменші градації семантичного наповнення, відмічати ступінчастість характеристик якості звуку, що є вкрай важливим у виконавському аспекті, грамотно і розумно використовувати кореляцію явищ у сфері музичного мистецтва.

Здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору відображає закономірні позитивні ефекти підготовчої роботи до глибокого вивчення цього твору. Тому інколи пріоритети виконавської діяльності можуть проявлятися не стільки у кількості й оригінальності підбору вправ, а у володінні понятійно-категоріальним апаратом, тобто достатньою сукупністю естетичних, мистецьких, музичних понять і термінів, які дозволитимуть в узагальненій формі відображати явища мистецької сфери, а також диференціювати чи посилювати/послаблювати за потреби певні зв'язки між ними, що стає можливим лише за фіксації суттєвих ознак і закономірностей. Чим більш точно студент факультету мистецтв буде орієнтуватися у виконавській специфіці, чим ясніше усвідомлювати семантичне визначення термінології, тим упорядкованіше буде його практична діяльність і відповідно досягатимуться більш високі результати.

Спрямування уваги на особливості музичного твору уможливило підбір адекватної методики роботи над своїм виконавським апаратом, що є вкрай важливим саме для виконавської діяльності, оскільки пов'язано з великим напруженням слухової уваги, відповідно до часової обмеженості впливу. Тому індивідуальний порядок підбору специфічних вправ у кожному конкретному випадку, режиму активної роботи і відпочинку, динаміка і темп виконання твору вимагають від студента факультету мистецтв чіткого розуміння важливості кожного показника як у теоретичній, так і практичній площині.

Вважаємо за необхідне долучити точку зору Д.Євтушенка у обґрунтуванні даного показника, який також орієнтує студентську молодь до тренування музичного слуху в процесі ознайомлення з музичним доробком відомих музикантів, діяльність яких є світовим мистецьким скарбом. Педагог вважає, що саме в процесі набуття особливої гостроти і чутливості слуху до характерних способів виконання, студент факультету мистецтв може сформувати власне уявлення про певні технічні моменти, самостійно виокремити специфічний елемент звукової емісії, який далі вводитиме у свою практику, але надаючи індивідуальної забарвленості.

Здатність на спрямування уваги на музично-виконавську діяльність з метою осягнення особливостей музичного твору як художньої цілісності, є вкрай важливим показником. Ми орієнтуємось на те, що продукт власної музично-виконавської діяльності постає результатом як феномен самоактуалізації студента факультету мистецтв, отже у ньому втілюється унікальна комбінація психологічних якостей, індивідуального музичного та соціального досвіду, отриманого на основі своєрідних способів реагування студента, що відобразатиметься у суб'єктивних передумовах мистецького професіоналізму, зокрема безпосередньо простежуватиметься у виконавській діяльності. Попередньо набута і напрацьована якість чутливого реагування, демонстрація свого бачення, розуміння музичного твору неповторно наповнюють суб'єктивними рисами інтерпретацію і витлумачення його студентом-магістрантом в процесі співацького навчання.

Згідно цьому студент факультету мистецтв має знаходити і співставляти доречні внутрішньо-художні паралелі і взаємозв'язки, запускати механізми і спиратися на принципи існування художньої цілісності твору, в результаті чого виникає і формується своєрідна здатність встановлювати і долати кордони континуального і дискретного, аудіозвукового і візуально-графічного аспектів, варіантності і інваріантності звукового матеріалу, уміння долати внутрішні антиномії музичної мови.

Ми поділяємо музикознавчу позицію С.Лісси, яка в процесі наукової розвідки піднімає питання про неповторність художнього висловлювання, важливість розпізнавання у музичному творі авторського «кодування» для того, щоб адекватно сбалансовувати типові і індивідуальні у продукті власної музично-виконавської діяльності, що, в свою чергу, також обростає і покривається рисами інтегративного характеру художньої індивідуальності. Саме це має розуміти студент, коли готується до представлення свого оригінального тлумачення музичного твору публіці, усвідомлено поєднуючи інтуїтивне і дискурсивне пізнання, регулюючи прояв у даному продукті рис власної емоційної екзальтації, структуруючи і конструктивно представляючи логіку ієрархії засобів музичної виразності, підсилюючи художньо-сміслову цілісність розгортання власного продукту творчості.

С.Лісса відмічає, що «формування музичного твору як самостійного художнього об'єкта пов'язане із виникненням авторської творчості і розмежуванням процесів створення, виконання і сприйняття музики». Таким чином, музичний продукт можна вважати автономним, закінченим і більш або менш однозначно зафіксованим (у пам'яті, у нотах, у звукозаписі) художнім об'єктом, створеним магістрантом музичного мистецтва, який передає його самобутність, оригінальність і специфічність.

Рефлексивно-виконавський компонент представлений критерієм (мірою здатності до саморегуляції уваги в процесі музично-виконавської діяльності) та показниками, а саме: спроможністю слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності; здатність до контролю і коригування музично-виконавського процесу; прояв вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів.

Планомірна робота над спроможністю слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності сприяла формуванню вибіркості і переключення слухової уваги, прискоренню вивчення і засвоєння творів напам'ять, впевненості у власних виконавських діях. Закріплення засвоєних навичок координації звукового образу і реального звучання

здійснювалось відомими способами розвитку слухо-клавiатурних зв'язкiв – пiдбором i транспортуванням по слуху дитячих пiсень шкiльного репертуару та вiдомих сучасних мелодiй.

Доцiльно зазначити, що iндивiдуальна виконавська майстернiсть цiлковито залежить вiд активної слухової дiяльностi музиканта, яка у процесi гри на iнструментi (спiву, диригування) спрямована на осягнення художньо-образної будови iнтерпретованого твору. У той же час, специфiка виконавського мистецтва полягає в тому, що мiж уявним слуховим образом та реальним звучанням присутня фiзiологiчна моторика iнструменталiста (диригентська технiка керiвника хору/ вокальна технiка спiвака). Iснує взаємна залежнiсть слуху й виконавської технiки. Саме слухова увага виконавця забезпечує взаємозв'язок уявного слухового образу i реального звучання. Вона впливає на удосконалення виконавської технiки так само, як виконавськi рухи на розвиток слуху.

Згiдно положення зафiксованого в дослiдженнях О.Костюка, вiн вiдстежував явище, що «пiзнавальний акт не може бути якимось пасивним вiддзеркалюванням. М'ява «споглядальнiсть» музичного сприймання – це суто зовнiшня ознака, крiзь яку проступають глибиннi сили психiчної дiї. Осягнути змiст, об'єктивований у звучаннi твору, слухачевi вдасться лише тодi, коли в його свiдомостi вiдбувається складний аналітико-синтетичний процес «оживлення» звукового матерiалу. Так, сприймаючи музику, людина не тiльки дiстає емоційно-естетичнi враження, а й формує своє художнє обличчя, вдосконалює механiзми сприймання» (с. 74 Г. Костюк).

Здатнiсть до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу є важливим показником формування слухової уваги майбутнiх учителiв музичного мистецтва. Згадуючи свiй досвiд роботи з К.Станiславським, С.Лемешев говорить про те, що режисер нiколи не пропонував готових рiшень, не нав'язував своїх мiзансцен, а шукав їх разом з виконавцем, непомiтно i глибоко занурюючи у творчий процес. (с. 74 Лемешев). Але саме пiд час такого чергового занурення у роботу, спiвак помітив i упевнився

у невідповідності між художньо-виконавськими устремліннями і вокальною технікою, що мала виражати голосом усе емоційне багатство і психологічні тонкощі робочого образу. Відтак, неуміння поєднувати сценічні переживання обраних героїв з правильним звуковеденням призводило до перенапруження звуку, його форсування, в результаті чого виконавець до кінця репетиції згасав і втомлювався емоційно, перевтомлював голос. Даний факт підкреслює, що здатність до оперативного реагування студента факультету мистецтв у музично-виконавській діяльності, доводить те, що він має чітко фіксувати для нього ті червоні лінії, переходячи які він втрачає свою робочу форму, працездатність, особливо актуальним це є для співацького навчання, оскільки голосовий апарат має обмежену часову витривалість, до того ж, вона є вкрай залежною від зовнішніх факторів середовища, часу доби і психологічного стану самого артиста-виконавця.

Закріплення навичок слухового контролю і коригування виконавського процесу забезпечував метод розподіленого вивчення, зміст якого полягав у тому, що у процесі вивчення інструментальних, вокальних, хорових творів слухова увага здобувачів спрямовувалась на різні важливі засоби виразності. Так, перед виконанням твору, студенти факультетів мистецтв отримували конкретні настанови викладачів й намагались під час відтворення музики зосередитись на їх дотриманні.

Важливим показником рефлексивно-виконавського компонента є прояв вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів. Системна і послідовна робота над проявом вольової регуляції у процесі виконання поставленого перед виконавцем завдання призвела до розвитку в студентів факультету мистецтв здатності до розподілу й переключення слухової уваги, формування умінь контролю і коригування власного музично-виконавського процесу.

Здатність до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу, в якому активізуються вольові особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва для сценічного виконання буде проявлятися у тому, наскільки студент зможе контролювати свідомо або

несвідомо вироблені неправильні сполучальні рефлексії, пов'язані з рухами тіла, окремими його органами, з диханням, мовою, тощо. А від цього залежатиме його психічна настроєність, певний емоційний тонус.

З цього приводу М.Мозговий підкреслює, що ініціативи артистів-виконавців пісенного жанру можуть втілюватися від традиційних сольних і ансамблевих виступів до створення специфічних музично-естрадних «театрів». Подібні спроби, творчі експерименти у площині синтезу стилістики утворюють своєрідні різновиди існуючих жанрів і видів сценічного мистецтва. Таким чином, постійний пошук нових джерел інформації, нових можливостей для реалізації своїх задумів, виконавських трактувань, де вони можуть бути представлені та оцінені іншими, дозволяють студенту факультету мистецтв самореалізуватися у площині співацької діяльності.

Доречно буде урахувати думку А.Козир, яка зазначає, що підготовка студентів факультетів мистецтв має включати «здатність керувати собою і через себе», оскільки це є найвищим рівнем професійної майстерності, де вияв творчої активності особистості досягається «високим рівнем самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі». (с 27 А.Козир Дириг-хор. Підготовка, II Міжнародні наук-пр.) Тож, прояв вольової регуляції у подолання виконавських труднощів, вміння керувати своїм психолого-емоційним станом є необхідною ланкою виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Останнім компонентом формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв є творчо-проективний компонент (критерій - ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів). Показниками даного компонента виступили: вміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору, здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності, спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності.

Уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору є вкрай важливим для музично-виконавської

діяльності. З цього приводу О.Рудницька наголошує, що емоційно-образна концентрація, почуття емпатії в даній ситуації виступає головною аналітичною одиницею міжособистісних відносин, сутність якої у співчуттєвій ідентифікації з іншою персоною, оскільки відбувається своєрідний «емоційний резонанс» і «емоційне розуміння». Автор справедливо зазначає, що емпатія уможливує проникнення у внутрішній світ іншої особистості, налаштовує цілісно-емоційно співпереживати її духовному життю. Відтак, за О.Рудницькою, магістр музичного мистецтва, демонструючи емпатійне проникнення в образний зміст музичного твору, осягнення його художньо-інтонаційному смислу, буде більш «чутливим, готовим вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я, відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце, проникатися його цінностями» (с. 35, О.Рудницька Мистецьк. Осв.).

Водночас, автор застерігає від того, що не всі емоційні реакції є емпатійними, адже почуттєві відголоски можуть бути лише на рівні передачі настрою художнього твору, тобто з оминанням усвідомлення емоційного стану. Тому важливо у даному показнику емоційно-вольового компонента вирізняти саме діалогову взаємодію з мистецтвом, де присутнє виділення, оцінювання і розуміння художнього смислу засобами чуттєвого проникнення у його стутність, отже і підключення синтезу емоційно-аналітичних дій свідомості студента.

Доцільно зазначити, що здатність до емоційно-почуттєвих переживань дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва переплавляти і трансформувати у стихію музики власні багаточисленні враження, відчуття, душевні рухи, емоційні реакції, які підживлюються жваво-образними асоціаціями і паралелями у творчій діяльності. Такі асоціативні явища можуть виступати у відносно чітких, рель'єфних «баченнях», інколи відходити на рівень підсвідомості, утворюючи ту чи іншу налаштованість, забарвлюючи його переживання у певні емоційні тони.

Повнота усвідомлення образного змісту музичного твору розкривається через чуттєві реакції, механізм яких криється у відкритості до впливової дії емоційних сигналів і відповідних реакцій на ці сигнали, здатності думати про

чужі почуття і розуміти їх. У кожному такому акті емпатійне проникнення починається зі спроможності магістранта музичного мистецтва зрозуміти де закінчуються межі власної індивідуальності і починається емоційний відгук на інше.

Орієнтуючись на зазначені характеристики, готовність і вміння керувати своїм психологічно-емоційним станом буде проявлятися у майбутнього вчителя музичного мистецтва через здатність до зняття нервово-психічних передконцертних напружень і перевантажень у процесі м'язової релаксації, внутрішній концентрації на почуттях, образах, уявленнях, притаманних художньому персонажу, напрацюванні виконавських рефлексів через упорядкованість часу працездатності, прояві вольових якостей і умінні зменшувати роль зовнішніх відволікаючих факторів перед сценічним виступом.

Здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності показником є важливим показником прояву слухової уваги студентом факультету мистецтв. Віртуозна майстерність і сценічна свобода, до якої часто прагнуть студенти, з'являється як результат багаторічної кропіткої роботи митця. Тому готовність зосереджуватися на тих завданнях, які висуваються майбутньому вчителю музичного мистецтва на кожному з етапів, відповідно до його темпу засвоєння навчання, має підкріплюватися внутрішньою мотивацією і ціннісними орієнтирами через механізм саморегуляції та самовираження.

У музично-виконавській діяльності здатність до творчого самовираження відбувається через демонстрацію довільної уваги, цілеспрямоване і усвідомлене музичне сприйняття, опосередковане і довільне запам'ятовування музики, образне і логічне мислення, саморегуляцію власної виконавської діяльності, яка буде проявлятися саме у цих процесах, засобами компенсуючої дії одного зовнішнього впливу, збереження внутрішньої стабільності на певному, відносно постійному рівні. Так, розуміння мети своєї діяльності на кожному з етапів навчання поставатиме істотним фактором, що матиме системоутворююче значення для побудови усєї системи творчого самовираження в музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Відповідно, готовність до творчого самовираження у виконавській діяльності має виражатися зосередженістю, активністю і усвідомленістю, реалізуючись у ясності розуміння мети діяльності, націленості на виконання конкретного завдання, яке потрібно вирішити, виокремленні моделі значущих умов, програми і послідовності дій, оцінці результатів і коригуючих актах у разі невідповідності результатів мети, умов і способів її досягнення. Акцент у прояві готовності до творчого самовираження у музично-виконавській діяльності лягає на регуляцію дій власної виконавської діяльності, взаємодію волі та емоцій, довільність викликання робочих станів музичного навчання.

З цією метою нами використовувався метод слухового уявлення, який полягав у тому, що студенти факультету мистецтв оволодівали спеціально розробленим алгоритмом мисленневих дій. На початку уявного виконання твору у різних спроектованих умовах (самостійних і аудиторних заняттях, виступах перед слухацькою аудиторією) слухова активність зосереджувалась на уявних інтонаційно-образних мотивах виконуваного твору. Це дозволяло позитивно впливати на здатність до творчого самовираження студентів у процесі виконавської діяльності.

Відповідно, пошук можливостей для творчого самовираження у виконавській діяльності зосереджує майбутнього вчителя музичного мистецтва на опануванні певної стилістики, репертуару, підборі належних виконавських прийомів і технічних ефектів, водночас, постійний пошук нових джерел інформації, спонукає студента розширювати наявні практичні уміння і навички, ознайомлює з новими способами виконання і домінуючими засобами музичної виразності, а також може наштовхувати на нові творчі експерименти, що покращують виконавську майстерність.

Методи формування спроможності студентів до розширення музично-слухового досвіду виконавської діяльності доречно доповнювати такими формами виконавської діяльності як створення інструментального супроводу до дитячих пісень шкільної програми, транспонування вокальних і хорових творів, читання з листа, тощо. Така виконавська діяльність сприяє тому, що студенти

факультету мистецтв починають уявляти звучання нотного тексту раніше незнайомих творів. У процесі їх засвоєння створюються слухові уявлення щодо вільного комбінування стереотипів звучань, накопичених слухом і музичним мисленням, з більшою чи з меншою їх видозміною у порівнянні із звичним. Саме на цьому ґрунті буде створюватися можливість формування творчої уяви або ж фантазії, що забезпечує креативний характер слухової діяльності.

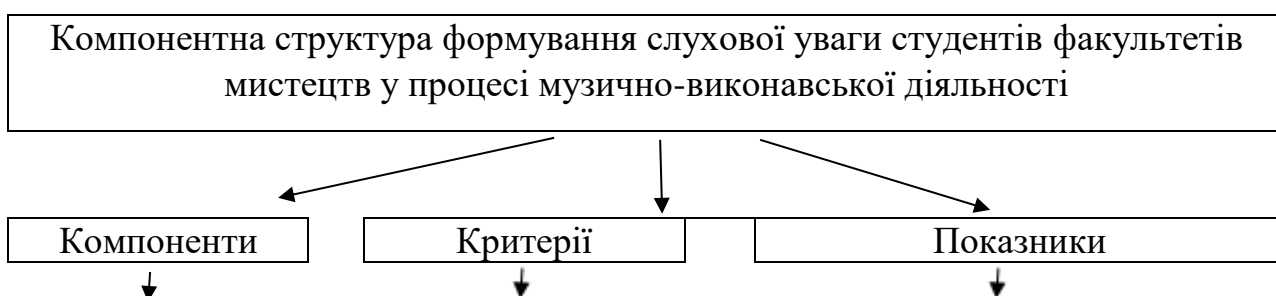
Отже, визначена нами компонентна структура формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності (пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний рефлексивно-виконавський та творчо-проективний компоненти, критерії і показники) забезпечують організацію та успішне здійснення цього процесу.

Розроблені критерії та показники слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності дозволяють, шляхом аналізу ключових аспектів цього явища, розробити ефективні стратегії для досягнення покладеної мети, якої слід дотримуватися під час практичної діяльності. Зокрема, це передбачає виділення головних завдань підготовки кваліфікаційних фахівців, які будуть взяті до уваги під час проведення діагностичного дослідження.

Більш детально зазначені компоненти та їх співвіднесення із критеріями і показниками візуалізовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критеріально-показникова структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично виконавської діяльності





	виконання музичних творів	<ul style="list-style-type: none"> • спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності
--	---------------------------	--

2.2. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів у процесі музично-виконавської діяльності

Незмінними складниками методичної моделі є педагогічні умови, а це, за висловом Г.Падалки є «цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [Падалка, 160.]

Педагогічними умовами формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності нами визначено: забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами, ефективно використання інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності, надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні. Педагогічна умова *забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами* є важливою з позиції відповідності сучасній освітній парадигмі, а також змісту і позиції студентів в процесі організації навчання. Застосування інтерактивних засобів навчання здійснює значний ефект на підвищення якості освіти, оскільки освітній процес реалізується на основі діалогового навчання.

Дана умова є важливою з позиції відповідності сучасній освітній парадигмі, а також змісту і позиції студентів в процесі організації навчання. Застосування інтерактивних засобів навчання здійснює значний ефект на підвищення якості освіти, оскільки освітній процес реалізується на основі діалогового навчання. За допомогою інтерактивних засобів уможлиблюється підготовка студентів до самостійного вивчення учбового матеріалу, опанування

інформації, підвищення навичок реалізації різних форм і видів навчальної діяльності у процесі формування слухової уваги. Відповідно інтерактивні засоби навчання здійснюють широкий спектр функцій навчання, серед яких провідними є довідкова, інформативна, результативна, невербальна, консультативна. Провідними характеристиками інтерактивних засобів постають гнучкість і варіативність, діалоговий формат навчання.

Дотримання даної умови дозволяє організувати навчальний процес таким чином, щоб студенти не лише отримували нові знання, але і активізували свою пізнавальну діяльність, переходили на більш високі форми співпраці, що сприяє взаєморозумінню, взаємодії у групі. Зазначимо, що завдяки цьому потреби студента у пізнанні, самоствердженні постають на перший план, безпосередньо позначаючись на творчості, їх емоційному захопленні, спілкуванні, самореалізації. Позитивним моментом є і те, що здійснюється суттєвий вплив на самооцінку студентів, а це значно підвищує їх віру у власну успішність, мотивує до подальшого саморозвитку і самоосвіти.

Доречно буде зазначити, що інтерактивними засобами навчання вважають ті засоби, які забезпечують активний обмін інформацією, а саме: взаємодію у вигляді рефлексії; зворотний зв'язок, який дозволяє проводити швидко і точну перевірку знань, оцінювання якості дій студентів; керування елементами на екрані; діалогову функцію; ієрархічну навігацію; конструктивну взаємодію; лінійну навігацію.

Ми спираємось на думку В.Ягоднікової, що інтерактивна модель полягає у здатності взаємодіяти чи знаходитися у режимі бесіди, діалогу з чимось (через засоби) або кимось – викладачем, групою інших студентів. Автор відмічає, що це «передбачає організацію комфортних умов учіння, при якій всі студенти активно взаємодіють між собою і викладачем, використовуючи моделювання життєвих і професійних ситуацій, ролеві ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем...Викладач в інтерактивному навчанні не тільки є носієм інформації і

певної суми знань, завдання якого передати ці знання, а постійно активно стимулює студента до самостійної роботи, виконуючи роль проектувальника і консультанта» [с. 10-11 В.Ягоднікова].

Суголосно звучать думки С.Решетченко щодо позитивного ефекту інтерактивних засобів у формуванні навиків самостійного опрацювання нової інформації, розвитку здібностей та вмінь, які допомагають адаптуватися до складних, швидкоплинних і неочікуваних ситуацій. У процесі формування слухової уваги це є суттєвим і часто визначальним фактором, оскільки даний феномен проявляється у тому, що важко утримується у напруженому і сконцентрованому стані студентом саме під час концертної діяльності, або у ситуаціях, де з'являються сторонні подразники (музичні звуки чи події, емоційні сплески, внутрішнє хвилювання та ін.).

Ураховуючи досвід вітчизняних практиків, які активно застосовують інтерактивні засоби у навчанні, можна виділи три основні форми інтерактивності: реактивну (студенти знайомляться з матеріалом шляхом демонстрації інформації на екрані (лінійна модель, де послідовність виконання завдань суворо передбачена)); дієву інтерактивність, яка базується на нелінійній моделі навчання (студенти мають вибір щодо виконання завдань, тестів у запропонованому порядку або самостійно діють у межах застосунку); взаємну інтерактивність, завдяки чому студенти мають можливість вести проектну роботу, вирішувати конкретні завдання, самостійно структуруючи послідовність завдань у найбільш гнучкій і зручній формі. Можна стверджувати, що в такий спосіб задіюються змагальні, мотиваційні, дослідницькі елементи навчання.

Для виконання даної педагогічної умови інтерактивні засоби навчання можуть застосовуватися у широкому спектрі форм і відкривати ряд можливостей. Серед найактуальніших і популярніших технічних інтерактивних засобів вважають: документ-камеру; планшет; мультимедійні проектори; оргтехніку і комп'ютери; інтерактивні дошки; систему інтерактивного голосування, тестування і опитування; мультисенсорні регістратори даних; цифрові лабораторії; інтерактивні приставки карти та ін. Доцільно буде

зазначити, що застосування технічних засобів тісно пов'язане з інтерактивним контентом для них, де важливого значення має кількість різноманітних і якісних електронних освітніх ресурсів, методична компетентність і здатність самого педагога організувати взаємодію зі студентами факультетів мистецтв, керувати їх самостійною та колективною пізнавальною діяльністю.

Сутнісним моментом є специфічна налаштованість на формування слухацької уваги, які передбачають інтерактивні засоби. Мова йде про усвідомлення і осмислення усіх параметрів навчального процесу, а також залучення студента до послідовності і планування самого процесу, що значно підвищує мотивацію, надає емоційний поштовх до активності. Підтвердження зазначеному вбачаємо у С.Сисоєвої, яка проголошує, що «в освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, створюються оригінальні техніки ведення дискусій, навчальних ігор, адаптуються розробки закордонних колег в галузі інтерактивного навчання...включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається» [с. 40-41, Сисоєва]. Доцільно буде урахувати думку автора і щодо позиції відносно інтерактивних засобів навчання у системі дистанційного навчання, які мають забезпечувати два провідні аспекти: взаємодію з навчальними ресурсами та міжособистісну взаємодію [с. 44, Сисоєва].

У комплексі педагогічних умов ми залишаємо місце відповідності навчальних послуг сучасному побутуванню і організації освітнього процесу студентів факультетів мистецтв, що унаочнюється у *ефективному використанні інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності*. Інформаційні технології на сьогодні є невід'ємною частиною нашого світу, тому дана педагогічна умова орієнтована на уміння студентів ефективно використовувати їх у власній музично-виконавській діяльності. Іншими словами нинішній медіа-

простір потребує набуття студентами факультетів мистецтв інформаційної компетентності, яка позитивно позначатиметься і на процесі формування слухової уваги.

Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва представляють собою сукупність методів, використання технічних засобів, організації, зберігання, обробки, компонування інформації, ефективну трансляцію теоретико-методичної складової підготовки та ретрансляцію практичної інформації, що сприяє збільшенню обсягу знаннєво-практичних компетенцій та сприяє формуванню слухової уваги студентів факультету мистецтв. Наприклад, в сучасному процесі дистанційного надання освітніх послуг з фахової підготовки студентів, аудіо та відеозапис можливий лише за допомогою використання комп'ютерних технологій і на сьогодні є одним з оптимальних шляхів швидкого і різнобічного поповнення знаннєвого та практично-виконавського тезаурусу, що збагачує слухово-візуальний досвід та художній інтелект, сприяє до наповнення фактажу професійної ерудиції.

Доцільно буде зазначити, що незважаючи на певний бум у інформаційних технологіях, далеко не усі студенти виявляють здатність до їх осмислення і ефективного використання під час навчання. Навіть більше того, різноманіття інформаційних технологій дещо дезорієнтує молоде покоління музикантів-виконавців, спантеличує їх у професійному зростанні. Отже, органічно звучить думка О.Ляшенко, Л.Лабінцевої та Т.Бутенко, що «слід навчити студентів усвідомлено ставитися до медійних мистецьких образів, правильно використовувати різні види медіа, критично мислити, аналізувати, оцінювати, створювати та передавати мистецькі медіа-образи, медіа-проекти та медіа-тексти, а також ознайомити з кращими досягненнями митців сучасного мистецтва, тобто сформувати певні знання та вміння медіа-грамотності» [с. 81, стаття Муз мист. в освітол. дискурсі].

Отже, дотримання даної педагогічної умови орієнтуватиме студентів факультетів мистецтв навчитися вправно лавірувати у щільному інформаційному потоці мистецької і, зокрема, музичної сфери. Окрім того, необхідним завданням є навчитися економно використовувати свій час на пошуки потрібного матеріалу. А це вимагає розуміння організації системи рубрикації у електронних репозитаріях сучасних бібліотек, відео та аудіотек.

Ми спираємося на думку О.Рибнікова, який піднімає питання щодо «створення нових форматів існування художньої продукції, формування нового цифрового інструментарію творчості». Автор далекоглядно відмічає, що «перспектива розвитку музичної освіти на основі звернення до нових цифрових музичних засобів, пов'язаних з електроакустикою, електронікою, цифровими технологіями, значно розширює палітру музично-педагогічної діяльності вчителів музики, яка, крім слухання, виконання, імпровізації, елементів створення музики, включає нові складові – звукорежисуру і звуковий синтез. Вони утворюють органічну єдність структури такої діяльності, яка визначає сутність і спрямованість музичної дидактики з використанням цифрового музичного інструментарію» [с. 191-192 Рибніков ст.]. Такі думки дозволяються стверджувати, що обізнаність студентів факультетів мистецтв у сфері сучасних інформаційних технологій є просто необхідною і нагальною.

Великого значення у даному напрямку, згідно досліджень О.Рибнікова, набувають різні види робіт, які пов'язані з «мультитембральністю, звуковою режисурою, можливістю запису, відтворення і редагування музики», оскільки перед студентом постає завдання створення і запису електронної версії творчого продукту. А.Бондаренко і В.Шульгіна виокремлюють у своїй роботі загальні риси усіх сучасних технологій звукозапису, з якими має бути обізнаними студенти факультетів мистецтв, особливо зупиняючись на тих комп'ютерних технологіях, які сьогодні є найпоширенішими у світі, а саме – роботи з цифровими сигналами. Автори наголошують на вагомості вихованості слуху у процесі роботи зі звуком, оскільки такі характеристики як висота, тембр, гучність, напрямок є сутнісними саме у роботі звукорежисерського характеру.

Для того, щоб студенти могли самостійно зробити якісний запис музичного продукту, вони мають бути обізнаними щодо виникнення похибок і шумів квантування, уміти стискати і переводити і працювати з різними форматами звукових файлів, бути спроможними користуватися різними звуковими редакторами.

Отже, дана педагогічна умова у широкому розумінні забезпечує готовність студентів факультетів мистецтв до пошуку, збереження, опрацювання, користування, коригування різних типів інформації з метою власного навчання, а також для того, щоб уміти створювати і представляти різноплановій за кількістю, складом і вимогами аудиторії свій музично-творчий продукт, захищати його авторство у медіа-просторі і демонструвати свої виконавські уміння різними шляхами. Особливо актуальними завданнями є для формування слухової уваги саме вихідний результат навчання, тому важливо бути компетентним у інформаційних технологіях. Те, яким чином буде представлена творча постать студента у інформаційному світі значно детермінує сприйняття оточуючими його виконавської діяльності, оскільки характерні нашому часу колажні і швидкоплинні течії можуть підсилити або ж навпаки послабити затребуваність у суспільстві такої творчої продукції.

Останньою педагогічною умовою ми вбачаємо *надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні*. Висуваючи дану умову ми виходимо з природи слухової уваги, яка може формуватися лише у активній діяльності під час практичного вправлення чи донесення концертного варіанту музичного твору. Слухова увага може тренуватися лише у практиці, оскільки вона пов'язана із сприйняттям і відтворенням звуків. Тому доречним буде сприяти розвитку і вихованню будь-якого виду музичного слуху, в основі якого полягає слухова увага, а це можливо лише завдяки активно-діяльнісним методам.

Одним із таких методів є націленість почути конкретний інтервал, співзвуччя, мелодичну лінію, співставити баланс мелодії і акомпанементу чи виокремити ритмічну основу у певних фрагментах музичного твору. Важливо те, що лише у практиці, особливо інструментальній, вокальній та диригентській

студенти факультету мистецтв можуть навчитися свідомо скеровувати слухову увагу на той чи інший фрагмент. Якщо теоретичний аспект буде полягати в умінні свідомо виділяти і розставляти пріоритети засобів музичної виразності у створенні художнього образу музичного твору, то практична сторона полягає у навчанні здійснювати це під час звучання, в процесі власного виконання.

У вузькому значенні ця педагогічна умова безпосередньо пов'язана зі специфічністю феномена слухової уваги, яка є взаємозалежною від рівня розвитку музичного слуху. Це пояснюється тим, що, зокрема, на початковій стадії розвитку гармонічного слуху, студенти, виконуючи свою партію у двоголосі або багатоголосі, без усвідомленої уваги відносяться до інших голосів, тобто більшою мірою спираються на одноголосне чуття, де співзвуччя, які утворюються у сумісному виконанні, сприймаються ними пасивно. Основою будь-якої уваги є процеси збудження і гальмування, де збудження співвідноситься з виникненням уваги, а гальмування – її зникненням або переключенням на інший об'єкт.

Ми спираємось на твердження багатьох викладачів музичної сфери, що «розвиток слухових та співацьких навичок взаємопов'язаний з розвитком мислення, спостережливості, пам'яті, уяви, уваги та волі...Координація між слухом та голосом (слухо-моторні зв'язки між сприйняттям та відтворенням) забезпечують навички вокально-слухових уявлень, які формуються систематичним вихованням слухової уваги та самоконтролю за якістю сприйнятого та відтвореного звучання і накопичуються через усвідомлення слухового сприйняття, перетворюючись у вокально-технічну базу співацького досвіду» [с. 220 Людський голос монограф]. Це твердження простежується абсолютно у всіх музично-виконавських спеціальностях, тому має бути прийнято як базис формування слухової уваги.

Доцільно буде звернути увагу на факти з практичного спостереження і теоретичних досліджень багатьох авторів, які вивчали феномен музичного слуху та особливостей його розвитку. Дослідники визнають деякі риси під час розпізнавання визначеного фонізму акордів, до яких можна віднести мажорний і

мінорний тризвук. Водночас, такі акорди як септаккорд сприймаються людиною одночасно синтетично (цілісною одиницею) і аналітично (розподіляючи усі тони). Автори говорять, що співвідношення між синтезом і аналізом у сприйнятті не завжди залежить від ступеню розвиненості слуху. Зокрема, існує така закономірність, що комплекс з трьох звуків за умовами моменту потрапляє у центр слухової уваги і слугує визначним для характеру фонізму, а четвертий звук ніби постає на правах «позаакордового». Тому залежно від поставленої мети, до одних сторін співзвуччя слухова увага може бути послабленою, а до інших, навпаки, посиленою. Практика слухового засвоєння заставляє увагу того, хто сприймає акорд бути максимально гострим до усіх елементів (консонанс, дисонанс, стійкій, нестійкій, діатоніка, альтерація, тоновий склад і т.ін.). Це підтверджує важливість стимулювати здатність до самоконтролю студентів факультетів мистецтв до фахової діяльності.

Зокрема, К.Пігров ретельно описав активно-діяльнісні способи побудови акордів у роботі з хоровим колективом. Майстер рекомендує при перевірці звучання усього акорду зупинятися, а відтак – спрямовувати слухову увагу на побудову терцій. Окрім того, практик простежував нюанси розвитку слухової уваги як самого керівника хорового колективу, так і виконавців за мірою накопичення технічних навичок. Він застерігав активно і наполегливо дослухатися до ймовірних тенденцій до завищення, так і заниження окремих звуків у співзвуччях. Серед його ціннісних настанов донині актуальними і затребуваними у виконавській практиці залишаються ті поради, які стосуються змін акордів у результаті хроматичних рухів. К.Пігров радив корегувати і показувати правильність звучання акордів голосом, а ще краще, за його думкою, було показ струнним інструментом, з пріоритетом – скрипкою [Пігров].

Дотримання даної педагогічної умови допомагає студентам факультетів мистецтв набути здатності утримувати під контролем слуху і уваги одночасно декілька елементів музики, а надалі координувати співставлення музичних елементів, відкриваючи шляхи до яскравої музичної виразності. У підтвердження тому наведемо тлумачення поняття музично-слухової уваги

С.Сливко, яка говорить, що це є «усвідомленою зосередженістю на художньо-сміслових елементах музичного твору у їх взаємодії й цілісності, що забезпечує повноцінне осягнення художньо-змістовної сутності твору, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності втілення та виступає першоосною поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату» [с. 62, стаття СливкоС. метод. модель]. Направленість позначатиметься на інтонаційній мелодичній лінії та масивах музичних полотнищ, які студенти факультетів мистецтв здатні будуть об'єднувати за певною ознакою. Ними можуть виступати стилеві особливості, жанрові характеристики, риси історичних періодів, національні особливості та ін.

Оскільки мова йде про поточний контроль і оперативне коригування, то домінуючими у навчанні студентів факультетів мистецтв мають бути активно-діяльнісні методи. Головна складність у навчанні полягає у тому, щоб слухання свого виконання було під постійним напруженням слухової уваги, безперервної «включеності» студента під час занять. Але така зібраність дається не легко і швидко настає втома, знижується емоційний тонус виконання і увага переключається.

Водночас, слід зазначити, що активно-діяльнісні методи передбачають практикування у різних темпах, коли повільний темп уможливорює ознайомитися з усіма елементами музичної тканини. У період, коли ці елементи стають більш-менш звичними студентам, має вступати слухове свідоме ознайомлення з твором. Цей етап напрацьовує для слухової уваги певні слухові уявлення, які ще не набувають кінцевого виконавського рішення, але вже утворює здатність до активного вслуховування, породжують думки, почуття, що не застигають на певній точці, а постійно змінюються, стають все більш глибокими, яскравішими і трансформуються, набувають художнього задуму, контролюють і стимулюють його конкретне звукове втілення.

Таким чином, важливо надавати переваги активно-діяльнісним методам для напрацювання стійкості уваги, побудови форми і наповнення художнього

твору, пошуку засобів виразності. Виконавська майстерність і сценічна свобода, до якої часто прагнуть студенти факультету мистецтв, з'являється як результат багаторічної кропіткої роботи митця, водночас майстерна техніка музиканта, рівність звуку, бездоганність свободи виконання планомірно опановуються під час навчальної діяльності.

Представлена нами методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння знаннями щодо здійснення музично-педагогічної діяльності. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності від мети дисертаційного дослідження, через наукові підходи (системно-ціннісний, герменевтичний, рефлексивно-усвідомлений, гедоністичний, творчо-діяльнісний), компонентну структуру (пізнавально-орієнтаційний, компетентнісно-оцінний, рефлексивно-виконавський, творчо-проективний компоненти, критерії, показники), принципів положення (принцип цілісності фахової підготовки, принцип інтенсифікації фахового навчання, принцип прогнозування результатів музично-педагогічної роботи), педагогічні умови (забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами, ефективне використання інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності, надання переваги активно-діялісним методам у музичному навчанні), поетапну методіку (мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичний, операційно-діялісного, креативно-результативного) до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

Вищезазначене дозволило нам розробити і впровадити поетапну методіку формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичний, операційно-діялісного, креативно-результативного. Перший етап – *мотиваційно-спрямований*, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного

компоненту слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової передувачі, необхідної для якісного відтворення художнього задуму.

Другий етап – *когнітивно-прогностичний*, спрямований на формування показників компетентісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості та стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок.

Третій етап – *операційно-діяльнісний*, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги. Четвертий етап – *креативно-результативний*, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Згідно експериментальної методики перший етап формувального експерименту, мотиваційно-спрямований, був спрямований на виховання культури зосередженості студентів експериментальної групи, уміння оперативного входження в стан слухової передувачі – підвищеної готовності до музично-слухової діяльності, й зокрема, показників формування пізнавально-орієнтаційного компонента. Найбільш дієвими методами даного етапу стали: веб-семінари, бесіди, диспути, метод музично-слухового квесту, мобільного прослуховування, пролонгованого зосередження, спільного пригадування, музичного переконання, метод вокалізації інструментального твору, модельно-крокового слухання, активного спостереження, внутрішньо-слухової

концентрації, метод-пресу, метод тематичного групування, спільного музикування, практичні тренінги.

Другий етап, когнітивно-прогностичний, був спрямований на формування компетентісно-оцінного компонента слухової уваги студентів. У цілому мета даного етапу підпорядкована формуванню оперативної фази слухової уваги засобом розвитку її вибірковості й стійкості, як домінантних характеристик у функціональній єдності з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, обсягом). Методика другого етапу передбачала розвиток у студентів критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності й містила низку дієвих методів: метод «групування», наведення слухової уваги, розвитку критичного мислення, кооперативного навчання, слухового порівняння, інтонаційно-стильового аналізу, порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання, метод «мистецького кубування», створення фонетичної партитури, звукової інструментовки.

Третій, операційно-діяльнісний етап формувальної методики передбачав формування показників рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги й спрямовувався на пріоритетний розвиток її розподілу й переключення у процесі функціонування оперативної фази. Методичне забезпечення даного процесу забезпечували методи: віднаходження індивідуального виконавського стилю, метод встановлення слухо-клаватурних зв'язків, варіювання музичної інтонації, критичної слухової уваги, вокально-слухових диференціювань, слухового моделювання звуку, аудіо-запису власного виконання, розподіленого вивчення та дихотичного прослуховування.

Четвертий етап, креативно-результативний, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що сприяло розвитку післяопераційної її фази у паралельному функціонуванні обсягу й концентрації. Методичний супровід заключного етапу містив методи інтонаційно-змістовного охоплення музичного твору, застосування прийому «чую», тематичних вікторин, проективного методу «слухового уявлення», методом сенкану.

Висновки до другого розділу

Проведений теоретико-методичний аналіз формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі виконавської діяльності дозволив дійти таких висновків:

- визначена критеріально-показникова база слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі виконавської діяльності. Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента визначено міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності (показники: прояв пізнавального інтересу до досягнення музичних творів; здатність до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності; прагнення накопичувати музично-слухові враження). Критерієм компетентнісно-оцінного компонента визначено ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності (показники: спроможність оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою; прояв аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів; здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору). Критерієм рефлексивно-виконавського компонента визначено міра здатності до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності (показники: спроможність слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності; здатність до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу; прояв вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів). Критерієм творчо-проективного компонента визначено ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів (показники: уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору; здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності; спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності);

- розроблено педагогічні умови формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, а саме: забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами, ефективно використання інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності, надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні. Педагогічна умова *забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами* є важливою з позиції відповідності сучасній освітній парадигмі, а також змісту і позиції студентів в процесі організації навчання. Застосування інтерактивних засобів навчання здійснює значний ефект на підвищення якості освіти, оскільки освітній процес реалізується на основі діалогового навчання. У комплексі педагогічних умов ми залишаємо місце відповідності навчальних послуг сучасному побутуванню і організації освітнього процесу студентів факультетів мистецтв, що унаочнюється у *ефективному використанні інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності*. Інформаційні технології на сьогодні є невід'ємною частиною нашого світу, тому дана педагогічна умова орієнтована на вміння студентів ефективно використовувати їх у власній музично-виконавській діяльності. Іншими словами нинішній медіа-простір потребує набуття студентами факультетів мистецтв інформаційної компетентності, яка позитивно позначатиметься і на процесі формування слухової уваги. Останньою педагогічною умовою ми вбачаємо *надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні*. Висуваючи дану умову ми виходимо з природи слухової уваги, яка може формуватися лише у активній діяльності під час практичного вправлення чи донесення концертного варіанту музичного твору. Слухова увага може тренуватися лише у практиці, оскільки вона пов'язана із сприйняттям і відтворенням звуків. Тому доречним буде сприяти розвитку і вихованню будь-якого виду музичного слуху, в основі якого полягає слухова увага, а це можливо лише завдяки активно-діяльнісним методам;

- представлена методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у

вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння знаннями щодо здійснення музично-педагогічної діяльності. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

- Розроблено поетапну методику формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичний, операційно-діяльнісного, креативно-результативного. Перший етап – *мотиваційно-спрямований*, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової передувачі, необхідної для якісного відтворення художнього задуму.

Другий етап – *когнітивно-прогностичний*, спрямований на формування показників компетентісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості та стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок.

Третій етап – *операційно-діяльнісний*, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги. Четвертий етап – *креативно-результативний*, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і

переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Перелік літератури до другого розділу

1. Бондаренко А.І., Шульгіна В.Д. Музична інформатика : навч. посіб. / А.І. Бондаренко, В.Д. Шульгіна. – К.: НАКККіМ, 2010. -190 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості : Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
4. Голос людини і вокальна робота з ним : навч. видання / Стасько Г., Шуляр О. та ін. – Івано-Франківськ, 2010 – 336с.
5. Горемичкін А.І. Основи музичної мови. – Мелітополь : МДПУ імені Б.Хмельницького, 2005. – 161с.
6. Гринчук І, Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224с.
7. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. – Полтава : Астрія, 2021. 384с.
8. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: [монографія]. 2-е видан. виправл. К.: НПУ, 2021. 460с.
9. Гусаченко О.П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: автореф.дис... канд.пед.наук: спец. 13.00.02; НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2019. 20 с.
10. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Л.М. Деркач, В.М.Резанко. Чернівці : Митець, 1999. 80с.

11. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навчальний посібник для студентів ВНЗ, - Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. – 124с.

12. Дружинець М. Система естрадної вокальної освіти на прикладі мистецьких закладів вищої освіти: проблеми та перспективи. Мистецтво естради : проблеми виконавської практики, системи освіти й наукових досліджень : матер. IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / редкол. : О.В. Яковлев, Г.Е. Овчаренко. К.: КМАЕЦМ, 2021. С.37-42.

13. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. — К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.

14. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. 178 с.

15. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.

16. Іваницький А.І. Основи логіки музичної форми (проблеми походження музики). Навч. посіб. К.: Альтерпрес, 2003. 180 с.

17. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : теорія, методика, програма розвитку : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.

18. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.

19. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 1965. 121 с.

20. Ліхницька Л.М. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей молодших школярів з використанням музично-

дидактичних ігор: методичні рекомендації. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 114 с.

21. Ляшенко О.Д. Медіа-освіта як складова освітнього процесу у вищому мистецькому навчальному закладі. О.Д. Ляшенко, Л.П. Лабінцева, Т.М.Бутенко. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2016. №1. С.80-84.

22. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посіб. для вчителів. Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х.: Веста: Ранок, 2006. 256 с.

23. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. 255 с.

24. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188с.

25. Павленко О. (2022). Розвиток творчого самовираження майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами інформаційних технологій. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (6). К.: Київський ун-т ім. Бориса Гринченка, 2022. С.32-37.

26. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За редакцією В.Г. Бутенка. Херсон : ХДПІ, 1995. 104 с.

27. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.

28. Пальчевський С.С. Акмеологія : Навч. пос. для студентів вищих навч. закл. К.: Кондор, 2008. 398с.

29. Пігров К. Керування хором. К.: Музыка, 1964. 220 с.

30. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006, 316 с.

31. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. (2021). Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, (33), 62-68.
32. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті [Електронний ресурс] О.М. Рибніков. Режим доступу : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Rybnikov-O.M.-The-usage-of-the-digital-musical-instruments-in-inclusive-education.pdf> - Назва з екрану.
33. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
34. Світова художня культура : Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. К.: Вища шк., 2004. 175с.
35. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика) : Навчальний посібник. Харків : ХНПУ, «Федорко», 2018. 212с.
36. Станішевський Ю. Оперний театр Радянської України. К.: Музична Україна, 1988. 248 с.
37. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія. [Онкович Г.В., Бойченко М.І., Дем'яненко Н.М., Донець З.Ф., Карачун В.Я., Кобченко В.І., Куляс П.П., Лесик Г.В., Олексюк О.М. та ін.] ; За заг. ред. Г.В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. 336 с.
38. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.
39. Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 22 листопада 2012 р., м.Дніпропетровськ. Частина II. / Наук. ред. О.Є.Висоцька. Дніпропетровськ: «Роял Принт», 2013. 256 с.
40. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю : Навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.

41. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 3-тє, допов. В. Д. Шульгіна. К. : НАКККіМ, 2016. 264 с.

42. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009. 80с.

43. Slyvko, S. (2018). Методична модель розвитку музично-слухової уваги студентів мистецьких спеціальностей. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (1), 60-66.

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностика рівнів сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів

Теоретичні засади формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, обґрунтовні у попередніх розділах, були враховані при розробці змісту дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала проведення серії логічно обумовлених експериментів: першого – констатувального, другого – формувального, третього – контрольного.

Кожен етап мав спеціальні експериментальні завдання, що в цілому підпорядковувались досягненню єдиної дослідницької мети – перевірки ефективності розробленої нами експериментальної методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Дослідно-експериментальна роботи тривала протягом 2019-2022 років й передбачала залучення 360 респондентів (319 студентів та 42 викладача) факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Перший експеримент – констатувальний, мав на меті визначити стан сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Згідно зазначеної мети усі дослідницькі пошуки даного етапу були підпорядковані послідовному вирішенню відповідних завдань:

- ✓ провести аналіз навчальної документації з підготовки фахівців спеціальності 014. Середня освіта (Музичне мистецтво);
- ✓ визначити вибірку учасників констатувального експерименту;
- ✓ розробити діагностичну методику, обґрунтувати якісну характеристику й визначити рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв;
- ✓ проаналізувати стан сформованості слухової уваги студентів й визначити отримальні шляхи її формування у процесі музично-виконавської підготовки у закладах вищої освіти.

Згідно програми констатувального експерименту був здійснений аналіз освітніх програм і робочих планів з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. У ході детального вивчення їх змісту встановлено, що більшість обов'язкових компонентів на початкових курсах спрямовані на підсилення гуманітарної та психолого-психологічної складової фахової підготовки студентів. Значна частина кредитів на музично-виконавську підготовку припадає на старші курси, що, на нашу думку, суперечить можливості планомірного розвитку слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже ефективність формування слухової уваги залежить від наявності широкого музично-слухового досвіду. Отже, процес його набуття на молодших курсах сприятиме інтенсивності формування слухової уваги й відповідно підвищенню рівня музично-виконавської діяльності.

З метою отримання більш точних даних, ми проаналізували зміст робочих програм і силабусів обов'язкових музично-виконавських дисциплін: основний музичний інструмент, диригування, постановка голосу, хоровий клас, практикум роботи з хором. У результаті було визначено, що теми практичних занять передусім спрямовані на опанування значної кількості музичних творів різних епох і жанрів, розвиток виконавських умінь і навичок. Мало уваги при опануванні музично-виконавських дисциплін приділяється спільному аналізу

музичних творів, їх планомірному і систематичному слуханню, вивчення результатів власної музично-виконавської діяльності, що у цілому має значний вплив на розвиток слухової уваги студентів у процесі навчання. Зазвичай аналітична робота із прослуховування й розбору музичних творів виносить на самостійне опрацювання. У той же час робота над формуванням оцінного ставлення до своїх виступів, спрямування творчих і практичних завдань на формування слухової уваги у більшості програм і силабусів не передбачена.

Задля підтвердження або ж спростування отриманих даних були проведені спостереження фрагментів кількох практичних занять з інструментальної, вокальної та диригентсько-хорової підготовки. У ході їх аналізу було помічено, що більшість викладачів у створенні виконавського образу орієнтують студентів на наслідування власних слухових уявлень, а не на слухові уявлення і контроль здобувачів. Студенти виправляють виконавські помилки, орієнтуючись на коментарі своїх наставників. Таким чином, у майбутніх фахівців гальмується розвиток слухової активності, їх музично-виконавська діяльність на аудиторних заняттях проходить без участі їх власної слухової уваги. У спілкуванні зі студентами викладачі демонструють зосередженість на виправленні технічних помилок. У переважній більшості спостерігається відсутність ефективних методичних прийомів із цілеспрямованого спрямування слухової уваги майбутніх учителів-виконавців й упередження виникнення помилок.

З метою визначення свідомого ставлення викладачів музично-виконавських дисциплін до актуальності проблеми формування слухової уваги студентів було проведене інтерв'ювання. Виявлено, що майже 86% викладачів на запитання «Чи приділяють вони увагу формуванню слухової уваги студентів?» дали стверджувальні відповіді. Водночас 72% опитаних не змогли надати змістовні поради стосовно того, якими методами вони формують слухову увагу майбутніх фахівців. Третина інтерв'юєрів вказали на те, що систематично дають завдання студентам слухати свої виступи та концертні виступи відомих виконавців. У той же час 68% викладачів зізналися в тому, що не долучаються

до їх перевірки. Незначний відсоток опитаних (16%) долучають студентів до прослуховування й аналізу виконавських програм своїх однокурсників. Більше 25% не вважають подібну форму роботи ефективною для розвитку слухової уваги студентів. І лише 14% професорсько-викладацького складу розуміють значущість проблеми розвитку слухової уваги студентів й необхідності її формування саме у процесі музично-виконавської діяльності.

Аналіз навчальної документації, виявлені розбіжності між реальними педагогічними діями, методами і бажаними результатами музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв дали можливість переконатися в актуальності досліджуваної проблеми й визначити основні підходи у розробці діагностичної методики.

Підготовча дослідницька робота також дала можливість визначити вікову вибірку респондентів, до якої увійшли студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014. Середня освіта (Музичне мистецтво). Такий підхід продиктований психологічними особливостями розвитку уваги представників юнацького віку. Їм властива вибіркковість уваги, що сприяє поглибленню музично-слухових уявлень. Даний вік є сензитивним для розвитку переключення, розподілу й обсягу уваги, здатності до формування виду післядовільної уваги, зумовленої сферою власних інтересів і вподобань. За визначенням М.Добриніна, така увага пов'язана з переживанням «творчого піднесення» [с. 248]. Водночас, даний вік характеризує як стійкість, так і мінливість інтересів та вподобань, що відображається на недостатній стійкості слухової уваги.

Зміст діагностичної методики констатувального експерименту підпорядкований критеріально-показниковій системі оцінювання сформованості слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності і відповідає розробленим структурним компонентам: пізнавально-орієнтаційному, компетентнісно-оцінному, рефлексивно-виконавському і творчо-проективному (таблиця 2.1.).

Враховуючи зазначену систему вимірювання досліджуваної якості було розроблено комплексну діагностичну методику констатувального експерименту дослідно-експериментальної роботи, яка базувалась на основі емпіричних та статистичних методів дослідження. Так, основоположними стали усні опитування, спостереження, тести, аудіо-тести, анкетування, творчі і практичні завдання, методи статистичної обробки отриманої інформації.

Програма констатувального дослідження включала проведення серії спеціальних дослідницьких заходів, які мали на меті встановити рівні сформованості як окремих компонентів досліджуваного феномену, так і стан сформованості слухової уваги здобувачів-бакалаврів. До участі у констатувальному експерименті були залучені 228 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

На даному етапі дослідницькі пошуки були спрямовані на визначення рівня пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги студентів через діагностику їх особистісної готовності до музично-слухової діяльності, що вимірювалася за відповідними показниками: проявом пізнавального інтересу до осягнення музичних творів, здатністю до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності та прагненням накопичувати музично-слухові враження.

Для виконання поставленого завдання були проведені анкетування, педагогічні спостереження і тестування досліджуваних. Анкета, спрямована на визначення прояву пізнавального інтересу здобувачів до осягнення музичних творів, містила 16 питань відкритого типу (Додаток А), на які досліджувані повинні були дати однозначні відповіді. Змістовий аналіз відповідей та їх статистичне опрацювання виявили, що майже 97% опитаних люблять слухати музику, чим проявляють слухову готовність до осягнення музичних творів. Водночас відповіді на альтернативні питання анкети дали можливість виявити, що 51% осіб здебільшого готові слухати лише ту музику, яка їм подобається, і лише 26% здатні прослуховувати музичні твори від початку до кінця, що свідчить загалом про недостатню готовність до слухової активності й нестійкі

прояви пізнавального інтересу до слухання музичних творів. Стійкий пізнавальний інтерес до досягнення музичних творів властивий лише 14% студентів, яким подобається вивчати раніше невідомі твори (17%), які беруться за вивчення складних творів сучасних авторів (15%), часто прослуховують і аналізують записи видатних музичних виконавців (14%), здатні після прослуховування незнайомого твору визначити основні його характеристики (11%). Незначна частина опитаних вдається до прослуховування своїх виступів (37%), майже такий самий відсоток респондентів взагалі цим не займаються (38%), і лише 25% - здійснюють свідомий слуховий аналіз своєї музично-виконавської діяльності.

Про нестійкий пізнавальний інтерес студентів факультетів мистецтв до досягнення музичних творів свідчить також цікавість до музики окремих жанрів та характеру (28%), фрагментів окремих творів, які подобаються (42%). Звісно, слухову активність викликає особистісне вподобання виконавця, але, водночас, майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно вміти віднайти у творі такі художні особливості, які будуть цікавими для шкільної слухацької аудиторії. Зовсім невеликим виявився відсоток студентів, яким подобається порівнювати і створювати власні інтерпретації музичних творів (11%), які можуть із легкістю пригадати назви виконуваних ними творів (16%). Лише чверті опитаних подобається прослуховувати виступи своїх однокурсників (19%). Такі відповіді свідчать про недостатній інтерес до досягнення музичних творів.

На підтвердження наших висновків була здійснена статистична обробка отриманих даних, у результаті чого встановлено, що низький рівень прояву пізнавального інтересу до досягнення музичних творів властивий 50,9% діагностованих здобувачів, середній рівень - 31,6% та високий відповідно - 17,5% опитаних. Кількісні показники свідчать загалом про незадовільний стан сформованості діагностованого показника, оскільки більше половини досліджуваних студентів факультетів мистецтв проявити у процесі анкетування низький рівень прояву пізнавального інтересу до досягнення музичних творів.

Наступний крок дослідницької роботи спрямовувався на визначення рівнів сформованості здатності здобувачів до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності. Оскільки зосередженість на об'єкті може бути як зовнішня, так і внутрішня, для отримання об'єктивних даних було розроблено і проведено зі студентами факультетів мистецтв низку діагностичних заходів: тестування, спостереження, а також усне опитування викладачів музично-виконавських дисциплін. На заняттях з вокалу, музичного інструменту, диригування були здійснені відеозаписи виконання студентами одного твору.

Викладачі були залучені до перегляду й оцінювання виконуваних творів, адже саме вони могли надати реальні характеристики зосередженості студентів, констатуючи рівень якості виконання поставлених завдань. Оцінювання здійснювалось за трибальною шкалою. Найвищий бал – 3 отримували ті студенти, які на думку викладачів виконали усі поставлені завдання, орієнтувалися на власну слухову увагу. У 2 бали оцінювалась робота студентів, які припускалися незначних помилок, але в цілому зуміли відтворити художній образ твору. 1 бал отримували досліджувані, які припускались значних текстових помилок, їх виконання було дещо нестабільним, квапливим, тощо. Експертна оцінка за трьома дисциплінами складала середнє арифметичне значення. Так, у цілому високий рівень зосередженості за оцінками викладачів отримували ті студенти, які набирали 3 бали, середній – 2 бали, низький 1 і 0 балів.

Досліджуваним студентам після кожного виконання доводилося пройти тестування, питання якого спрямовувалися на визначення рівня їх внутрішньої слухової зосередженості на музично-виконавській діяльності (Додаток Б). Діяльнісний тест містив вісім питань, до яких були наведені дві відповіді. Студенти повинні були обрати ту, яка більш за все відповідала їх стану під час гри/ співу/ диригування музичного твору. Аналіз відповідей на кожне тестове питання дав можливість встановити, що третина діагностованих перед початком виконання твору зосереджують увагу на своєму емоційному стані (38%), значний відсоток звертає увагу на стан і вказівки свого педагога (42%), майже половина

опитаних під час виступу намагається вловити сторонні звуки (48%), які по суті відволікають від самого виконавського процесу. Не зовсім прийнятними є відповіді 46% студентів, які в успішності своєї музично-виконавської діяльності покладаються на «щасливий збіг обставин і удачу». І навпаки, приємним відкриттям для нас стала наявність групи здобувачів, які цілком свідомо зосереджуються на виконавському процесі, у виконанні музичних творів ставлять перед собою нові і нові завдання (17%), намагаються слухати своє виконання, обстрагуючись від сторонніх звуків (21%), при допущенні виконавських помилок намагаються зосередитись на виконанні подальших художніх завдань (12%), усвідомлюють, що якість виконання художнього образу музичного твору залежить передусім від підготовленості і якості репетиційної самостійної роботи (15%). Зазначені відсотки є відносно невеликими, але це свідчить про наявність студентів із добре розвинутою слуховою активністю, яка проявляється у внутрішній зосередженості на музично-виконавському процесі. Визначення внутрішньої зосередженості за трьома тестами обчислювалось за середнім арифметичним значенням, яке мало відповідати одному з рівнів: високому (8-7 балів), середньому (6-4 бали), низькому (3-0 балів). У подальшій статистичній обробці даних результатів, еквівалентами високого рівня є 3 бали, середнього – 2 бали, низького – 1 та 0 балів.

На основі результатів педагогічних спостережень (опитування викладачів і тестування студентів) було визначено приналежність досліджуваних до відповідного рівня сформованості здатності до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності. Методика обчислення полягала в усередненні експертної оцінки педагогів та оцінки досліджуваного. Наприклад, викладачі виставили студенту 2 бали, студент отримав під час тестування 3 бали. Остаточний бал $(3+2) : 2 = 2,5$ – вказує на рівень сформованості досліджуваного показника. Граничність рівнів є наступною: 0-1,5 – низький рівень; 1,6-2,5 – середній рівень; 2,6-3,0 – високий рівень. У підсумку було визначено, що переважна більшість досліджуваних володіє низьким рівнем сформованості здатності до слухового зосередження у процесі музично-виконавської

діяльності, що становить 51,8%. На середньому рівні опинилося 38,6%. Значно меншим є відсоток здобувачів, які за підсумками усіх діагностичних заходів продемонстрували високий рівень слухової зосередженості 9,6%.

Заключне діагностичне тестування особистісної готовності студентів до музично-слухової діяльності було спрямоване на визначення їх прагнення накопичувати музично-слухові враження (Додаток В). Питання тесту мали на меті також встановити мотивацію існуючих прагнень, обумовити їх залежність від особистісних установок. Значна кількість протестованих пов'язують необхідність набуття нових музично-слухових уявлень із майбутньою професійною діяльністю. Такі студенти відвідують концерти з примусу (21%), або ж дуже рідко – «раз на півроку» (34%), «раз на місяць» (53%), у них немає потреби ділитися своїми враженнями про почуте (42%). Про відсутність внутрішнього прагнення свідчить те, що у багатьох немає власної фонотеки (68%), значна частина не може відповісти на питання «яку музику вони хотіли б почути, у виконанні яких артистів» (74%). Неприйнятним є також і те, що за будь-якої вільної хвилини достатній відсоток досліджуваних надасть перевагу розважальній програмі (31%), у кращому випадку – «перегляду пізнавального фільму» (25%). У значної частини респондентів особистісні прагнення накопичувати музично-слухові уявлення пов'язані із зовнішніми мотивами – отримання позитивної оцінки (58%). Поряд із такою тенденцією були виявлені студенти, які систематично відвідують різноманітні концерти (37%), з періодичністю «раз на тиждень» (14%), не тільки діляться своїми враженнями з друзями (35%), але й ведуть записи (14%), мають власну, добре структуровану фонотеку (12%), надають перевагу слуханню музики й відвідуванню концертів професійних музикантів (28%), уважно ставляться до слухання й аналізу власної музично-виконавської діяльності (21%), що у цілому свідчить про їх стійку внутрішню мотивацію та особистісну зацікавленість у прагненні накопичувати музично-слухові враження.

Обрахунок числа відповідей досліджуваних на питання тесту дало можливість розподілити студентів факультетів мистецтв на три групи: із низьким

рівнем сформованості прагнення накопичувати музично-слухові враження, що склала 49,1%, із середнім рівнем – 39,5%. Найменш наповнюваною виявилась група із високим рівнем сформованості досліджуваного показника, яка налічувала 11,4%.

За результатами діагностованих показників було визначено міру особистісної готовності майбутніх фахівців до музично-слухової діяльності за якою встановлено рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги студентів. Отримані дані конкретизовані у цифрових еквівалентах в таблиці 3.1.2, з яких чітко простежується переважна більшість досліджуваних із низьким рівнем сформованості пізнавально-орієнтаційного компоненту слухової уваги.

Таблиця 3.1.2

Рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компоненту слухової уваги студентів на етапі констатувального експерименту

Пізнавально-орієнтаційний компонент	Міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності			Рівні
	Показник I	Показник II	Показник III	
12,8%	17,5%	9,6%	11,4 %	Високий
36,6%	31,6%	38,6%	39,5 %	Середній
50,6%	50,9%	51,8%	49,1%	Низький

Дані таблиці вказують на те, що більш як половину досліджуваних студентів характеризує низький рівень особистісної готовності до музично-слухової діяльності (50,6%). Такий відсоток обумовлений відсутністю слухової зосередженості на музично-виконавській діяльності (51,8%) та недостатністю пізнавального інтересу до досягнення музичних творів (50,9%). Надзвичайно малий відсоток здобувачів високого рівня сформованості пізнавально-орієнтаційного компоненту (12,8%), який склали достатній рівень пізнавального інтересу

(17,5%) і прояву прагнення накопичувати музично-слухові враження (11,4%), що у своїй сукупності склали фіксований рівень.

Наступна добірка діагностичних заходів констатувального експерименту містила анкетування й практичні завдання. Усі вони були спрямовані на визначення рівня сформованості компетентнісно-оцінного компонента слухової уваги й вимірювалися за ступенем критично-оцінного ставлення студентів факультетів мистецтв до музично-виконавської діяльності. Для встановлення необхідних даних були продіагностовані відповідні показники: спроможність оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою, прояв аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів, здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору.

Дослідження першого показника проводилось за розробленою анкетною, що складалась із чотирнадцяти питань відкритого типу (Додаток Д). Здобувачі повинні були дати відповіді, які оцінювались за трибальною шкалою, залежно від того наскільки вони були вірними, чіткими й розгорнутими. Якщо відповідь задовільняла експериментатора, за неї студент отримував 2 бали. Якщо відповідь була вірною, лаконічною («так» або «ні»), але без пояснень і особливих обґрунтувань – за неї досліджуваний отримував 1 бал. Жодного балу не виставлялось у випадку, коли відповідь була невірною, або ж її не було надано взагалі.

Проаналізувавши зміст відповідей, можемо констатувати, що біля 41% опитаних не дали вірні відповіді про визначення поняття «музичний слух». Ще менше студентів змогли охарактеризувати сутність поняття «слухова увага» (21%). Про наявність залежності якості музично-виконавської діяльності від слухової уваги вказали половина студентів (52%). Натомість вони дали короткі однозначні відповіді «так», не вдаючись до їх обґрунтування. Важким для досліджуваних виявилось запитання «Що, на Вашу думку, активізує слухову увагу?» Більше 60% опитаних не змогли відповісти на нього, і лише 12% дали повні розгорнуті відповіді. Позитивним стало те, що майже 78% студентів

усвідомлюють, що слухова увага піддається розвитку, натомість лише 18% змогли назвати відомі їм вправи, методи, тренінги, що забезпечують даний процес. недостатній рівень знань проявили досліджувані у відповідях на питання про властивості і функції слухової уваги. Лише 23% анкетованих вказали вірний перелік властивостей: «концентрація (зосередженість), стійкість, вибірковість, переключення, розподіл, об'єм». Значна частина назвала неповний перелік властивостей, випускаючи при цьому від 1 до 3. І тільки 14% зуміли дати приблизні відповіді про функції слухової уваги, серед яких назвали: пошукову, оцінну, контрольну, коригуючу, регулюючу. Третина студентів (36%) вказали про можливість управляти слуховою увагою у процесі музично-виконавської діяльності, але пояснити залежність слухової уваги і самоконтролю не змогла майже така сама кількість опитаних (39%).

Неприйнятним є згода майже 58% опитаних із тим, що рівень розвитку слухової уваги суцільно залежить від кількості прослуханих творів. Такі студенти не усвідомлюють того, що «слухати» музику і «чути» її – це різні поняття. Розвиток слухової уваги залежить від уміння вслухатися у музику. Водночас розуміння залежності уваги від власних емоцій притаманне більшості респондентів (72%), хоча 48% з них – не змогли обґрунтувати свою позицію.

Отже, підраховуючи суму балів по кожному питанню було виявлено рівні сформованості спроможності здобувачів оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою. Так, високий рівень сформованості досліджуваного показника продемонструвало всього 10,9% (25 осіб), середній - 39,5% (90 осіб), низький - 49,6% (113 студентів).

Оскільки результатом слухової уваги є переведення почутого у сферу інтелектуальної діяльності, його подальшу аналітичну переробку та аналіз, наступна добірка діагностичних заходів констатувального експерименту містила кілька практичних завдань й мала на меті визначити рівень прояву аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Для цього студентам було запропоновано прослухати три різнохарактерні твори – інструментальний, вокальний, хоровий. Після прослуховування досліджувані із

запропонованих пазлів повинні були скласти аудіо-пазл – підібрати до кожного твору ту характеристику (музичну особливість), яка б йому відповідала. Якщо завдання виконане вірно – воно оцінювалось 3-ма балами, якщо із допущеними помилками – 2-ма балами, якщо невірно із переважною кількістю помилок – 1-м та 0 балами.

Після виконання аудіо-пазлу, досліджуваним були роздані нотні записи даних творів без авторських вказівок. У нотах потрібно було виставити темпові, динамічні позначення, їх зміни, фермати, вказати часткові і загальну кульмінації, розписати характер виконання кожного куплету, тощо. Створення інтерпретації кожного твору оцінювалось також за 3-бальною шкалою. Відповідно, високі якісні показники оцінювалися у 3 бали, достатні – у 2 бали, недостатні – в 1 та 0 балів (причому 0 балів виставлявся також у випадку відсутності відповіді). За виконання вказаних практичних робіт із слухання й інтерпретації незнайомих творів виводився середній показник.

За результатами підрахунку кількісних значень виконаного аудіо-пазлу студентів досліджуваної групи було розподілено за трьома рівнями сформованості прояву аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Низький рівень було виявлено у 49,6% студентів, середній – у 41,2% опитаних, високий – 9,2% осіб.

Вимірювання рівня здатності студентів до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору проводилось засобом аудіо-тестування (Додаток Є), яке було розроблене на основі діагностичної методики Лю Цзін [1]. Досліджуваним студентам пропонувалося прослухати хорівий твір П.Козицького «Ой у полі, полі». Особливість прослуховування полягала в тому, що ілюстрація аудіо-запису супроводжувалася відволікаючими звуками (в аудиторії, коридорі, вулиці). Після прослуховування студенти повинні були дати відповіді на десять питань тесту, що давало нам можливість зрозуміти яка спрямованість слухової уваги студентів, на що саме вони звертають увагу під час слухання. Кожна вірна відповідь оцінювалась одним балом.

У результаті аналізу змісту наданих відповідей, було виявлено, що лише 32% студентів змогли осягнути зміст, ідею і художні образи твору. Значний відсоток опитаних дали вірні відповіді щодо виду і типу хорового колективу (63%). Третина здобувачів зазначили, що соло виконує сопрано, 15% з них вказали, що сопрано ліричне. Але, були й такі студенти (12%), які не почули соло, або ж вказали невірно його приналежність. Найважчими виявились питання, які стосувались визначення фактури, форми, виконавських труднощів твору. Відповіді на них були помилковими, що становило біля 50% опитаних. Разом з цим, така ж більшість досліджуваних дали вірні відповіді про тип звуковедення, лад твору. Лише одиниці (6%) змогли вказати вірну відповідь про те, що головна кульмінація в творі припадає на слова «Марусю, Марусю....». Такі відповіді свідчать про те, що більшість респондентів у процесі прослуховування музичних творів спрямовують увагу на різні фактори, випускаючи їх основні музично-виконавські особливості. У студентів факультетів мистецтв відсутнє цілеспрямоване слухання музичних творів, недостатньо розвинена стійкість, вибірковість і обсяг слухової уваги.

Підрахунок результатів аудіо-тесту дозволив розподілити досліджуваних студентів за трьома рівнями сформованості здатності до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору. Низький рівень продемонстрували респонденти, які в результаті прослуховування твору не змогли дати конкретні відповіді щодо змісту, ідеї, характеру і продемонстрували нездатність спрямовувати слухову увагу на музично-виконавські особливості музичного твору. Чисельність студентів низького рівня становила 51,7% студентів. Значною є наповнюваність групи респондентів, які проявили середній рівень спрямованості слухової уваги на музично-виконавські особливості твору – 37,7%. Незначний відсоток таких здобувачів, які володіють високим рівнем досліджуваного показника (10,6% 24). Детальна інформація представлена у таблиці 3.1.3

Рівні сформованості компетентнісно-оцінного компонента слухової уваги
студентів на етапі констатувального експерименту

Компетентнісно-оцінний компонент	Ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності			Рівні
	Показник I	Показник II	Показник III	
10,2 %	10,9 %	9,2 %	10,6 %	Високий
39,5 %	39,5 %	41,2 %	37,7 %	Середній
50,3 %	49,6 %	49,6 %	51,7 %	Низький

Цифрові значення вимірюваних показників демонструють, що у порівнянні із пізнавально-орієнтаційним компонентом, загальний рівень сформованості компетентнісно-оцінного компонента є дещо нижчим. Такі результати зумовлені низьким відсотком прояву другого показника – аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Якщо порівнювати чисельність представників низького рівня пізнавально-орієнтаційного та компетентнісно-оцінного компонентів, то вона є майже однаковою – 50,6% та відповідно – 50,3%. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента менша на 2,9% у порівнянні із компетентнісно-оцінним. Водночас досліджуваних високого рівня сформованості компетентнісно-оцінного компонента менше на 2,6%, на противагу пізнавально-орієнтаційному компонентові. Такі показники свідчать, що мотивація студентів залежить від рівня їх знань, умінь скеровувати і спрямовувати слухову увагу. Відсутність належного рівня знань і умінь щодо аналізу музичних творів, їх інтерпретації, призводить до відсутності пізнавального інтересу до слухання музичних творів.

Оскільки однією із функцій слухової уваги є контроль і регуляція музично-виконавської діяльності, наступна добірка діагностично-експериментальних заходів була спрямована на визначення рівнів сформованості рефлексивно-виконавського компонента. Означений компонент вимірювався мірою здатності

студентів до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності за визначеними параметрами: спроможністю слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності; здатністю до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу; проявом вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів.

З метою реалізації поставленої мети були проведені практичні завдання. Зміст першого практичного завдання передбачав виконання студентом вокального твору, після якого досліджуваний та його викладач долучалися до заповнення оцінювального листа № 1 (Додаток Ж). Доцільність проведеної роботи була зумовлена необхідністю визначення стану сформованості у студентів факультетів мистецтв спроможності слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності. Сутність методики полягала у тому, що після проспівування вокального твору студенти повинні були активізувати свою слухову увагу і слухову пам'ять, пригадати власне виконання й заповнити ліву колонку бланку, ранжуючи відповідність пропонованої характеристики слухової координації звукового образу відповідному числовому еквіваленту. У той же час, викладачі вокалу після прослуховування виступу свого студента заповнювали ліву колонку тієї ж характеристики. Так, бали за окрему характеристику виводились із середньо-арифметичного значення. Наприклад, студент оцінив «відповідність початку співу характеру і темпу твору» в 2 бали, а його викладач – в 1 бал. У результаті, за дану характеристику досліджуваний отримував 1,5 балів. Серед характеристик слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності були визначені «відповідність штрихів художньому задуму», «інтонаційна відповідність звуковому образу», «ритмічна точність у відтворенні тексту», «відповідність виконання агогічних змін», що давало змогу зрозуміти наскільки активно була слухова увага студентів у процесі самого співу, чи зафіксувала їх слухова відповідність задуманому образу, а також наскільки розвинутими є такі властивості слухової уваги, як вибірковість, розподіл і переключення. У той же час, оцінки викладачів давали нам змогу отримати більш

об'єктивні результати, оскільки вони могли надати вірогідну інформацію про почуте виконання.

Кількісна обробка результатів дала можливість розподілити досліджуваних на три групи, серед яких найменш чисельною виявилась група студентів високого рівня сформованості слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності (7,9%). Кількість студентів середнього рівня становила 37,3% осіб. Переважна більшість респондентів увійшла до групи із низьким рівнем слухової координації, що склало 54,8%. Низький рівень свідчить про недостатню сформованість вибіркової слухової уваги, її переключення та розподіл, оскільки більшість досліджуваних нездатні координувати свої слухові враження із реальною виконавською діяльністю, охоплювати важливі виконавські засоби виразності.

Наступне практичне завдання спрямовувалось на визначення здатності студентів до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу. З цією метою досліджуваним пропонувалось виконати голосом хорову партитуру нескладного твору, наприклад «Котилася зірка», «Пряля», «Козака несуть» М.Леонтовича, тощо. Перед виконанням студенти повинні були провести аналітичну роботу, проспівати складні виконавські місця, визначити, в яких голосах проводиться мелодія. Під час виконання партитури із тактуванням студенти могли переходити з одного голосу на інший, співати головну мелодію, виділяти підголоскові партії, виокремлювати окремі мелодичні ходи, що характеризують ту чи іншу партію. При цьому досліджувані демонстрували уміння слухового контролю виконуваної музичної діяльності, а також можливості її коригування.

До оцінювання практичного завдання були залучені викладачі, які після прослуховування заповнювали оцінювальний лист № 2 (Додаток 3). Пропоновані параметри контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу були націлені передусім на визначення здатності студентів до зосередженості, розподілу, переключення та обсягу слухової уваги. До прикладу, такі параметри як «дотримання ключових знаків», «виконання прохідних

хроматизмів», «виразність відтворення мелодичної лінії», «неперервність виконання хорової партитури» вказують на рівень зосередженості і стійкості слухової уваги. У той же час, «виконання прохідних хроматизмів», «виконання підголосків», «вчасна реакція на помилки» свідчить про уміння переключати слухову увагу під час музично-виконавського процесу. «Проведення мелодичної лінії між голосами», «оперативність у виправленні виконавських помилок», «цілісність відтворення звукового образу без помилок», - дозволяють визначити рівень розподілу та обсягу слухової уваги. Кожен параметр оцінювався за шкалою від 0 до 2 балів.

Обчислення результатів оцінювальних листів № 2 дало можливість визначити у студентів рівень сформованості здатності до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу. Так, високий рівень сформованості даного показника продемонструвало всього 2,6% студентів, середній – 38,6%, низький – 58,8%. Значна перевага досліджуваних із низьким рівнем свідчить про їх неготовність до здійснення слухового контролю музично-виконавського процесу протягом усього твору, неможливість розподіляти й, за необхідності, переключати слухову увагу на кілька виконавських завдань, що у свою чергу спричиняє неможливість оперативного втручання й виправлення помилок.

Зміст практичного завдання, спрямованого на визначення рівня прояву вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів, був розроблений на основі діагностичної методики У Цзяньцінь []. Досліджуваним пропонувалося виконати інструментальний твір. Після прослуховування викладачі з основного музичного інструменту долучалися до заповнення оцінювального листа № 3 (Додаток И). Зазначені у листі параметри вольової регуляції музично-виконавської діяльності, такі як «готовність до початку музично-виконавської діяльності», «зосередженість і впевненість протягом процесу виконання», «здатність продовжувати гру після допущення помилок», «здатність за будь-яких обставин виконувати інтерпретацію твору», «стійкість у подоланні зовнішніх звукових впливів», тощо, оцінювались викладачами від 0 до 2 балів.

Підрахунок балів за усіма досліджуваними параметрами дозволив визначити рівні сформованості вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів. Низький рівень продемонструвало більше половини респондентів, що становить 59,2% студентів. Достатнім виявився відсоток здобувачів із середнім рівнем вольової регуляції, що становить 39,5% досліджуваних. І лише 1,3% студентів продемонстрували високий рівень вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів. Саме ці студенти були під час гри зосередженими і впевненими, демонстрували зовнішню і внутрішню готовність, не звертали увагу на сторонні звуки, тощо.

Опрацювання результатів показників міри здатності студентів до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності дало можливість розподілити студентів за трьома рівнями сформованості рефлексивно-виконавського компонента. Низький рівень проявили здобувачі, які не здатні до активної слухової координації, контролю й вольової регуляції музично-виконавського процесу. До середнього рівня увійшли студенти, які проявляють слухову активність під час виконання музичних творів, здатні коригувати своє виконання, частково здійснюючи зосередженість і переключення слухової уваги. Високий рівень діагностований у малої кількості досліджуваних, кількість яких становила 3,9%. Зазначені числові показники продемонстровані в таблиці 3.1.4.

Таблиця 3.1.4.

Рівні сформованості рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги студентів на етапі констатувального експерименту

Рефлексивно-виконавський компонент	Міра здатності студентів до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності			Рівні
	Показник I	Показник II	Показник III	
3,9 %	7,9%	2,6%	1,3%	Високий
38,5 %	37,3%	38,6%	39,5%	Середній

57,6 %	54,8%	58,8%	59,2%	Низький
--------	-------	-------	-------	---------

У порівнянні із попередніми двома компонентами, сформованість рівня рефлексивно-виконавського компоненту є значно нижчою. Про це свідчить малий відсоток здобувачів високого рівня, що становить лише 3,9%, а також переважна більшість досліджуваних, які на етапі констатувального експерименту продемонстрували низький рівень сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги у процесі музично-виконавської діяльності – 57,6%.

Завершальні дослідницькі заходи констатувального експерименту були спрямовані на визначення ступеню продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів, що дозволило встановити стан сформованості творчо-проективного компоненту слухової уваги. Для реалізації даної мети зі студентами факультетів мистецтв були проведені анкетування, практичні і творчі завдання, що спрямовувались на вимірювання показників досліджуваного критерію: уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору, здатності до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності та спроможності до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності.

Перше дослідницьке завдання полягало у заповненні студентами оцінювальної шкали, що представляла собою десять тверджень – діаметрально різних положень щодо сформованості вміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору (Додаток І). Студенти повинні були пригадати свою музично-виконавську діяльність, присвоїти собі найбільш властиве твердження (вибрати зі шкали) й зазначити відповідний рівень – від -3 до +3.

У процесі аналізу обраних відповідей було визначено, що біля 63% досліджуваних перед початком виконання музичного твору відчують складність слухової концентрації на художньому образі, оскільки прислухаються до сторонніх звуків. Біля 71% студентів на початку виконання твору відчують

емоції тривоги і переживання, що негативно впливає на концентрацію слухової уваги. Майже 32% респондентів визнали, що концентруються не на слухових уявленнях, пов'язаних із художніми образами музичного твору, а на технічних помилках. Неприйнятною є ситуація, коли 78% опитаних основою метою виконання музичного твору вважають «гру без помилок і зупинок».

У той же час, були й такі студенти, які у процесі виконання музичного твору настільки заглиблені у процес відтворення художнього образу, що не здатні перейматися зовнішніми звуковими подразниками (14%), власними переживаннями й негативними емоціями (23%), Такі досліджувані підживлюють свою слухову емоційно-образну концентрацію художніми асоціаціями (21%), виконанням поставлених завдань, пов'язаних із інтерпретацією твору (26%), умінням переключати увагу (39%), тримати під слуховим контролем увесь виконавський процес – від початку до закінчення музичного твору (24%).

Обчислення балів дало можливість визначити кількість студентів із низьким рівнем емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору, який становив 58,8%. Середній рівень досліджуваного показника налічував 37,7% опитаних. Значно меншою є чисельність студентів із високим рівнем емоційно-образної концентрації, що склав 3,5% студентів.

Дослідження рівня сформованості здатності студентів до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності передбачало виконання творчого завдання. Студенти протягом місяця повинні були створити вокальний ансамбль і самостійно вивчити один музичний твір. Для оцінювання даного виду роботи були залучені викладачі музично-виконавських дисциплін, які заповнювали розроблені нами картки (Додаток І). Параметри оцінювання творчого самовираження студентів дали можливість отримати уявлення про продуктивність їх слухової уваги, оскільки свідомий вибір твору і його відповідність виконавським вимогам ансамблю свідчить про достатній розвиток музично-слухових уявлень. Так само, якщо у процесі виконання ансамблем

твору студент «веде» його за собою, це є свідченням того, що він реагує на почуте, тим самим керує виконавським процесом.

Проаналізувавши результати творчого завдання було визначено, що 42% досліджуваних не змогли вдало вибрати твір для виконання. Біля третини студентів (36%), не дивлячись на те, що вони були організаторами ансамблю, не реагували на якість виконання. Було відчутно, що лідируючу роль виконує один із учасників ансамблю. Лише 24% досліджуваних здійснювали якісний слуховий контроль, що забезпечив прояв творчого самовираження у процесі ансамблевого виконання твору. Достатній рівень тембральної слухової уваги зафіксований у 19% студентів, оскільки їх ансамблі продемонстрували тембральну злагодженість у співі. Підвищену увагу слуху до відпрацювання динамічного ансамблю проявили 28% респондентів, до темпового ансамблю 36%, до ритмічного – 32% респондентів. У більшості досліджуваних (42%), які готували музичні твори з ансамблем діагностовано недостатній рівень розвитку гармонічного слуху, оскільки учасники ансамблю допускалися інтонаційних помилок, зустрічалися відверто фальшиві акорди й інтервали. Мало уваги у процесі розучування творів приділялось виробленню єдності звукоутворення, що свідчить про відсутність слухової реакції студентів на різнорідне утворення вокального звуку. Їх кількість становила 21%. Творчий підхід до виконання авторського тексту проявило 16% студентів. Завдяки розвиненості слухової уваги та музично-слуховому досвіду, дані здобувачі для кращого відтворення художнього образу твору придумали додаткові вокальні партії, підголоски, що свідчить про творчий характер їх слухової активності.

Обчислення результатів, зафіксованих у картках, дозволило визначити рівень сформованості здатності до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності кожного студента. Кількість досліджуваних високого рівня, які набрали від 32 до 42 балів становила 3,9% студентів. Середній рівень виявлено у студентів, які набрали від 14 до 31 балів. Їх налічувалось 35,5%. Переважна більшість студентів – 60,5%, які набрали від 0 до 13 балів, склала низький рівень здатності до творчого самовираження.

Творчо-проективний компонент слухової уваги передбачає накопичення досвіду через музично-сміслові сприйняття виконуваних творів, що реалізує креативний підхід до втілення музики. У цьому зв'язку, спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності оцінювалась нами за допомогою проективного тесту (Додаток Й). У процесі опрацювання результатів проведеного тестування було виявлено, що значна частина студентів (52%) цілком погоджується із твердженням, що слухати і чути музику – означає її розуміти. Водночас, лише незначний відсоток респондентів перед початком виконання складає для себе ідеальний звуковий образ (32%). Недоречними для віднаходження вдалого звучання є покладання студентів на свої відчуття, що унеможливорює розширення музично-слухового досвіду у процесі виконавської діяльності (42%). Прикметним є незначний відсоток досліджуваних (6%), які у пошуках власної інтерпретації вдаються до слухання музичного твору у виконанні багатьох різних виконавців. Така ж невелика група студентів (25%) готова до прослуховування одних і тих самих творів у різних стилях і жанрах, вивчати твори різної складності (21%), обирати для вивчення твори маловідомих композиторів (28%), що свідчить про їх здатність до розширення музично-слухового досвіду виконавської діяльності. Але існує значний відсоток здобувачів, які не люблять слухати свою музично-виконавську діяльність (52%), а різноманітну музику слухають за вимогою викладачів (43%).

Підрахунок балів по кожному досліджуваному студенту дав можливість згрупувати їх за відповідними рівнями сформованості спроможності до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності. За даними тестування високий рівень властивий 3,1% студентам, середній рівень – 39,9% досліджуваним. Найбільш чисельною виявилась група студентів низького рівня спроможності набуття музично-слухового досвіду, що становило 57,0% .

Обробка кількісних результатів досліджуваних показників ступеню продуктивності слухової активності студентів у процесі виконання музичних творів дозволило визначити рівні сформованості творчо-проективного

компоненту слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, що продемонстровано у таблиці 3.1.5

Таблиця 3.1.5.

Рівні сформованості творчо-проективного компонента слухової уваги студентів на етапі констатувального експерименту

Творчо-проективний компонент	Ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів			Рівні
	Показник I	Показник II	Показник III	
3,5 %	3,5%	3,9%	3,1%	Високий
37,7 %	37,7%	35,5%	39,9%	Середній
58,8 %	58,8%	60,5%	57,0%	Низький

Цифрові показники сформованості творчо-проективного компонента слухової уваги вказують на те, що з-поміж усіх інших, він вирізняється загалом низьким рівнем. На противагу іншим компонентам слухової уваги, низький рівень студентів складає 58,8%, середній – 37,7% досліджуваних. Найменш чисельним є відсоток представників високого рівня продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів, що становить лише 3,5%. Такі результати підтверджують теоретичні засади нашого дослідження, адже без належної мотивації, свідомої установки, відповідних знань і умінь щодо управління увагою, навичок її саморегуляції, неможливо досягти продуктивності слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності.

Обрахунок продіагностованих структурних компонентів слухової уваги студентів факультетів мистецтв дав можливість визначити рівень сформованості досліджуваної якості на етапі констатувального експерименту. Отримані відсоткові показники представлені у таблиці 3.1.6.

Таблиця 3.1.6

Результати констатувального експерименту

Слухов а увага	Структурні компоненти слухової уваги				Рівні
	Пізнавально - орієнтаційни й	Компетентнісн о-оцінний	Рефлексивн о- виконавськи й	Творчо- проективни й	
7,6%	12,8%	10,2 %	3,9 %	3,5 %	Високи й
38,1%	36,6%	39,5 %	38,5 %	37,7 %	Середні й
54,3%	50,6%	50,3 %	57,6 %	58,8 %	Низьки й

Із даних таблиці можемо мати уявлення про рівні сформованості кожного компоненту та їх кореляції між собою. Так, відсоток студентів високого рівня сформованості пізнавально-орієнтаційного компоненту, який складає 12,8% відіграє особливу роль у структурі слухової уваги, і є недостатнім, оскільки високий рівень в інших компонентах слухової уваги значно менший. Обрахунок даних за усіма досліджуваними компонентами дозволив встановити, що високий рівень сформованості слухової уваги притаманний 7,6% студентів факультетів мистецтв, середній рівень властивий значній кількості досліджуваних 38,1%. Низький рівень слухової уваги у процесі музично-виконавської діяльності на етапі констатувального експерименту продемонструвало 54,3% здобувачів. Перевага низького рівня свідчить про загалом незадовільний стан сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв.

Окрім статистичних даних, отриманих у ході констатувального експерименту, були проаналізовані й обґрунтовані якісні характеристики рівнів слухової уваги студентів у процесі музично-виконавської діяльності.

Характерними ознаками **високого рівня** сформованості слухової уваги є наявність підвищеної особистісної готовності студентів до музично-слухової діяльності, стійкий пізнавальний інтерес до сприйняття, аналізу й виконання музичних творів, здатність концентруватися на виконавській діяльності й

необхідність отримувати нові музично-слухові враження. Студентів високого рівня вирізняє наявність знань щодо особливостей оперування слуховою увагою, умінь спрямовувати її на художньо-ціннісні особливості музичних творів, здійснювати слуховий аналіз й інтерпретацію, що вказує на розвиток стійкості й вибірковості слухової уваги. Студенти із високим рівнем здатні до саморегуляції слухової активності, самостійного контролю, коригування й вольової регуляції власної музично-виконавської діяльності, що свідчить про високий рівень стійкості, переключення й розподілу їх слухової уваги. Студентам високого рівня властива здатність якісного цілісного виконання музичного твору, виразного відтворення художньо-образного змісту твору, творчого самовираження через музично-виконавську діяльність й постійного поповнення музично-слухового досвіду. У таких студентів добре розвинені зосередженість, стійкість й обсяг слухової уваги.

Для студентів **середнього рівня** сформованості слухової уваги властива недостатня готовність до музично-слухової діяльності, ситуативний пізнавальний інтерес до осягнення музичних творів, бажання сприймати, аналізувати й виконувати твори окремих жанрів, стилів, композиторів, певного рівня складності. Ступінь їх слухової зосередженості у процесі музично-виконавської діяльності залежить від особистих вподобань. Необхідність отримання музично-слухових вражень у студентів середнього рівня обумовлена прагненням отримати позитивні оцінки. Студенти даної групи володіють знаннями щодо основних положень оперування слуховою увагою, водночас, не здатні вказати її функції, прийоми і методи удосконалення. Через недостатню вибірковість і концентрацію слухової уваги студенти середнього рівня позбавлені аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Під час виконання допускають помилки у саморегуляції слухової активності, демонструють труднощі слухової координації, контролю і вольової регуляції виконавського процесу. У відтворенні художнього змісту музичного твору орієнтуються на сторонні оцінки, що позбавляє повноцінної концентрації слухової уваги, її продуктивного розподілу й переключення. Студентів

середнього рівня характеризує уважний підхід до створення і виконання художньо-образної інтерпретації твору. Водночас їх діяльність носить формальний характер, не вирізняється креативністю.

Низький рівень слухової уваги характеризує відсутність внутрішньої готовності до музично-слухової діяльності, відверта байдужість до активного слухання виконуваних творів. Студенти низького рівня категоричні у виборі музичного матеріалу, готові стухати лише сучасну популярну музику й фрагментарно сприймати виконувані твори. Відсутність розуміння значення слухової уваги для музично-виконавської діяльності не дозволяє студентам даної групи здійснювати контроль, оперативне коригування й вольову регуляцію, що гальмує її концентрацію, розподіл і переключення. Недостатні знання про виразні особливості музичного мистецтва впливають на аналітичну активність студентів низького рівня, позбавляючи необхідної концентрації, вибірковості і стійкості слухової уваги. Студенти низького рівня відчують труднощі у координації звукового образу із реальним звучанням музичного твору, що позначається на якості відтворення виконавської інтерпретації. Недостатня зосередженість й обмежений обсяг слухової уваги обумовлені відсутністю необхідності студентів низького рівня у творчому самовираженні через музично-виконавську діяльність й прагненні розширення музично-слухового досвіду.

Результати проведення першого етапу дослідно-експериментальної роботи – констатувального експерименту, дозволили зробити висновки про загалом незадовільний стан сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв, що пояснюється слабкою мотивацією здобувачів, відсутністю розуміння залежності якості музично-виконавської діяльності від розвитку слухової уваги, недостатнього рівня знань, умінь і навичок управління нею, відсутністю методичного забезпечення формування слухової уваги студентів у процесі музично-виконавської діяльності. Вказані фактори зумовили необхідність розробки експериментальної методики, спрямованої на вирішення окреслених завдань.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-виконавської діяльності (формувальний експеримент)

Результати констатувального експерименту дослідно-експериментальної роботи зумовили необхідність розробки й експериментальної перевірки спеціальної методики, яка б забезпечила ефективне формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

В основу розробки методичних засад формувального експерименту лягли фундаментальні положення знаних науковців та педагогів-практиків. Так, концептуальними для експериментальної методики стали напрацювання вчених у сфері психології уваги: теоретичні підходи щодо феномену уваги, її видів і властивостей (Ю. Дормашев, В. Романов, С. Рубінштейн, І. Страхів), експериментальні дослідження сенсорної уваги (П. Адамс, Д. Бродбент, Р. Вудворс, В. Вундт, У. Джеймс, В. Кьоллер, М. Ланге, Е. Тітченер), взаємозв'язку вибіркової й об'єму уваги із сприйняттям (У. Найссер, Р. Солсо, К. Черрі), уваги та самоконтролю (М. Цзен, Ю. Пахомов), уваги та установки (Д. Узнадзе), вирішення проблеми уваги через теорію діяльності (П. Гальперін, Ю. Гіпенрейтер, Ю. Дормашев), розвитку уваги та її педагогічного супроводу (І. Вартанян, Л. Виготський, Ф. Гоноболін, М. Добринін, О. Леонт'єв, Є. Мілер'ян).

У процесі розробки експериментальної методики були враховані багаторічні напрацювання щодо розвитку музичного слуху провідних майстрів фортепіанної педагогіки (Л. Баренбойм, Б. Берман, Й. Гофман, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, В. Муцмахер, С. Савшинський, М. Фейгін, Г. Ципін, О. Шувльпяков, А. Щапов). Важливим став практичний доробок з розвитку вокального слуху й вокально-слухових уявлень педагогів вокально-хорового мистецтва (В. Ємельянов, В. Морозов, Д. Огороднов, Г. Стулова) та сучасних

науковців (М. Ліла, Лінь Є, Лю Цзін, О. Маруфенко). Значними для нас стали праці діячів диригентсько-хорової справи (Г. Єржемського, Г. Когана).

Особливу теоретичну й методичну цінність для нашої методики становили дослідження сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців, які стосуються питань розвитку слуху музиканта (М. Старчеус), формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики (С. Міколінська), виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (З. Софроній), уваги як фактору формування виконавської надійності баяністів у вузах музично-педагогічної спеціальності (Д. Юник), формування розподіленої уваги у процесі професійної підготовки вчителя-музиканта (В. Пустовіт), розвиток музично-слухових уявлень у процесі музичної діяльності (Лі Еньхуй).

Основоположними у розробці формувальної методики слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності стали провідні концепції і положення музично-педагогічної освіти і науки (О. Апраксина, Г. Арчажнікова, Н. Грозенська, А. Зайцева, О. Єрьоменко, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Федоришин, В. Шацька, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Згідно теоретичних засад нашої роботи та згаданих положень, особливість авторської методики полягала в тому, що вона впроваджувалась у відповідності до розроблених етапів її реалізації (мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичного, операційно-діяльнісного, креативно-результативного) з урахуванням специфіки формування властивостей уваги (концентрація (зосередженість), стійкість, вибірковість, розподіл, переключення, об'єм) та фаз її розвитку (передумага, операційна увага, післяопераційна увага). Такий авторський підхід зумовлений тим, що за визначенням Г. Когана, шлях до розподілу уваги лежить через виховання культури зосередженості. Отже, формування властивостей слухової уваги підпорядковане певній черговості, яка на кожній стадії навчання разом з іншими передбачає оволодіння домінуючою властивістю. Водночас, у результаті експериментальних досліджень З. Софроній встановлено залежність ефективності формування уваги від «розгорнутої у часі

чітко вираженої стадіальної послідовності функціонування фазової динаміки уваги – перед уваги, операційної уваги, післяопераційної уваги» [Софроній З.В. Автореф. с. 10], що вплинуло на логіку впровадження і мету кожного етапу нашої формувальної методики.

Перший етап – мотиваційно-спрямований, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості і концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової перед уваги, необхідної для якісного відтворення художнього задуму.

Другий етап – когнітивно-прогностичний, спрямований на формування показників компетентісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості і стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок.

Третій етап – операційно-діяльнісний, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги.

Четвертий етап – креативно-результативний, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Мета формувального експерименту полягала у розробці і впровадженні методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процес музично-виконавської підготовки.

Реалізація мети формувального експерименту передбачала виконання дослідницьких завдань:

- ✓ визначити вибірку учасників формувального експерименту;
- ✓ розробити й обґрунтувати методику формувального експерименту;
- ✓ провести проміжний контроль щодо ефективності впровадження формувальних методичних заходів кожного етапу експерименту;
- ✓ здійснити кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту.

За результатами констатувального експерименту було визначено необхідність проведення наступного – формувального етапу дослідно-експериментальної роботи зі студентами початкових курсів (I-го і II-го). Такий вибір зумовлений тим, що значний вплив «на роботу слухової уваги має попередньо набутий музично-слуховий досвід» [Миколінська, с.34-35]. У даному контексті необхідність набуття широкого музично-слухового досвіду актуалізується саме на початку навчання студентів в університеті. Адже, за визначенням Н. Уейнбергера, безперервне «довготривале музичне навчання – посилює реакції нервових клітин, переналаштовуючи їх так, що деякі з них стають надчутливими до музичних звуків» [с.75]. Набуття такої здатності на молодших курсах стає передумовою для актуалізації і розвитку слухової уваги й розширення досвіду музично-слухових уявлень для забезпечення успішності подальшої музично-виконавської підготовки.

З метою визначення вихідних даних щодо сформованості слухової уваги студентів початкових курсів факультетів мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, на початку формувального експерименту було проведено діагностику досліджуваної якості за констатувальною методикою, в якій взяло участь 80 респондентів двох груп (група X – 40 студентів, група Y – 40 студентів).

Статистична обробка отриманих результатів дала можливість визначити рівні сформованості слухової уваги студентів досліджуваних груп (таблиця 3.2.1).

Таблиця 3.2.1

Рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв
на початку формувального експерименту

Слухова увага		Рівні сформованості структурних компонентів слухової уваги																Рівні
		Пізнавально-орієнтаційний				Компетентнісно-оцінний				Рефлексивно-виконавський				Творчо-проективний				
Х	У	Група Х		Група У		Група Х		Група У		Група Х		Група У		Група Х		Група У		
%	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	
7,5	5,0	5	12,5	4	10,0	4	10,0	3	7,5	2	5,0	1	2,5	2	5,0	1	2,5	В
40,0	35,0	16	40,0	16	40,0	15	37,5	13	32,5	16	40,0	13	32,5	15	37,5	12	30,0	С
52,5	60,0	19	47,5	20	50,0	21	52,5	24	60,0	22	55,0	26	65,0	23	57,5	27	67,5	Н

Порівняння результатів сформованості слухової уваги на етапі констатувального експерименту та вихідних даних формувального етапу свідчить, що вони є наближеними. Особливо це стосується студентів групи Х, де високий рівень становить 7,5% (після констатувального – 7,6%), середній – 40,0% (після констатувального 38,1%), низький – 52,5% (після констатувального – 54,3%). Такі дані мають незначні розходження із похибкою від 0,1 до 1,9 відсотків, що є максимально ідентичними. Дещо нижчими виявилися показники групи У. Так, представників високого рівня зафіксовано 5,0%, що на 2,6% менше, у порівнянні із результатами констатувального експерименту, та 2,5% менше у порівнянні із групою Х. Меншим є відсоток студентів середнього рівня, що становить 35,0%. У порівнянні із констатувальним експериментом таких студентів менше на 3,1%. На відміну від учасників групи Х здобувачів середнього рівня у групі У на 5,0% менше. На противагу меншій наповнюваності високого і середнього рівнів, у групі У значно вищим є відсоток здобувачів низького рівня, що на 5,7% більше, у порівнянні із даними констатувального експерименту, та на 7,5% більше, у порівнянні із показниками групи Х.

Беручи за основу результати констатувального і початкового діагностування слухової уваги були визначені експериментальні та контрольні групи студентів факультетів мистецтв. Оскільки у групі X загальний рівень слухової уваги виявився вищим, дана група стала контрольною (Кг). Впровадження експериментальної методики з формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв здійснювалось у процес музично-виконавської підготовки представників групи Y, в яких рівень досліджуваної якості був нижчим. Дана група стала експериментальною (Ег).

Зважаючи на виклики суспільства, пов'язані із світовою пандемією COVID-19, формувальний експеримент передбачав навчання студентів у різних форматах: звичному (of-line), змішаному (лекції/ семінари on-line, практичні та індивідуальні - of-line), дистанційному (on-line). У цьому сенсі широкого застосування набули освітні платформи (Google Meet, Zoom, YouTube), сучасні засоби комунікації та зв'язку (ПК, Viber, Telegram).

Реалізація методики формувального експерименту здійснювалась у процесі вивчення фахових індивідуальних та групових дисциплін музично-теоретичної та музично-виконавської підготовки: «Основного музичного інструменту», «Поставки голосу» («Вокалу»), «Диригування», «Хорового класу», «Оркестрового класу», «Історії музики», «Сольфеджіо», «Хорознавства», тощо.

Впровадження методики першого, мотиваційно-спрямованого етапу формувального експерименту співпало із початком навчання здобувачів на першому курсі й тривало протягом I семестру. Методичні заходи даного етапу спрямовувались на формування особистісної готовності здобувачів до музично-слухової діяльності, здатності прояву пізнавального інтересу до досягнення музичних творів, зосередження у процесі музично-виконавської роботи та прагнення накопичувати музично-слухові уявлення.

Мета даного етапу полягала у вихованні культури зосередженості студентів експериментальної групи, уміння оперативного входження в стан слухової передумови – підвищеної готовності до музично-слухової діяльності.

Для ознайомлення з особистісними слуховими вподобаннями студентів був проведений *веб-семінар* «Музика в моєму житті». У ньому взяли участь викладачі музично-виконавських дисциплін, відомі місцеві виконавці, вчителі музичного мистецтва. Присутні ділилися досвідом формування свого музичного смаку. У процесі *диспуту* професіонали-практики розповідали про те, слуханню творів яких композиторів надавали перевагу у різні періоди свого професійного становлення, як це впливало на їх музично-виконавську діяльність, яку музику вони слухають і виконують сьогодні. Відомі музиканти ділилися своїми відчуттями, які вони переживають під час музично-виконавської діяльності, особистісними техніками готовності і спрямування слухової уваги під час співу, гри, диригування. Вчителі музичного мистецтва зазначали про специфіку їх слухової уваги у процесі виконання професійної діяльності, Адже під час виконання музичного твору, їх обсяг і розподіл слухової уваги в деякій мірі охоплює й учнів.

У результаті спільних відвертих *бесід* студенти експериментальної групи долучалися до обговорень, розповідали про свої вподобання, труднощі, з якими їм доводилося зустрічатися під час музичного навчання. Багато хто вказував на те, що не здатні охоплювати музичний твір від початку до кінця. Зізнавалися в тому, що під час слухання невідомих творів в їх пам'яті часто застаються окремі невиразні фрагменти. На відміну від викладачів і професійних виконавців, їм важко концентруватися на музично-виконавських особливостях твору. Проведення веб-семінару сприяло формуванню у студентів усвідомлення значимості слухацької діяльності для осягнення й виконання музичних творів, необхідності її розвитку. Викладачі та експериментатор мали змогу визначити подальші напрямки удосконалення слухової уваги студентів.

Задля формування пізнавального інтересу до осягнення музичних творів студенти експериментальної групи були долучені до активної слухацької діяльності – систематичного колективного відвідування концертів відомих виконавців, концертів дитячих колективів. Після концертів на заняттях з історії музики та хорознавства, досліджувані долучалися до аналізу почутих творів. У

процесі таких обговорень був застосований *метод спільного пригадування*, розроблений З. Софроній [дис. с.154]. На початкових етапах впровадження даної методики викладачі ставили питання стосовно почутих творів. До прикладу, якщо твір вокальний: «Пригадайте тембр співака, який він?», «Який лад твору?», «Які штрихи?... В якому куплеті кульмінація?.. Яка теситура?..», або ж фортепіанний: «Який характер звуку?.. Які темпи у творі?... Чи використовувались мелізми?... Пригадайте мелодію твору?... Відтворіть її...», тощо. До спільного пригадування включалися усі студенти. Такий підхід значно активізував досліджуваних й стимулював до відвідування й уважного слухання музичних творів. Коли студенти оволодіти даним методом, спільні пригадування проводились у формі гри, де питання задавали студенти.

Дієвим методом формування пізнавального інтересу до осягнення музичних творів стало проведення *музично-слухового квесту*. На заняттях з історії музики під час прослуховування музичних творів певних епох, стилів, композиторів, студенти розподілялись на невеликі групи. Музично-слуховий квест містив три основні елементи: 1) наявність освітнього завдання, яке потрібно вирішити; 2) пошук інформації (кожен студент виконує обумовлене групою завдання); 3) спільне обговорення і вибір вірної відповіді. Так, групам було поставлене завдання підібрати кілька творів для слухання певного жанру (пісня, романс, балада). Додатково були поставлені критерії. До прикладу, твори повинні бути мажорного ладу, тридольного метру, інструментальні і вокальні, симфонічні, тощо. Студенти долучались до пошуку і прослуховування творів в Інтернеті. Після виконання одного завдання, студенти переходили до іншого. Вигравала та команда, яка найшвидше виконає всі завдання квесту й набере найбільшу кількість балів за вірні відповіді. Така пізнавально-дослідницька діяльність спонукала студентів до прослуховування й аналізу кожного твору, осягнення його від початку до кінця. Дух суперництва сприяв значній активізації студентів.

Активізація пізнавального інтересу до слухання музичних творів здійснювалась викладачами за заняттях з індивідуальних музично-виконавських

дисциплін. У процесі спільного вибору програми, а також творів для читки з листа застосовувався *метод мобільного прослуховування*. Викладач називав студентам свого класу орієнтовний перелік творів, з яких вони повинні були обрати ті, що будуть надалі вивчатись. Досліджуванним доводилось за короткий термін (до 15 хв.) знайти твори в інтернеті, прослухати, і визначитись. На початках така діяльність проводилась за участю викладача, а також студентів його класу, що значно розширювало обсяг прослуханих творів. Одночасно використовувався модифікований *метод музичного переконання*, розроблений Лю Цзін [дис.], спрямований на підсилення пізнавального інтересу до осягнення музичних творів. Педагогічна організація слухової уваги студентів засобом настановчих питань перед прослуховуванням виступів відомих виконавців, сприяла осмисленому вибору творів, на основі їх музично-естетичної цінності. Адже активізація слухової уваги потребує спрямування на окремі музичні об'єкти ще перед початком музичного звучання. В діалозі зі студентами після кожного прослуховування у такий спосіб здійснювалось підсилення їх емоційного переживання, що також сприяло слуховій активності і зосередженості. Так, слухова увага виникає через емоційне сприйняття твору, в якому почуття та інтелект відповідають особистісним вподобанням і тим самим формують стійкий пізнавальний інтерес.

З метою формування зосередження у процесі музично-виконавської діяльності у роботі над новим твором студентам пропонувалося спочатку його прослухати. З метою активізації слухової уваги студентам надавався відео-запис. Але перед тим увага спрямовувалась на майбутню слухову діяльність. Такий підхід підкріплений переконаннями В. Шацької, яка стверджувала, що «спрямовують та зосереджують увагу учнів бесіда та запитання, поставлені перед початком слухання музики» [239, с.80]. У цьому зв'язку нами був впроваджений *метод пролонгованого зосередження*. Його сутність полягала в тому, що викладач перед слуханням надавав студентам певні вказівки на *що* потрібно звернути увагу. Далі вони занурювались в музику, здійснювали прослуховування повторно, чергували слухання з нотами і без нот. Так аудіо-

запис ставав основою для формування власних слухових уявлень. Орієнтуючись на нотний текст, студенти вже у процесі музично-виконавської діяльності здійснювали пошук конкретного звучання музичного твору. Подальшу пролонгацію уваги забезпечував *метод вокалізації інструментального твору*, адже студенти співали мелодію, зосереджувались на початках і завершеннях музичних фраз, їх вершині, розвитку. Далі студенти слухали твір і вчилися слідкувати за нотним текстом. Так їх слухові враження підсилювались зоровими.

На заняттях з індивідуальних музично-виконавських дисциплін застосовувались також фронтально-групова форма роботи та робота в парах. З метою зацікавлення студентів був застосований інтерактивний *метод модельно-крокового слухання*, спрямованого на формування навичок активного слухання і довільного зосередження слухової уваги. Даний метод розроблений також для розвитку витривалості та самостійності студентів. Так, основними компонентами методу стало послідовне виконання певного виду аналітично-слухової діяльності. Студенти повинні були кожного дня прослуховувати три музичні твори (вокальний, інструментальний, хоровий). При цьому необхідно було знайти ноти даних творів. Сутність методу полягала в тому, що спочатку досліджувані повинні були: 1) прослухати твір самостійно; 2) ознайомитися з нотним текстом самостійно; 3) прослухати даний твір з однокурсником, або ж зі студентами одного академічного класу; 4) разом ознайомитись з музичним текстом; 5) студенти обмінювалися думками стосовно: змісту твору; своїх вражень, на що вони звернули увагу під час першого і другого прослуховування; на що звернули увагу під час перегляду нотного тексту, тощо. Останній «крок» передбачав обмін думками й визначення опорних місць слухової активності, на які потрібно звернути увагу й зосередитись під час виконання. Даний метод значно зацікавив й активізував студентів, стимулював бажання прослуховувати незнайомі твори від початку до кінця, довільно зосереджуватись й зберігати в пам'яті музичні особливості творів.

Під час виконання даних завдань органічного втілення набув *метод-пресу*. Для аргументації своєї позиції щодо слухового сприйняття, студенти навчалися

формулювати й висловлювати свої думки, викладаючи їх у лаконічній стислій формі. Даний метод застосовувався у супроводі викладача на початковому етапі спільного обговорення прослуханих творів.

У процесі самостійного прослуховування записів власної музично-слухової діяльності застосовувався *метод внутрішньо-слухової концентрації*. Сутність даного методу полягала в тому, що здобувачі прослуховували свої аудіо-записи у спокійній невимушеній атмосфері із закритими очима, що дозволяло максимально сконцентруватися не на зорових враженнях, а на слуховій діяльності. Під час такої роботи досліджувані зізнавалися, що ніколи не вдавалися до такого уважного прослуховування. Саме слухання із закритими очима по суті розкрило всі недоліки власного виконання, які студенти раніше не помічали. Надалі студенти повинні були виконувати те саме, але не в ідеальній тишині, а із увімкненим телевізором, тихою фоновою музикою, тощо. Такий прийом передбачав необхідність прояву вольової концентрації, довільного утримання уваги на музичному творі.

Відправним стимулом виникнення слухової зосередженості на початку виконання твору виступає внутрішня психологічна готовність виконавця, що характеризується станом первинної фази слухової уваги – передубаги. За переконанням З. Софроній, «у формуванні передубаги і вторинної фази її форми важливу роль відіграє внутрішня психологічна готовність... , яка проявляється у зовнішній культурі поведінки виконавця...» [дис. 159]. Керуючись даним положенням, у зміст формувальної методики вводились модифіковані *практичні тренінги* авторки: «Мисленнєвий кінооператор» та «Ігнорування відволікань» [дис., с.261].

Методика першого тренінгу передбачала здійснення свідомого зосередження на індивідуальних слухових уявленнях. Здобувачі у розслабленому стані із заплющеними очима повинні були зробити три вдихи. Далі викликали мислене зосередження на звукових уявленнях виконуваного твору. Поступово, студенти у своїй свідомості уявляли детальне звучання кожного звуку, кожного нюансу. Ефективність виконання тренінгу полягала у

формуванні вмінь слухової концентрації на початкових звуках мелодії, зупинці слухової уваги на одній з нот, внутрішньому співі кожного звуку, затримці уваги на уявному звуці від кількох секунд до хвилини. Успішність оволодіння тренінгом визначалась здатністю досліджуваних довільно концентруватись на будь-якому звуці, акорді, умінні довільно повертати і спрямовувати слухову увагу на них.

Наступний практичний тренінг спрямований на формування слухової передувачі. За твердженням С. Микулінської, «слухова передувача переключає увагу з об'єктів попереднього виду діяльності на звучання музичних явищ, активуючи роботу слухових аналізаторів, слухових орієнтованих реакцій» [., с.27]. У цьому зв'язку зміст практичного тренінгу «Ігнорування відволікань» передбачав довільне утримання студентами у свідомості звукової палітри музичного твору (музично-інструментального, хорового, вокального) під час бесіди, виконання різної діяльності, не пов'язаної з музично-виконавською. Стійкість слухової зосередженості на музичному творі формувалась шляхом поступового введення додаткового відволікаючого слухового подразника: приймача, звуку телевізора, із поступовим збільшенням гучності. На початках практичного освоєння тренінгу студенти відчували значне напруження уваги. Натомість у результаті опанування ним вони ставали стійкішими до різних звукових відволікань, що давало змогу проявляти максимальне зосередження у процесі музично-виконавської діяльності.

За визначенням С. Савшинського, «Слух людини стає музичним слухом в результаті музичного досвіду» [3, с.69]. Тож, цілком закономірним є спрямування нашої формувальної методики на необхідність накопичення майбутніми учителями музичного мистецтва музично-слухових уявлень, що забезпечують подальше розширення музично-слухового досвіду. Окрім цього велике значення для розвитку музично-слухових уявлень відіграє прослуховування музичних творів у виконанні викладачів. Якщо наставник своїм виконанням вміє «надихнути» твір відповідним настроєм і передати його

своєму вихованцеві, відбувається найголовніше – спільне переживання музики, яке є вирішальним у формуванні музично-слухових вражень студентів.

Накопичення музично-слухових уявлень здійснювалось шляхом залучення студентів експериментальної групи до читки музичних творів з листа. Первинне ознайомлення з вокальними, хоровими та інструментальними творами на заняттях з індивідуальних дисциплін здійснювалось методом *спільного музикування*. Впровадження даного методу здійснювалось у процесі спільної музично-ансамблевої діяльності студентів й передбачало спільне прочитання творів з нот. Як зазначає Гао Жоцзюнь, читка з листа формує навичку «передчувати подальше розгортання музичного матеріалу...» []. У контексті нашого дослідження даний метод спрямовувався на формування навички слухання наперед, яка забезпечує свідоме управління музично-виконавською діяльністю.

Регулярні заняття читанням нот з листа сприяли розвитку внутрішнього слуху здобувачів, активізації слухової уваги, формуванню прагнення накопичувати музично-слухові уявлення.

Перевірка ефективності експериментальних заходів першого етапу формувального експерименту здійснювалась на основі діагностичної методики констатувального етапу. Серія анкетувань і тестувань (Додатки А, Б, В), спрямовані на визначення рівня показників особистісної готовності майбутніх фахівців до музично-слухової діяльності, дали можливість зафіксувати незначні позитивні зрушення сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги студентів експериментальної групи. Результати проміжної діагностики представлені у таблиці 3.2.2

Таблиця 3.2.2

Рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компоненту слухової уваги на етапі проміжної діагностики

Пізнавально-орієнтаційний компонент	Міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності			Рівні
	Показник I	Показник II	Показник III	

ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
10 осіб 25,0 %	6 осіб 15,0 %	10 осіб 25,0 %	6 осіб 15,0 %	9 осіб 22,5 %	5 осіб 12,5 %	11 осіб 27,5 %	5 осіб 12,5 %	Високий
17 осіб 42,5 %	18 осіб 45,0%	18 осіб 45,0 %	18 осіб 45,0 %	18 осіб 45,0 %	17 осіб 42,5 %	16 осіб 40,0 %	19 осіб 47,5 %	Середній
13 осіб 32,5 %	16 осіб 40,0 %	12 осіб 30,0 %	16 осіб 40,0 %	13 осіб 32,5 %	18 осіб 45,0 %	13 осіб 32,5 %	16 осіб 40,0 %	Низький

Співвіднесення результатів сформованості показників пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги вихідної і проміжної діагностики формувального експерименту, свідчать про значне підвищення рівнів здобувачів експериментальної групи. Так, порівнюючи кількість досліджуваних високого рівня перед проведенням першого етапу, встановлено, що в експериментальній групі вона зросла на 15% - з 10,0% до 25,0%. У контрольній групі даний показник теж набув позитивних змін, але зріс лише на 2,5% (з 12,5% до 15,0%). Несуттєво змінилась чисельність представників середнього рівня як у експериментальній групі (зросла з 40,0% до 42,5%), так і в контрольній (з 40,0% до 45,0%). Значними стали зрушення у наповненні респондентів низького рівня, яких значно зменшилось у експериментальній групі – на 17,5% (з 50,0% до 32,5%) й лише на 7,5% у контрольній групі (з 47,5% до 40,0%). З отриманих даних виявлено, що у експериментальній групі відбулись значні динамічні зміни у наповнюваності когорти здобувачів високого та низького рівнів, що свідчить про ефективність розроблених експериментальних заходів. Навчання студентів контрольної групи за традиційною методикою хоч і мало позитивні зрушення, але вони виявились незначними.

Позитивні результати проміжної діагностики дозволили перейти до реалізації методичних заходів другого етапу формувального експерименту - когнітивно-прогностичного, який проводився у II семестрі фахової підготовки.

Мета другого етапу була спрямована на формування оперативної фази слухової уваги засобом розвитку вибірковості й стійкості слухової уваги, як

домінантних властивостей даного етапу у функціональній єдності з іншими її властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, обсягом).

На даному етапі авторська дослідницька позиція акумулювалась на формуванні показників компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги (спроможності оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою, прояву аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів, здатності до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору) й підпорядковувалася розвитку критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності.

Функціонування слухової уваги у процесі виконання музичних творів підпорядковане певним психолого-педагогічним закономірностям, знання яких сприяє успішній організації музично-виконавського процесу. З метою опанування досліджуваними відповідними знаннями в експериментальній групі проводились міні-лекції, психологічні дискусії, психолого-педагогічні тренінги.

Ефективним методом інтерактивної взаємодії учасників даного етапу став *метод «гронування»*. Його застосування у змісті експериментальної методики спонукало здобувачів вільно думати і висловлюватись стосовно проблеми музичного слуху загалом, і слухової уваги, зокрема. Метод гронування використовувався на етапі актуалізації проблеми дослідження та усвідомлення здобувачами значення слухової уваги у процесі музично-виконавської діяльності. До прикладу, розгляд питання «Сутність і властивості слухової уваги» підпорядковувався конкретним етапам гронування: 1) на дошці (або в центрі аркуша) фіксувалось центральне слово – «слухова увага»; 2) далі записувались терміни і поняття, які, на думку здобувачів, пов'язані із даною проблемою; 3) після запису усіх варіантів встановлювались зв'язки між поняттями і центральним словосполученням. У такий спосіб студенти усвідомлювали сутність змісту досліджуваного поняття, його види, важливі властивості слухової уваги, функції слухової уваги виконавця у процесі виконання музичних творів, етапи формування слухової уваги у процесі

музично-виконавської діяльності (перед увага, операційна увага, післяопераційна увага), тощо.

Ефективність методу гронування в досягненні знаннями зумовлена й тим, що дана методика може використовуватись у самостійній роботі. Так студенти долучались до встановлення зав'язків між поняттями «Музичний слух – рівень музично-виконавської діяльності»; «Слухова увага – якість виконання музичного твору»; «Слухова увага – самоконтроль музиканта-виконавця»; «Слухова увага – фактори її активізації», тощо. Так, досліджувані експериментальної групи самостійно висловлювати своє розуміння проблеми керівництва слуховою увагою, вивчали наукову і мистецтвознавчу літературу. Свої судження студенти демонстрували на заняттях з «Музичної психології», «Хорознавства», «Історії і теорії музичного виконавства».

В обговоренні дослідницьких питань застосовувалась *методика розвитку критичного мислення*. Згідно думки М. Ліпмана, критичне мислення «дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно ґрунтується на критеріях, піддається самокорекції, впливає на контекст змісту» []. У нашій роботі адаптація методики критичного мислення містила шість ключових елементів: 1) розвиток мислення здобувачів на основі опрацьованої інформації; 2) розуміння відповідальності за надані судження, володіння переконливою аргументацією; 3) формулювання самостійних суджень; 4) застосування безапеляційних критеріїв (наукових тверджень, результатів досліджень, висновків науковців, виконавців-практиків); 5) здатність до самокорекції власних суджень; 6) уміння вести дискусію. У результаті впровадження методики розвитку критичного мислення студенти визначали які поняття і твердження під час спільного обговорення проблем слухової уваги потребували перегляду. Важливим фактором освоєння даної методики стало з'ясування здобувачами рівня власних знань щодо можливостей управління слуховою увагою, усвідомлення особливостей власної музично-виконавської діяльності, знаходження альтернативних вірних суджень та моделей активізації слухової уваги у процесі виконання музичних творів.

У той же спосіб здійснювалось спільне прослуховування концертних виступів студентів. Ключове значення у даному процесі відігравав викладач. Студенти слухали виконання інструментальних / вокальних творів у виконанні своїх однокласників невеликими фрагментами, слідкуючи за нотним текстом. Викладач зупиняв запис і ставив досліджуваним навідрі питання: чи вірно виконаний ритмічний рисунок; на яких звуках виконане прискорення/сповільнення; як прозвучала мелодія в правій руці; в якому такті були взяті невірні звуки, понижена / підвищена інтонація, тощо? *Методом наведення слухової уваги* викладачі спрямовували аналітично-слухову діяльність студентів на важливі виконавські моменти. Далі здобувачі ставили запитання одні одним. Ефективність даного методу полягала в тому, що студенти навчалися довільно спрямовувати слухову увагу, застосовувати знання, отримані у ході лекцій і дискусій. Такий підхід сприяв формуванню критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності.

Важливе значення для стимулювання аналітичних операцій у процесі розучування творів відігравав етап його аналізу із паралельним прочитанням з листа. Дана форма слухової музично-виконавської роботи була спрямована на вироблення у студентів способів інтелектуальних дій (визначення розміру, ладу, тональності, ритмічних групувань, строю, ансамблю, фактурних особливостей, тощо), слухо-мелодичного і слухо-гармонічного аналізу. На даному етапі ефективності набув *метод слухового порівняння*. Так, у ході вивчення творів із «Вокальної підготовки» («Постановки голосу»), «Диригування», «Основного музичного інструмента» студенти порівнювали твори у різних варіантах виконання. На етапі знайомства з новим твором або його фрагментом слухова увага спрямовувалась на пригадування інтонацій з інших музичних творів одного композитора, або у виконанні різних музикантів. Також порівнювались інтонації інших авторів, близькі до художнього образу твору.

Успішність якісного слухового осягнення музичних творів забезпечував *метод інтонаційно-стильового аналізу*, який передбачав прослуховування творів різних жанрів і контрастного характеру. Студенти долучалися до

проспівування і запам'ятовування «інтонаційних зерен» різних творів. Спів тем у хорових та інструментальних творах (мелодії у вокальних) вимагав звуко-висотної та ритмічної точності, й обов'язкового динамічного, тембрального «інтонування», яке б передавало зміст, емоцію, образ, закладений автором. Інтонація містить змістовну абстракцію – звукову інформацію про твір, що характеризується самостійністю і цілісністю. За визначенням С. Микулінської, «стимул (звуковий сигнал) трансформується у нервові імпульси, передаючи інформацію тим структурам головного мозку, які відповідають за її інтерпретацію» [с.16]. Тому саме інтонаційна абстракція сприяє активізації операцій музичного мислення.

Активізації слухової уваги на початковій стадії розбору музичного твору сприяє *метод порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання з двох варіантів*, виконаних викладачем, або окремими студентами (групами хору), визначення причини недосконалого звучання. Систематичний слуховий аналіз звуко-висотних, ритмічних, гармонічних, тембральних і динамічних характеристик музичних творів сприяли формуванню у досліджуваних тонких аналітично-слухових диференціацій – розрізнення найменших звукових відмінностей у звучанні, вибірковості і стійкості слухової уваги.

Слухова активність сприяє пролонгації слухової уваги й забезпечує її стійкість у процесі інтерпретації музичних творів. У створенні виконавської концепції музичних творів майбутні вчителі музичного мистецтва повинні володіти уявним звуковим образом. Як зазначає О. Шульпяков, «наявність загального уявлення – моделі інтерпретації, необхідне для надання діяльності виконавця необхідної спрямованості» [с.43]. Як і будь-яка творчість, музично-виконавська діяльність містить в собі фактор знаходження невідомого, відкриття нових сторін музичного твору. Таке «невідоме» не може з'явитися лише в абстрактній формі. Його потрібно чути внутрішнім слухом. У ході експерименту розгляд музичного звукового образу з різних сторін здійснювався *методом «мистецького кубування»* - педагогічної стратегії, що допомагає всебічно розкрити звуковий образ твору. Наприклад, при розгляді головної теми

музичного твору студентам необхідно було дати відповіді на шість питань, розміщених на різних сторонах куба: 1. Опиши це. 2. Асоціюю це. 3. Порівняй це. 4. Проаналізуй це. 5. Аргументуй виконання (як потрібно виконати). Так само методом мистецького кубування розглядались окремі такти, фрагменти музичних творів та їх частини. Така аналітична діяльність у процесі створення звукового образу інтерпретації музичного твору сприяла активізації слухової уваги здобувачів.

Зазначені методи сприяли формуванню у студентів здатності до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору. За переконаннями С. Савшинського, «ми слухаємо і чуємо вибірково, додаючи до почутого свій музичний досвід. Ми сприймаємо музику крізь призму свого ставлення до неї і чуємо не тільки те, що звучить акустично, але й те, що знаємо і думаємо про виконуване» [, с.67]. Активна переробка музичного сприйняття легко проявляється при поверхневому аналізі. На даному етапі студенти експериментальної групи долучалися до прослуховування аудіо-записів виконуваних ними творів. Перед слуханням досліджувані повинні були скласти орієнтовну програму спрямування слухової уваги на музично-виконавських особливостях твору. Так, слухова увага активізується у процесі виконання різнохарактерних творів із контрастними звуковими образами, нюансами, педалізацією, високою/ низькою теситурою, складною гармонією, тощо. Тому досліджувані склали орієнтовну партитуру слухової діяльності, чим спрямовували увагу на музично-виконавські особливості музичного твору. Після виконання студенти аналізували свої слухові враження, порівнювали їх із попередньо розробленою ними програмою спрямування слухової уваги.

З метою визначення доцільності застосування низки методичних заходів другого етапу зі студентами експериментальної і контрольної груп були проведені проміжні діагностичні зрізи за методикою констатувального експерименту. Опрацювання результатів анкетувань (Додаток Д) та практичних завдань (Додатки Е, Є) дали можливість зафіксувати позитивні зміни в експериментальній групі, які відбулись у рівнях сформованості показників

компетентісно-оцінного компонента слухової уваги, що представлено у таблиці 3.2.3

Таблиця 3.2.3

Рівні сформованості компетентісно-оцінного компонента слухової уваги на етапі проміжної діагностики

Компетентісно-оцінний компонент		Ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
6 осіб 15,0 %	4 особи 10,0 %	6 осіб 15,0 %	3 особи 7,5 %	5 осіб 12,5 %	4 особи 10,0 %	6 осіб 15,0 %	5 осіб 12,5 %	Високий
19 осіб 47,5 %	15 осіб 37,5 %	20 осіб 50,0 %	16 осіб 45,0 %	18 осіб 45,0 %	15 осіб 37,5 %	19 осіб 47,5 %	14 осіб 35,0 %	Середній
15 осіб 37,5 %	21 особа 52,5 %	14 осіб 35,0 %	21 особа 52,5 %	17 осіб 42,5 %	21 особа 52,5 %	15 осіб 37,5 %	21 особа 52,5 %	Низький

Порівняльний аналіз результатів початкової і проміжної діагностики показників компетентісно-оцінного компонента слухової уваги свідчить про значні позитивні зміни у рівнях сформованості студентів експериментальної групи. Особливо відчутними стали позитивні зміни у сформованості прояву аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів та здатності здобувачів експериментальної групи до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору. У цілому якісні позитивні зрушення виявлені у збільшенні здобувачів високого рівня когнітивно-оцінного компонента слухової уваги в експериментальній групі. Чисельність таких студентів після проведення другого етапу формувального експерименту зросла на 7,5% (з 7,5% до 15,0%). У контрольній групі кількість досліджуваних високого рівня не змінилась. Після навчання у другому семестрі за традиційною методикою їх чисельність становила 10,0%. Такий відсоток здобувачів був зафіксований і до формувального експерименту.

Позитивною є тенденція скорочення представників низького рівня й поповнення здобувачів середнього рівня в експериментальній групі. Так, на етапі проміжної діагностики кількість студентів низького рівня скоротилась на 22,5% (з 60,0% до 37,5%), середнього – відповідно зросла на 15,0% (з 32,5% до 47,5%). Значні зміни в експериментальній групі підтвердили дієвість розробленої нами методики другого етапу формульовального експерименту й доцільність її впровадження у процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Додатковим фактором підтвердження наших висновків стала відсутність будь-яких змін у рівнях сформованості компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги у студентів контрольної групи.

Перехід до операційно-діяльнісного – третього етапу формульовальної методики зумовлений позитивними змінами попередніх етапів й дотримання плану експериментального дослідження. Методичні заходи третього етапу були впроваджені у зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у третьому семестрі.

Мета операційно-діяльнісного етапу передбачала формування показників рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги й спрямовувалась на пріоритетний розвиток її розподілу і переключення у процесі функціонування оперативної фази. Паралельно із даними властивостями стимулювалось формування усіх властивостей слухової уваги.

Індивідуальна виконавська майстерність цілковито залежить від активної слухової діяльності музиканта, яка у процесі гри на інструменті (співу, диригування) спрямована на досягнення художньо-образної будови інтерпретованого твору. У той же час, специфіка виконавського мистецтва полягає в тому, що між уявним слуховим образом та реальним звучанням присутня фізіологічна моторика інструменталіста (диригентська техніка керівника хору/ вокальна техніка співака). Існує взаємна залежність слуху й виконавської техніки. Саме слухова увага виконавця забезпечує взаємозв'язок уявного слухового образу і реального звучання. Вона впливає на удосконалення виконавської техніки так само, як виконавські рухи на розвиток слуху. Як

зазначав О. Шульпяков, «така залежність і повинна лягти в основу сучасної виконавської методології» [с.37].

У даному контексті ефективність слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської інструментальної діяльності забезпечив *метод встановлення слухо-клавiатурних зв'язків*. У процесі музично-інструментальної підготовки, на заняттях з основного і додаткового інструменту студенти експериментальної групи долучались до виконання індивідуальних розвивальних завдань: а) віднаходження на клавішах інструменту будь-якого ззовні сприйнятого звуку (мелодії) або співзвуччя (акорду); б) віднаходження будь-якого звуку (мелодії) або співзвуччя (акорду), які виникають в уяві.

Така планомірна робота сприяла формуванню вибірковості і переключення слухової уваги, прискоренню вивчення і засвоєння творів напам'ять, впевненості у власних виконавських діях. Закріплення засвоєних навичок координації звукового образу і реального звучання здійснювалось відомими способами розвитку слухо-клавiатурних зв'язків – підбором і транспортуванням по слуху дитячих пісень шкільного репертуару та відомих сучасних мелодій.

За Б. Берманом, уміння викликати й утримувати необхідні емоції «у потрібний час і на потрібний час» сприяє продукуванню оптимальної емоційної насиченості, активізації слухової уваги й розвитку виконавських, інтелектуальних і творчих здібностей [с.134]. У даному контексті відбувались також варіювання різних динамічних відтінків. Порівняння характеру музичного звуку, його тембрально-інтонаційного й динамічного забарвлення у процесі виконання сприяло швидкому переключенню слухової уваги здобувачів, розвитку виконавської майстерності й музичного мислення. У такий спосіб розвиток тембрально-динамічного й інтонаційного слуху з одночасним засвоєнням технічних прийомів допомагало виконавцям зреалізувати власні звукові образи.

Визначальним показником саморегуляції музично-виконавського процесу є здатність до його контролю і коригування. Здобувачі закладів вищої освіти, маючи відповідний рівень музично-виконавського розвитку, здатні не лише до

пасивного слухання виконуваної ними музики, а й до детального слухового розпізнавання усіх деталей власного виконання, самостійного виявлення недоліків у власних діях. У ході експериментального навчання формування даної якості здійснювалось *методом критичної слухової уваги*. Постійний внутрішній діалог щодо якості виконання, систематичні питання на кшталт: чи вчасно прозвучала кульмінація; чи не було надмірним сповільнення; наскільки глибоко прозвучали басы?, тощо, сприяли активізації слухового контролю. Важливим регулюючим фактором виступав наперед сформований в уяві виконавця слуховий образ, який склався із раніше сприйнятої інформації. Під час гри, співу або керування хором випереджальна уява виконавця працює у тісній єдності з реальним сприйняттям звукового потоку. Гармонійний баланс між «чуттям наперед» і умінням вслуховуватись у свою гру / спів забезпечує можливість вчасної слухової реакції й відповідної корекції звучання музичного твору.

Дієвим методом розвитку слухової уваги став прийом *слухового моделювання звуку*, що полягав у виконанні внутрішнім співом музичних фраз, уривків інтерпретованих творів з чіткою беззвучною артикуляцією із одночасним прослуховуванням їх у записі. Беззвучна артикуляція активізує органи звукоутворення, моделюючи у свідомості вірне звучання. Після «мисленнєвого» проспівування подальше виконання вголос звучало набагато якісніше. Здобувачі долучались до самостійного оцінювання власного співу. Даний метод сприяв формуванню слухової координації звукового образу із реальним звучанням твору.

Важливим засобом формування контролю і коригування студентами власної музично-виконавської діяльності став *метод аудіо-запису власного виконання*. За допомогою сучасних гаджетів здобувачі записували власне виконання музичних творів, здійснювали прослуховування й аналіз своєї гри, або співу, вдавалися до виправлення помилок. Систематична самостійна робота над удосконаленням звуку сприяла активізації слухового контролю у процесі подальших програвань, спонукала студентів до вчасного коригування виконавського процесу.

Закріплення навичок слухового контролю і коригування виконавського процесу у ході формувального експерименту забезпечував *метод розподіленого вивчення*. Зміст даного методу полягав у тому, що у процесі вивчення інструментальних, вокальних, хорових творів слухова увага здобувачів спрямовувалась на різні важливі засоби виразності. Так, перед виконанням твору, студенти отримували конкретні настанови викладачів й намагались під час відтворення музики зосередитись на їх дотриманні. За переконаннями Г. Когана, «шлях до розподілу уваги лежить через виховання культури зосередженості. Щоб навчитися бачити більше, потрібно спершу навчитися бачити одне» [, с.80]. Системна і послідовна робота над кожним поставленим виконавським завданням призвела до розвитку у студентів здатності до розподілу й переключення слухової уваги, формування умінь контролю і коригування власного музично-виконавського процесу.

Перевірка ефективності впровадження методів третього етапу формувального експерименту здійснювалась у ході проведення проміжного діагностування здобувачів досліджуваних груп. Результати проведених заходів (Додатки Ж, З, И) дали можливість встановити, що у рівнях сформованості рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги студентів експериментальної та контрольної груп відбулись зміни. Числове вираження змін представлено у таблиці 3.2.4

Таблиця 3.2.4

Рівні сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги на етапі проміжної діагностики

Рефлексивно-виконавський компонент		Міра здатності студентів до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
5 осіб 12,5 %	3 особи 7,5 %	6 осіб 15,0 %	4 особи 10,0 %	4 осіб 10,0 %	3 особи 7,5 %	5 осіб 12,5 %	2 осіб 5,0 %	Високий

21 осіб 52,5 %	14 осіб 35,0%	20 осіб 50,0 %	15 осіб 37,5 %	23 осіб 57,5 %	14 осіб 35,0 %	19 осіб 47,5 %	12 осіб 30,0 %	Середній
14 осіб 35,0 %	23 особа 57,5 %	14 осіб 35,0 %	21 особа 52,5 %	13 осіб 32,5 %	23 особа 57,5 %	16 осіб 40,0 %	26 особа 65,0 %	Низький

У порівнянні із початковою діагностикою, значно покращився стан сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги у здобувачів експериментальної групи. Так, в ній кількість осіб високого рівня зросла на 10,0% (з 1 до 3 студентів), середнього – збільшилась на 20,0% (з 13 до 21 студента). Менш наповнюваною стала група студентів низького рівня саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності. Чисельність таких досліджуваних скоротилась до 35,0% (з 26 до 14 студентів). І хоча такі цифри становлять майже третину респондентів, загальні позитивні зміни в експериментальній групі є досить відчутними.

Аналіз результатів сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги студентів контрольної групи свідчить про незначні зміни їх загального рівня. Позитивні зрушення відбулись у групі із високим рівнем, яка поповнилась одним студентом й зросла з 5,0% до 7,5%. Водночас характер інших змін у контрольній групі є незадовільним, оскільки чисельність студентів із середнім рівнем скоротилась на 2 особи (знизилась з 40,0% до 35,0%), а здобувачів низького рівня саморегуляції слухової уваги збільшилось на 1 особу (з 55,0% до 57,5%). У таблиці 3.2.4 наочно представлено співвідношення результатів сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп, де простежуються значні розходження у наповнюваності груп високого, середнього і низького рівнів.

Завершальний, четвертий етап формувального експерименту – креативно-результативний, був проведений у IV семестрі. Його мета полягала у формуванні показників творчо-проективного компоненту слухової уваги й спрямовувалась на розвиток післяопераційної її фази. Пріоритетними властивостями слухової уваги, які зазнали формування на даному етапі стали її обсяг у єдності із зосередженістю і стійкістю.

Методичні заходи спрямовувались на розвиток у здобувачів експериментальної групи уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору. Впровадження авторського *проективного методу «слухового уявлення»* мало на меті сконцентрувати й розподіляти об'єм слухової уваги на ключових виконавських об'єктах – початкові виконуваного твору, виконавських завданнях, спрямованих на цілісне відтворення художнього образу, його закінченні тощо. Тобто слухова увага здобувачів під час виконання музичних творів орієнтувалася на слухових уявленнях та слухових враженнях, здобутих у процесі практичних занять. За переконаннями М. Теплова, «музично-слухові уявлення виникають у ході музичної практики і є результатом переробки слухових вражень» [с.243].

Зміст методу слухового уявлення полягав у тому, що студенти експериментальної групи оволодівали спеціально розробленим алгоритмом мисленнєвих дій. На початку уявного виконання твору у різних спроектованих умовах (самостійних і аудиторних заняттях, виступах перед слухацькою аудиторією) слухова активність зосереджувалась на уявних інтонаційно-образних мотивах виконуваного твору. Наступний етап освоєння проективної методики передбачав виконання різних психологічних тренінгів та тренувальних вправ, розроблених З. Софроній, які б відволікали виконавця від усіляких зовнішніх слухових та зорових подразників й внутрішніх переживань [Софроній, с.268-269]. Третій етап – уявне виконання музичного твору – був спрямований на зосередження слухової уваги й одночасного охоплення кількох важливих музично-виконавських завдань (виконання відповідних штрихів, динаміки, темпових відхилень, тембрових, ансамблевих характеристик музичного образу). Кінцевий етап проективної методики слухового уявлення завершувався зосередженням уваги на слуховому образі заключної частини виконуваного музичного твору – до найменших деталей, аж до слухового уявлення останнього звуку. Важливо зазначити, що уявне виконання музичного твору було спрямоване на гармонійне поєднання слухових і зорових уявлень.

Керуючись даними спостереженнями, встановлено, що для успішного формування слухових уявлень необхідні слухові враження. У залежності від їх кількості, ясності і повноти складається властивість внутрішнього слуху здобувачів. Так, відбувається формування їх здібності повноцінно сприймати і відтворювати художній зміст музичного твору. Як зазначав у своїх працях знаний педагог-музикант О. Шульпяков, творчий акт музиканта здійснюється зсередини-назовні, розгортається від готового образу до рухового втілення. Саме такий підхід пояснює те, що виконавець у своїх діях керується вже створеним виконавським задумом. Відтак, автор вказує, що «виконавський акт зведений до певної схеми: бачу – чую внутрішнім слухом – граю – виправляю.... На слухову уяву, відповідно випадає складне завдання: на основі «психологічного матеріалу» минулих актів сприйняття сформувати оригінальну виконавську версію виконуваної музики» [Шульпяков, с.38].

У продовження попередньої методики був застосований *метод інтонаційно-змістовного охоплення музичного твору*. Від попереднього він відрізнявся тим, що передбачав перенесення уявних дій в умови реальних музичних занять, інтегруючи мисленнєві операції із музично-виконавськими руховими діями. У даному контексті слухове сприйняття виконувало не лише коригуючу функцію, а й слугувало важливою психологічною формою цілісного осягнення художнього завдання. Так, здобувачі у процесі виконання музичних творів на заняттях з інструменту, вокалу, хоровому класі вслуховувались у свою гру (сольний спів / хоровий спів), відбирали ніби «фільтруючи» інтонаційні варіанти, які б відповідали їх художньо-виконавським намірам (звуковому образу). Саме спрямування слухової уваги на різні засоби музичної виразності та одночасне зосередження на провідній мелодичній лінії забезпечували занурення здобувачів у творчий музично-виконавський процес, який характеризується видом післядовільної уваги. Таким чином, слуховий аналіз і синтез є необхідними складовими творчої роботи музиканта-виконавця. У той же час, художньо-змістовна особливість твору аналізується через його синтез з іншими елементами й виступає у певних співвідношеннях з ними.

З метою формування у студентів експериментальної групи уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору особливої методичної цінності набув *метод сенкану*. У ході нашого експерименту він був адаптований до специфіки мистецького навчання. Зазвичай, методика «сенкан» є віршованим текстом з п'яти рядків. Обраний метод зумовлений тим, що стислий формат основної художньої думки акумулює в собі інформацію, яка найбільш широко розкриває зміст музичного твору. Водночас, він підпорядкований певній послідовності.

Перший рядок – іменник (слово, яке відображає тему твору).

Другий рядок – прикметник (кілька слів, які здійснюють опис твору) .

Третій рядок – дієслово (наведення музично-виконавських дій, які пов'язані із відображенням теми музичного твору).

Четвертий рядок – фраза, яка відображає особисте ставлення до музичного твору, почуття з приводу почутого.

П'ятий рядок – особистісне переосмислення сутності твору, яке характеризує підсумок, узагальнений образ, виражене синонімами.

Взаємодія фонетичного ряду створеного сенкану з музичною основою музичного твору створює умови для формування уміння здобувачів до емоційно-образної концентрації у процесі відтворення слухового образу.

Набуті уміння стали основою для розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності. З метою стимулювання проявів слухової активності, досліджувани були залученні до підготовки до участі у конкурсі шкільної пісні «Дитячі мрії – 2021», який проходив на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ ім. М. П. Драгоманова (м. Київ, 4-6 березня 2021 року). На кафедрах і факультетах, долучених до проведення формувального експерименту, із учасниками експериментальної групи була проведена підготовча робота. Студенти повинні були самостійно вибрати й розучити дитячі пісні з шкільної програми із вокальним, вокально-інструментальним або ж хоровим колективом. Оскільки музикант виконує «те», що чує і «так», як чує, - запропоноване творче

завдання слугувало певною перевіркою як рівня сформованості слухової уваги, так і творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності.

На усіх стадіях підготовки конкурсних творів застосовувався практичний *метод застосування прийому «чую»*. Його сутність полягає в тому, що цілеспрямована дія «чую» спрямовує слухову увагу студента на здатність мислити, вслухаючись у створені ним звукові зразки. У той же час, за визначенням Н. Боголюбової, активним засобом розвитку слухової уваги є особиста внутрішня творча ініціатива [9-10]. Так, під час розучування шкільних пісень важливого значення у відтворенні художнього образу творів набула креативність виконавської інтерпретації й творчий підхід здобувачів до виконання авторського тексту.

Разом з тим, інтерактивні форми освітньої діяльності спонукали здобувачів до самостійного прослуховування значної кількості музичних творів. Саме тематичне спрямування вікторин допомагало орієнтуватися у творах відповідних стилів, жанрів, епох і музичних виконавських напрямків.

Методи формування спроможності студентів до розширення музично-слухового досвіду виконавської діяльності доповнювались такими формами виконавської діяльності як створення інструментального супроводу до дитячих пісень шкільної програми, транспонування вокальних і хорових творів, читки з листа. Така виконавська діяльність сприяла тому, що студенти почали уявляти звучання нотного тексту раніше незнайомих творів. У процесі їх засвоєння створювались слухові уявлення щодо вільного комбінування стереотипів звучань, накопичених слухом і музичним мисленням, з більшою чи з меншою їх видозміною у порівнянні із звичним. Саме на цьому ґрунті створюється можливість формування творчої уяви або ж фантазії, що забезпечує креативний характер слухової діяльності.

За висловлюваннями Л. Баренбойма «у виконавському мистецтві творчу фантазію може проявити той, хто володіє більшим музичним досвідом, більше знає різнохарактерної музики, розучив більшу кількість музичних творів» [с.150]. Тому від багатосторонності і гнучкості музичного мислення виконавця,

від його слухової уваги залежить креативність підходу до вирішення творчих завдань.

Педагогічну доцільність впровадження експериментальних методів четвертого етапу було встановлено в результаті проведення проміжної діагностики сформованості показників творчо-проективного компоненту. Перевірка здійснювалась на основі заповнення студентами і викладачами оцінювальних шкал, карток й проективних тестів, розроблених на етапі констатувального експерименту (Додатки I, І, Й). Кількісні результати зазначені в таблиці 3.2.5

Таблиця 3.2.5

Рівні сформованості творчо-проективного компоненту слухової уваги на етапі проміжної діагностики

Творчо-проективний компонент		Ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
4 осіб 10,0 %	2 особи 5,0 %	4 осіб 10,0 %	3 особи 7,5 %	3 осіб 7,5%	1 особи 2,5 %	5 осіб 12,5 %	2 осіб 5,0 %	Високий
18 осіб 45,0 %	16 осіб 40,0%	17 осіб 42,5 %	12 осіб 30,0 %	19 осіб 47,5 %	17 осіб 42.5 %	18 осіб 45,0 %	15 осіб 37,5 %	Середній
18 осіб 45,0 %	22 особи 55,0%	19 осіб 47,5 %	25 осіб 62.5 %	18 осіб 45,0 %	22 особа 55,0 %	17 осіб 42,5 %	23 особа 57,5 %	Низький

На основі обчислення даних за усіма показниками виявлено позитивні кількісні зміни, які відбулись зі студентами експериментальної групи. Так, високий рівень продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів продемонструвало 4 студенти (10,0%), що на 7,5% більше, ніж перед проведенням формуального експерименту. У контрольній групі кількісних змін не відбулося. Як до експерименту, так і після нього, студентів із високим рівнем зафіксовано лише 5,0% (2 особи). Також більш значимі зміни відбулись в експериментальній групі у наповненні кількості здобувачів середнього рівня, що зростає на 15,0% (з 12 до 18 осіб) та зменшенні

досліджуваних із низьким рівнем творчо-проективного компоненту на 22,5% (з 27 до 18 чоловік).

У студентів контрольної групи хоча і відбулись зміни на краще, але вони не були значними. Студентів середнього рівня продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів збільшилось лише на одну особу. Так само на одну особу зменшилась кількість здобувачів низького рівня, у порівнянні із початковими даними. До формувального експерименту їх кількість становила 57,5% (23 особи). Після проведення експерименту – 55,0% (22 особи).

Аналіз результатів проведеної проміжної діагностики після кожного етапу формувального експерименту: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичного, операційно-діяльнісного, креативно-результативного - дозволили визначити значні кількісні і якісні зміни, які відбулись у сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв експериментальної групи. Із отриманих даних можемо зробити попередні висновки про педагогічну доцільність впровадження запропонованих методів експериментальної методики.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Третій етап дослідно-експериментальної роботи передбачав проведення контрольного експерименту. Його основні завдання були підпорядковані провідній меті – перевірці ефективності експериментальної методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності.

Досягнення вказаної мети забезпечували низка дослідницьких завдань:

- ✓ проведення діагностики сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв після проведення формувального експерименту;
- ✓ здійснення якісного і кількісного аналізу отриманих даних;
- ✓ виконання порівняльного аналізу результатів трьох етапів дослідно-експериментальної роботи;

✓ визначення найбільш ефективних методів запропонованої методики.

Контрольний експеримент проводився зі студентами контрольної та експериментальної груп у загальній кількості 80 осіб за розробленою нами методикою першого етапу. Усі заходи контрольної діагностики проводились на початку навчання студентів на третьому курсі.

Визначення рівнів сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги проводилось за допомогою спеціальної методики, яку склали педагогічні спостереження, анкетування і тестування (Додаток А, Б, В). Аналіз відповідей здобувачів на питання анкети, спрямованої на визначення прояву пізнавального інтересу до осягнення музичних творів, дозволив констатувати, що 100% досліджуваних експериментальної групи готові до цілісного слухового осягнення музичних творів. З них – 75,5% студентів захоплюються процесом прослуховування власних виступів, 92,5% здобувачів – вивченням невідомих творів, 85,5% - творів сучасних композиторів. Більше 67,5% опитаних учасників експериментальної групи перед створенням власної інтерпретації долучаються до прослуховування творів у записі різних виконавців. Переважна більшість студентів із цікавістю ставляться до прослуховування творів у виконанні однокурсників (95,0%). У контрольній групі зазначені цифри значно менші. Маже 42,2% й надалі слухають музику, яка їм до вподоби. Стійкий пізнавальний інтерес до осягнення музичних творів в контрольній групі демонструють лише 32,5%.

З метою діагностики рівнів сформованості здатності студентів до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності були зроблені відео-записи. На основі їх аналізу й проведеного зі студентами тестування було визначено, що в експериментальній групі більше третини осіб (77,5%) перед виконанням музичного твору дають собі вірні установки, максимально зосереджуючись на виконавському процесі й відтворенні художнього образу. Майже 100% опитаних проявляють розуміння, що якість виконання художнього образу музичного твору залежить від технічної готовності і знання тексту. У той же час серед студентів контрольної групи

залишилась достатня чисельність таких, які все ще перед виконанням налаштовують себе «не хвилюватись» (30,0%). Достатня кількість і таких, які під час виконання відволікаються на сторонні звуки (32,5%), перекладають відповідальність за успішність виступу на щасливий збіг обставин та удачу (37,5%), спрямовують свою слухову увагу на місця здійснення постійних помилок (47,5%).

Вимірювання прагнення накопичувати музично-слухові враження студентів контрольної й експериментальної груп здійснювалось засобом тестування. Прийнятними є результати досліджуваних експериментальної групи, відповіді яких свідчать про сформованість особистісних установок отримувати нові й нові музично-слухові враження. Значний відсоток студентів систематично відвідують різні концерти (67,5%), занотовують свої слухові враження у спеціальні щоденники (47,7%). З-поміж різних видів відпочинку досліджувані даної групи обирають слухання музики (85,0%), із значним інтересом відвідують виступи своїх однокурсників (92,5%), володіють власною систематизованою фонотекою (52,5%). Не дивлячись на достатньо високі прагнення, здобувачі експериментальної групи готові до прослуховування нових невідомих виконавців (57,5%). Переважна частина здобувачів зберігають записи власних виступів і вдаються до їх систематичного прослуховування (35,0%).

На противагу експериментальній групі, здобувачі контрольної надають перевагу переглядам розважальних програм у вільний час (47,5%), не проявляють інтерес до прослуховування як власних виступів (35,0%), так і виступів своїх однокурсників (52,5%). Більше третини опитаних не мають особистої фонотеки (62,5%), не задаються питанням, які б вони хотіли почути твори (57,5%).

Обчислення кількісних даних за усіма досліджуваними показниками дозволило розподілити досліджуваних експериментальної та контрольної груп за трьома рівнями сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги. Детальні цифри представлені у таблиці 3.3.1

Таблиці 3.3.1

Рівні сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги (контрольний експеримент)

Пізнавально-орієнтаційний компонент		Міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
19 осіб 47,5 %	6 осіб 15,0 %	19 осіб 47,5 %	7 осіб 17,5 %	21 осіб 52,5 %	5 осіб 12,5 %	17 осіб 42,5 %	6 осіб 15,0 %	Високий
16 осіб 40,0 %	17 осіб 42,5 %	16 осіб 40,0 %	18 осіб 45,0 %	14 осіб 35,0 %	16 осіб 40,0 %	18 осіб 45,0 %	17 осіб 42,5 %	Середній
5 осіб 12,5 %	17 осіб 42,5 %	5 осіб 12,5 %	15 осіб 37,5 %	5 осіб 12,5 %	19 осіб 47,5 %	5 осіб 12,5 %	17 осіб 42,5 %	Низький

Отримані дані свідчать про те, що у студентів експериментальної групи суттєво зріс рівень сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги. Підтвердженням цього є збільшення кількості здобувачів високого рівня до 47,5%. У порівнянні із даними проміжної діагностики їх стало більше на 12,5%. Порівнюючи із чисельністю студентів високого рівня, зафіксованих до проведення формувального експерименту, їх обсяг зріс на 37,5%. У респондентів контрольної групи високий рівень не зазнав змін у порівнянні проміжною діагностикою й становив лише 15,0%, що на 2,5% більше від початкових даних. Незначні зміни в обох досліджуваних групах відбулись у кількості студентів середнього рівня. Протягом усього експерименту в експериментальній групі цифри коливались в межах 40,0-42,5%. В контрольній групі кількість студентів середнього рівня змінювалась в діапазоні 5,0% (від 40,0% до 45,0%). Натомість значних змін зазнали студенти експериментальної груп, які протягом дослідно-експериментальної роботи демонстрували низький рівень сформованості пізнавально-орієнтаційного компонента. Так, від початку формувального експерименту їх чисельність зменшилась на 37,5% (з 50,0% до 12,5%). На проміжному етапі вона становила 32,5% студентів. У контрольній групі динаміка зменшення здобувачів низького рівня є позитивною, але незначною. Цікавим є той факт, що після навчання на першому курсі кількість

таких студентів зменшилась на 7,5% (з 47,5% до 40,0%). Водночас, на початку третього курсу дана цифра вже знову зросла з 40,0% до 42,5%, демонструючи негативну тенденцію. Більш рельєфно виражено динаміку формування пізнавально-орієнтаційного компоненту слухової уваги на рисунку 3.3.1

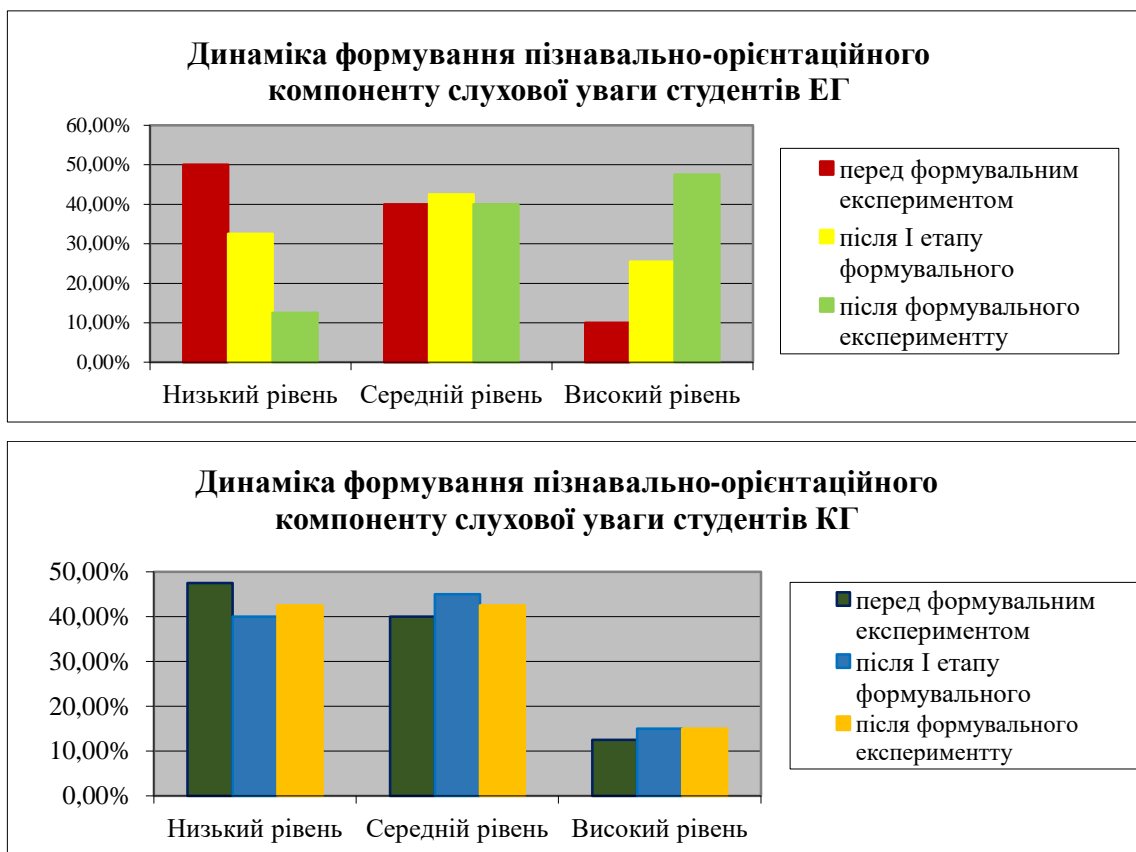


Рис.3.3.1 Динаміка формування пізнавально-орієнтаційного компоненту слухової уваги студентів ЕГ та КГ

Подальша дослідницька робота була спрямована на визначення рівня сформованості компетентісно-оцінного компоненту слухової уваги студентів факультетів мистецтв. Засобом анкетування було встановлено спроможність досліджуваних оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою (Додаток Д). Аналіз змісту відповідей свідчить, що майже 85,0% здобувачів експериментальної групи змогли обґрунтувати поняття слухова увага й пояснити її значення для музично-виконавської діяльності. Більше половини опитаних вказали конкретні тренінги, методи, вправи, які сприяють розвитку слухової уваги, назвали її властивості і функції. Важливо зазначити, що відповіді студентів експериментальної групи були змістовними і розгорнутими. Здобувачі

контрольної групи у своїх відповідях допускались помилок. Менше третини змогли пояснити зміст поняття слухова увага. І лише 12,5% вказали можливу залежність якості виконання твору і розвитку слухової уваги, самоконтролю виконавця та його слуху. Натомість 87,5% не змогли вказати фактори, які активізують слухову увагу, забезпечують її стійкість у процесі виконання музичних творів. Така ж кількість досліджуваних контрольної групи не ознайомлені з методами розвитку слухової уваги, не усвідомлюють впливу емоцій на неї та необхідності її формування.

У результаті виконання практичного завдання – прослуховування музичних творів й складання аудіо-пазлів, був визначений рівень прояву аналітичної активності студентів у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. На відміну від контрольної групи, більше 50,0% здобувачів експериментальної групи виконали завдання на достатньому середньому рівні, 35,0% - на високому. Більшість студентів контрольної групи продемонстрували переважно середній та низький рівні аналітичної активності, що у своїй сукупності становило 87,5%. І лише 12,5% осіб виконали завдання на низькому рівні.

Перевірка здатності студентів до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору проводилась на основі аудіо-тестування (Додаток Є). Студенти обох груп прослухали хорову кантату О. Яковчука «Ой в борі, борі». Даючи відповіді на питання аудіо-тестування 37,5% досліджуваних експериментальної групи змогли вірно визначити зміст і форму твору, тип і вид колективу виконавців, фактуру викладу, особливості виконання та його труднощі. Майже половину студентів допустились незначних помилок, чим продемонстрували середній рівень здатності спрямовувати увагу на музично-виконавських особливостях музичного твору. Здобувачі контрольної групи у своїй більшості змогли досягнути зміст твору, визначити вид і тип хору. Водночас, в інших питаннях вони відчували значні труднощі.

Статистична обробка отриманих даних за трьома показниками дозволила визначити рівні сформованості компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги. Кількісні значення обох досліджуваних груп відображені у таблиці 3.3.2

Таблиця 3.3.2

Рівні сформованості компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги
(контрольний експеримент)

Компетентнісно-оцінний компонент		Ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
17 осіб 42,5 %	6 осіб 15,0 %	20 осіб 50,0 %	9 осіб 22,5 %	16 осіб 40,0 %	4 особи 10,0 %	15 осіб 37,5 %	5 осіб 12,5 %	Високий
16 осіб 40,0 %	17 осіб 42,5 %	12 осіб 30,0 %	16 осіб 40,0 %	17 осіб 42,5 %	19 осіб 47,5 %	19 осіб 47,5 %	16 осіб 40,0 %	Середній
7 осіб 17,5 %	17 осіб 42,5 %	8 осіб 20,0 %	15 осіб 37,5 %	7 осіб 17,5 %	17 осіб 42,5 %	6 осіб 15,0 %	19 осіб 47,5 %	Низький

Аналіз результатів наведених у таблиці свідчить про значні відмінності у контрольній та експериментальній групах. Високий рівень сформованості компетентнісно-оцінного компоненту у студентів експериментальної групи зріс на 35,0% у порівнянні з початковою діагностикою, і на 27,5% - у порівнянні із діагностикою на формувальному етапі.

У контрольній групі студентів із високим рівнем зафіксовано відповідно 15,0%, що лише на 2,5% більше за проміжну і початкову діагностику. Про значні переваги у наповнюваності студентів високого рівня у експериментальній групі свідчить їх кількість, яка на етапі контрольного експерименту становила 42,5%, на відміну від контрольної групи, кількість яких склала всього 15,0%. Вагомі відмінності спостерігаються у наповнюваності сегменту студентів низького рівня. Значну їх кількість діагностовано у контрольній групі – 42,5%. Хоча у порівнянні із вихідними даними позитивна тенденція спостерігається, натомість вона є незначною. Чисельність здобувачів низького рівня скоротилась на 10,0% (з 52,5% до 42,5%). В експериментальній групі чисельність студентів із низьким

рівнем сформованості компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги знизилась на 42,5% (з 60,0% перед початком формувального експерименту до 17,5% - на етапі контрольного експерименту). Водночас, зміни у наповнюваності середнього рівня від початку експерименту в обох групах були мало помітними, але позитивними, що зображено на графіках на рисунку 3.3.2

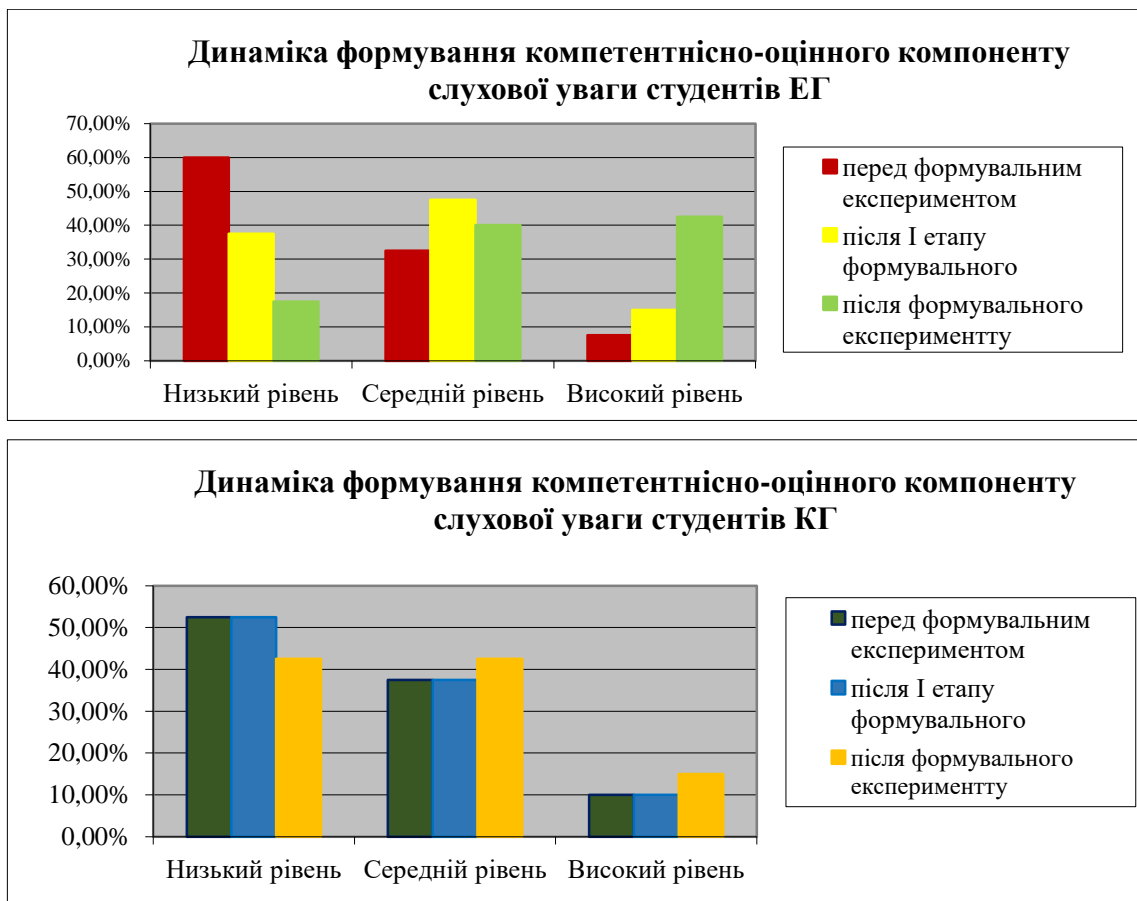


Рис.3.3.2 Динаміка формування компетентнісно-оцінного компоненту слухової уваги студентів ЕГ і КГ

Вимірювання рефлексивно-виконавського компоненту здійснювалось в результаті виконання студентами низки практичних завдань. Перше було спрямоване на визначення спроможності слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності. Викладачі і студенти повинні були надати якісні характеристики виконання вокального твору за оцінювальним листом № 1 (Додатки Ж). Після проведення формувального експерименту студенти експериментальної групи показали позитивні результати у відповідності виконання штрихів, динаміки, темпу, агогіки художньому образу вокального твору, точності інтонації, відтворення нотного і літературного

тексту. У порівнянні із попередніми прослуховуваннями здобувачі почали більш адекватно оцінювати своє виконання. В контрольній групі сприйняття студентів власних виступів все ще значно різнилися від оцінок викладачів.

Рівні сформованості здатності здобувачів до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу були визначені засобом аналізу заповнених викладачами оцінювальних листів № 2 (Додаток З). Після виконання хорових партитур студентами викладачі оцінювали вірність виконання мелодичних ліній, підголосків, реакцію і вчасність виправлення допущених помилок (якщо такі були). Необхідно зазначити, що якість виконання суттєво зросла у студентів експериментальної групи. Контроль слухової уваги забезпечив цілісність й збалансованість виконання художнього образу, що у меншій мірі спостерігалось у здобувачів контрольної групи.

Оцінювання прояву вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів проводилось після виконання студентами інструментального твору й аналізу оцінювальних листів, які заповнювали викладачі (Додаток И). Переважна більшість студентів експериментальної групи продемонстрували цілеспрямованість, впевненість у виконанні музично-виконавських завдань, точне і безпомилкове відтворення тексту, здатність до зосередженості й стійкості. У більшості студентів контрольної групи допущення помилок викликало дезорганізацію їх подальшої гри й відволікання слухової уваги.

Підрахунок результатів за усіма показниками дозволив визначити рівні сформованості рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги на етапі контрольного експерименту, що детально представлено у таблиці 3.3.3

Таблиця 3.3.3

Рівні сформованості рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги (контрольний експеримент)

Рефлексивно-виконавський компонент		Міра здатності студентів до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	

Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	Ос.- %	
17 осіб 42,5 %	4 особи 10,0 %	16 осіб 40,0 %	4 особи 10,0 %	19 осіб 47,5 %	3 особи 7,5 %	16 осіб 40,0 %	5 осіб 12,5 %	Високий
15 осіб 37,5 %	15 осіб 37,5%	17 осіб 42,5 %	15 осіб 37,5 %	12 осіб 30,0 %	14 осіб 35,0 %	16 осіб 40,0 %	16 осіб 40,0 %	Середній
8 осіб 20,0 %	21 особа 52,5 %	7 осіб 17,5 %	21 особа 52,5 %	9 осіб 22,5 %	23 особа 57,5 %	8 осіб 20,0 %	19 осіб 47,5 %	Низький

Числові дані таблиці вказують на те, що між студентами досліджуваних груп існують значні відмінності. Особливо яскраво вони виражені у представників високого рівня. Так, в експериментальній групі їх кількість становить 42,5%, в контрольній лише 10,0%. Хоча в обох групах динаміка зростання протягом усього формувального експерименту є позитивною. Але в експериментальній групі вона більш значуща, оскільки у порівнянні із початковою діагностикою кількість студентів зросла на 40,5%. В контрольній групі зміни на краще відбулись за рахунок збільшення на 5,0%. Значними також є зміни в наповнюваності груп студентів із низьким рівнем сформованості рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги.

В експериментальній групі він знизився на 45,0% (з 65,0% на початку формувального експерименту до 20,0% - на етапі контрольної діагностики). В контрольній групі кількість здобувачів із низьким рівнем скоротилась лише на 2,5%. Такий стан у даній групі пояснюється недостатньою мотивацією і відсутністю знань щодо можливостей формування слухової уваги. Середній рівень відсотково майже не змінився. У експериментальній групі до експерименту він становив 32,5% студентів, після нього – 37,5%. У контрольній кількості здобувачів середнього рівня склала 40,0% до експерименту і 37,5% - після нього. Наочно динамічні зміни зображено на діаграмах на рисунку 3.3.3

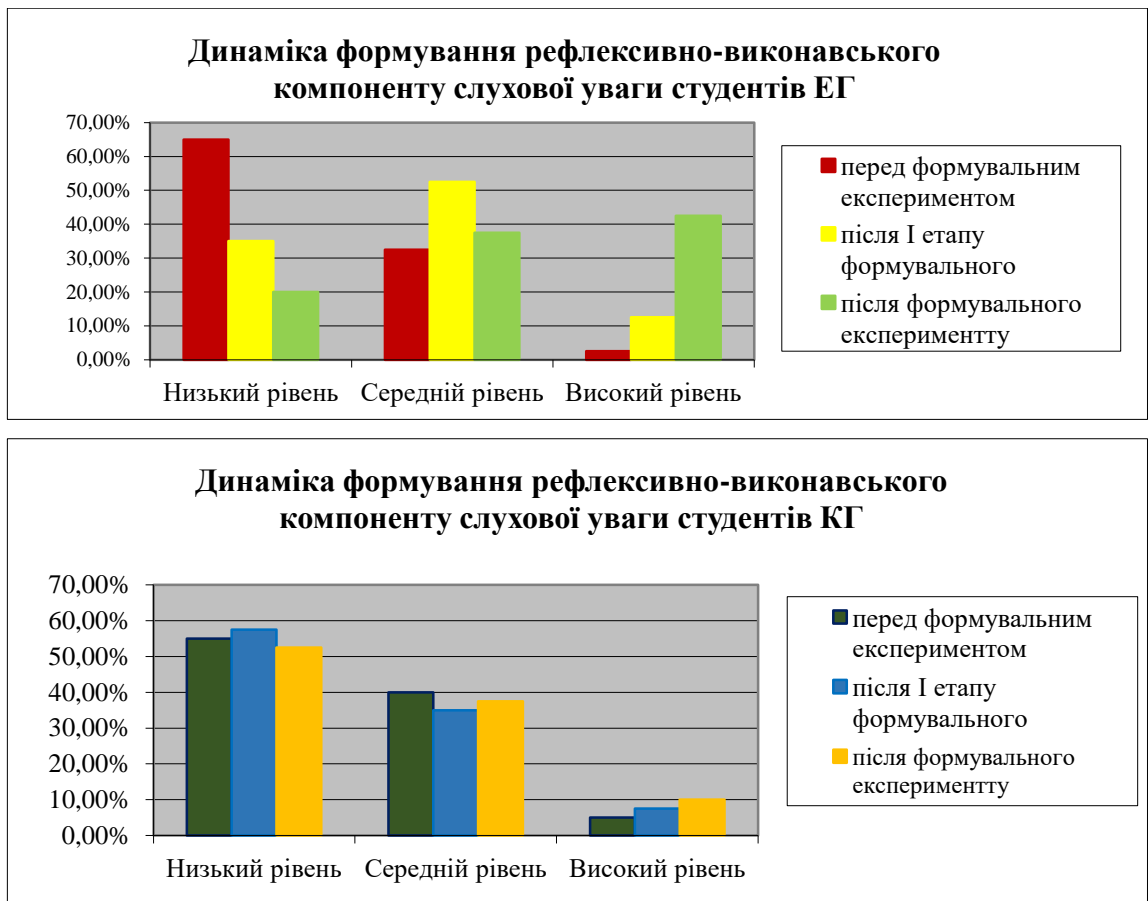


Рис.3.3.3 Динаміка формування рефлексивно-виконавського компоненту слухової уваги студентів ЕГ і КГ

Важливим завданням контрольного етапу було встановлення рівня сформованості творчо-проективного компоненту слухової уваги. Зі студентами факультетів мистецтв експериментальної та контрольної груп проводились практичні і творчі завдання та анкетування.

Вимірювання уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору здійснювалось засобом анкетування (Додаток І). Досліджувані обох груп повинні були зафіксувати свої відчуття під час музично-виконавської діяльності. Опрацювання відповідей дало можливість визначити, що біля 62,5% студентів експериментальної групи здатні концентрувати слухову увагу на художньому образі, слухових уявленнях, відсторонюватись від зовнішніх звукових впливів. Біля 55,0% студентів у виконанні дотримуються наперед продуманої інтерпретації, 57,5% - спроможні утримувати під слуховим контролем цілісність відтворення музичного твору. У контрольній групі зазначені показники є значно нижчими.

Подальше виконання творчого завдання – самостійної підготовки шкільної пісні, дало змогу визначити рівень здатності здобувачів до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності. Значна частина 77,5% продемонстрували високі результати і якісь виконання ансамблевих творів. Студенти експериментальної групи здійснювали слуховий контроль процесу виконання, проявили творчий підхід до створення виконавської інтерпретації, довершення авторського тексту, тощо. В контрольній групі виконання даного творчого завдання викликало труднощі. Вони пов'язані із вибором репертуару (32,5%), незлагодженістю у відтворенні динаміки, темпу, штрихів (37,5%), недоліками гармонічного і мелодичного строю. Відсутністю креативного підходу до відтворення виконавської інтерпретації (47,5%).

Контрольна діагностика спроможності студентів факультетів мистецтв до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності здійснювалась на основі проєктивного тесту (Додаток Й). Аналіз результатів опитувань свідчить, що майже 80,0% студентів експериментальної групи володіють ідеальним звуковим образом виконуваного твору. У процесі його створення вдаються до численних прослуховувань виступів різних виконавців (77,5%), готові вивчати твори підвищеної складності (75,0%), маловідомих композиторів (72,5%).

В контрольній групі у виборі творів студенти орієнтуються на технічно легкі твори, які не потребують особливих зусиль (42,5%), або ж твори певних композиторів (37,5%). У створенні виконавської концепції дані здобувачі орієнтуються лише на свої знання і вподобання (55,0%), прислуховуються лише до сторонніх порад (47,5%), що у цілому свідчить про недостатній рівень здатності до розширення музично-слухового досвіду.

Статистична обробка кількісних даних за трьома досліджуваними показниками дозволила визначити рівні сформованості творчо-проєктивного компоненту слухової уваги, які у порівнянні із попередніми вимірюваннями зазнали значних змін. Особливо виражені вони у студентів експериментальної групи, що детально унаочнено у таблиці 3.3.4.

Рівні сформованості творчо-проективного компоненту слухової уваги
(контрольний експеримент)

Творчо-проективний компонент		Ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів						Рівні
		Показник I		Показник II		Показник III		
ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	ЕГ Ос.- %	КГ Ос.- %	
16 осіб 40,0 %	3 особи 7,5 %	17 осіб 42,5 %	3 особи 7,5 %	14 осіб 35,0%	2 особи 5,0 %	17 осіб 42,5 %	4 особи 10,0 %	Високий
17 осіб 42,5 %	18 осіб 45,0%	17 осіб 42,5 %	16 осіб 40,0 %	18 осіб 45,0 %	20 осіб 50,0 %	16 осіб 40,0 %	18 осіб 45,0 %	Середній
7 осіб 17,5 %	19 осіб 47,5%	6 осіб 15,0 %	21 осіб 52.5 %	8 осіб 20,0 %	18 осіб 45,0 %	7 осіб 17,5 %	18 осіб 45,0 %	Низький

Порівняльний аналіз цифрових показників рівнів сформованості творчо-проективного компоненту слухової уваги дозволив простежити значне зростання кількості студентів високого рівня в експериментальній групі. На етапі контрольного експерименту їх становило 40,0%, що на 37,5% більше від початкового вимірювання. В контрольній групі високий рівень зріс лише на 2,5%. Кількість здобувачів середнього рівня зросла в обох групах: в контрольній – на 7,5% (з 37,5% до 45,0%), в експериментальній – на 12,5% (з 30,0% до 42,5%). Незначна перевага представників середнього рівня в контрольній групі компенсується значним зменшенням досліджуваних низького рівня в експериментальній групі. На відміну від контрольної, де низький рівень творчо-проективного компоненту скоротився на 10,0% (з 57,5% до 47,5%), в експериментальній групі таке зменшення відбулось на 50,0% (з 67,5% до 17,5%). Такі конструктивні зміни відображені на діаграмах, що представлені на рисунку 3.3.4.

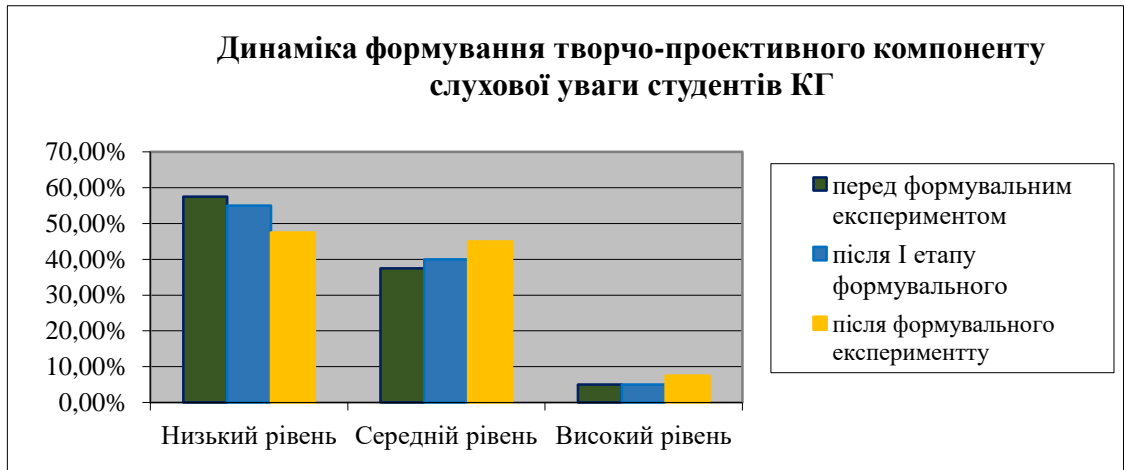
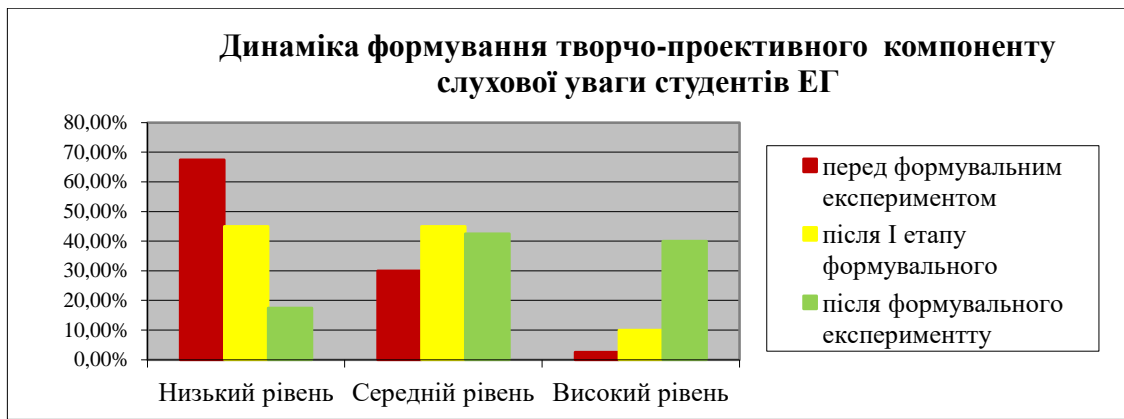


Рис.3.3.4 Динаміка формування творчо-проективного компоненту
слухової уваги студентів ЕК і КГ

Підрахунок усіх арифметичних даних досліджуваних контрольної та експериментальної груп дозволив отримати остаточні результати сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв на етапі контрольного експерименту, що представлено у таблиці 3.3.5

Таблиця 3.3.5

Рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв
на етапі контрольного експерименту

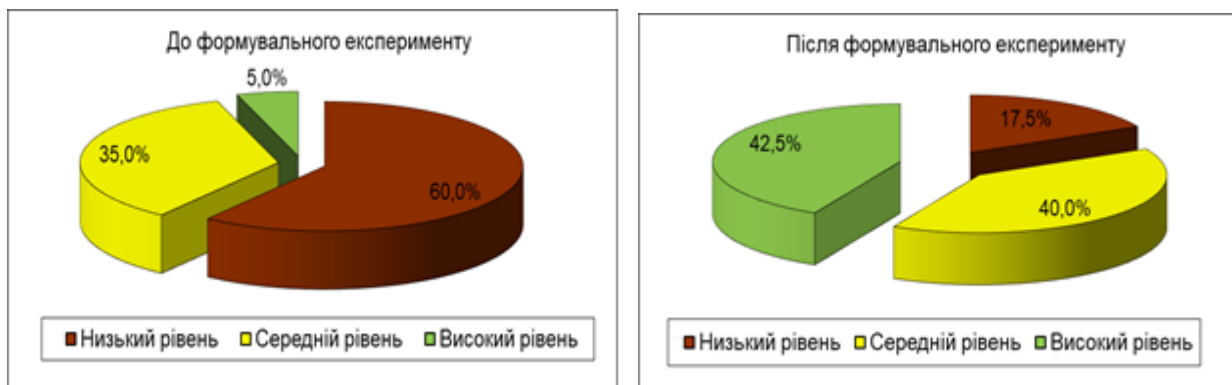
Слухова увага		Рівні сформованості структурних компонентів слухової уваги																Рівні
		Пізнавально-орієнтаційний				Компетентнісно-оцінний				Рефлексивно-виконавський				Творчо-проективний				
КГ	ЕГ	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		
%	%	аб	%	Аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	Аб	%	аб	%	
12,5	42,5	6	15,0	19	47,5	6	15,0	17	42,5	4	10,0	17	42,5	3	7,5	16	40,0	В
42,5	40,0	17	42,5	16	40,0	17	42,5	16	40,0	15	37,5	15	37,5	18	45,0	17	42,5	С
45,0	17,5	17	42,5	5	12,5	17	42,5	7	17,5	21	52,5	8	20,0	19	47,5	7	17,5	Н

Порівняльний аналіз рівнів сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв експериментальної і контрольної груп до і після формувального експерименту визначив позитивну динаміку в обох групах. На відміну від студентів контрольної групи, в експериментальній вона є більш стрімкою. Про це свідчить відсоток досліджуваних з експериментальної групи високого рівня, який зріс на 37,5% (з 5,0% до 42,5%). Чисельність студентів середнього рівня після проведення формувального експерименту збільшилась лише на 5,0% (з 35,0% до 40,0%). Така незначна тенденція пояснюється значним зменшенням кількості студентів низького рівня – з 60,0% до 17,5%. У контрольній групі позитивні зміни теж відбулись, але вони виявились незначними. Відсоток студентів із високим рівнем слухової уваги збільшився у порівнянні із початковою діагностикою на 5,0% (з 7,5% до 12,5%). Кількість здобувачів середнього рівня зросла лише на 2,5% (з 40,0% до 42,5%), низького рівня – скоротився на 7,0% (з 52,5% до 45,0%).

Розгляд динаміки формування слухової уваги свідчить, що в контрольній групі до проведення формувального експерименту її рівень був дещо вищим, оскільки високий рівень становив 7,5%. В експериментальній групі високий рівень становив 5,0% досліджуваних. До експерименту показники середнього рівня також були вищими у студентів контрольної групи і становили 40,0%. В експериментальній групі їх чисельність складала 35,0%. Низький рівень слухової уваги студентів в контрольній групі до експерименту теж був меншим – 52,5%, в експериментальній склав – 60,0%.

Після проведення контрольного експерименту цифрові показники сформованості слухової уваги за усіма рівнями зросли в експериментальній групі. В контрольній групі зафіксовано позитивні зміни, водночас їх незначна динаміка не дає підстав стверджувати про дієвість традиційного навчання. Порівняння результатів сформованості слухової уваги обох досліджуваних груп представлено у діаграмах на рисунку 3.3.5

Експериментальна група



Контрольна група

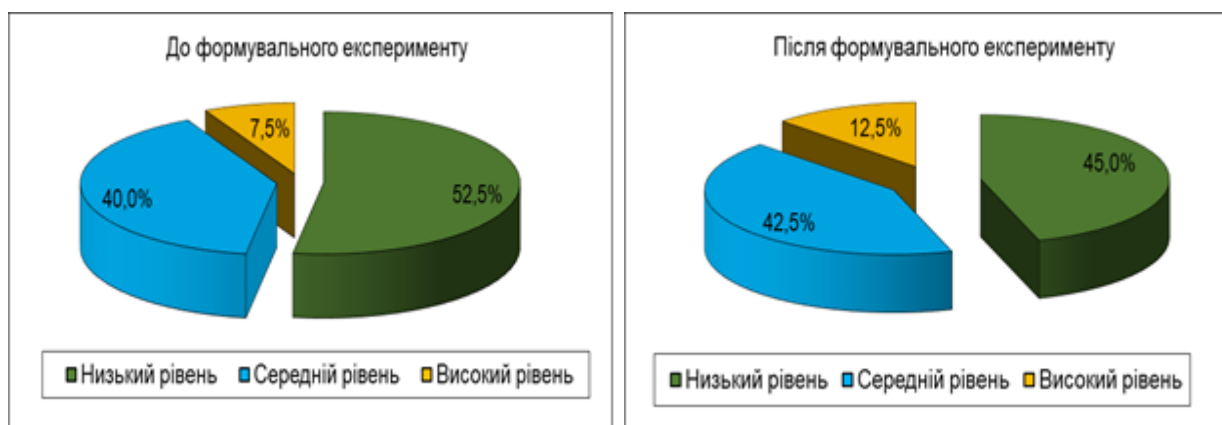


Рис. 3.3.5 Порівняльні діаграми сформованості слухової уваги студентів до і після формувального експерименту

Статистична обробка даних й наочна презентація зафіксованих змін свідчать про ефективність розробленої методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв. Особливі динамічні зміни відбулись зі студентами експериментальної групи. Водночас, значне підвищення рівня сформованості слухової уваги у процесі музично-виконавської діяльності спостерігалось тільки після проведення усіх етапів формувального експерименту, що свідчить про системність педагогічного впливу й доцільність впровадження експериментальної методики саме у пропонованій логічній послідовності.

Висновки до третього розділу

У результаті проведення дослідно-експериментальної роботи з формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності були зроблені наступні висновки:

- до змісту розробленої методики констатувального експерименту, спрямованого на визначення стану сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності введена система емпіричних і статистичних методів, яку склали педагогічні спостереження, аналіз документації, інтерв'ювання, анкетування, творчі і практичні завдання, експертні оцінки викладачів, методи математичної обробки отриманої інформації;

- у відповідності розробленої й обґрунтованої критеріально-показникової системи компонентів слухової уваги (пізнавально-орієнтаційного, компетентісно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-проективного), визначено стан сформованості досліджуваного феномену. Зокрема, визначені три рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності: низький (54,3%), середній (38,1%), високий (7,6%).

Високий рівень сформованості слухової уваги свідчить про наявність у студентів підвищеної особистісної готовності до музично-слухової діяльності, сформованість стійкого пізнавального інтересу до сприйняття, аналізу й виконання музичних творів, здатності концентруватися на виконавській діяльності й необхідності отримувати нові музично-слухові враження. Студентів високого рівня характеризує обізнаність щодо особливостей оперування слуховою увагою, уміння спрямовувати її на художньо-ціннісні особливості музичних творів, здійснювати слуховий аналіз й інтерпретацію, що вказує на розвиток стійкості й вибірковості слухової уваги. Здобувачі із високим рівнем здатні до саморегуляції слухової активності, самостійного контролю, коригування й вольової регуляції власної музично-виконавської діяльності, що свідчить про високий рівень стійкості, переключення й розподілу їх слухової

уваги. Студентам високого рівня властива здатність якісного цілісного виконання музичного твору, виразного відтворення його художньо-образного змісту, творчого самовираження через музично-виконавську діяльність й постійне поповнення музично-слухового досвіду. У таких здобувачів добре розвинені зосередженість, стійкість й обсяг слухової уваги.

Середній рівень проявляється недостатньою готовністю студентів до музично-слухової діяльності, ситуативним пізнавальним інтересом до досягнення музичних творів, бажанням сприймати, аналізувати й виконувати твори окремих жанрів, стилів, композиторів, певного рівня складності. Ступінь слухової зосередженості здобувачів середнього рівня у процесі музично-виконавської діяльності залежить від особистих вподобань. Необхідність отримання музично-слухових вражень обумовлена прагненням отримати позитивні оцінки. Такі студенти володіють знаннями щодо основних положень оперування слуховою увагою, але не здатні вказати її функції, прийоми і методи удосконалення. Через недостатню вибірковість і концентрацію слухової уваги студенти середнього рівня позбавлені аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів. Під час виконання допускають помилки у саморегуляції слухової активності, демонструють труднощі слухової координації, контролю і вольової регуляції виконавського процесу. У відтворенні художнього змісту музичного твору орієнтуються на сторонні оцінки, що позбавляє їх повноцінної концентрації слухової уваги, продуктивного розподілу й переключення. Студентів середнього рівня характеризує уважний підхід до створення і виконання художньо-образної інтерпретації твору. Водночас їх діяльність носить формальний характер, не вирізняється креативністю.

Низький рівень слухової уваги характеризує відсутність внутрішньої готовності до музично-слухової діяльності, байдужість до активного слухання виконуваних творів. Студенти низького рівня категоричні у виборі музичного матеріалу, готові стухати лише сучасну популярну музику й фрагментарно сприймати виконувані твори. Відсутність розуміння значення слухової уваги для музично-виконавської діяльності не дозволяє студентам даної групи

здійснювати контроль, оперативне коригування й вольову регуляцію, що гальмує її концентрацію, розподіл і переключення. Недостатні знання про виразні особливості музичного мистецтва впливають на аналітичну активність студентів низького рівня, позбавляючи необхідної концентрації, вибірковості і стійкості слухової уваги. Студенти низького рівня відчувають труднощі у координації звукового образу із реальним звучанням музичного твору, що позначається на якості виконавської інтерпретації. Недостатня зосередженість й обмежений обсяг слухової уваги обумовлені відсутністю необхідності студентів низького рівня у творчому самовираженні через музично-виконавську діяльність й прагненні розширення музично-слухового досвіду.

- результати констатувального експерименту зумовили необхідність розробки, впровадження й перевірки експериментальної методики формування слухової уваги, яка впроваджувалась у процес фахової музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Центрального державного педагогічного університету імені В.Винниченка та Південноукраїнського національного університету імені К.Д.Ушинського (загальна кількість здобувачів склала 80 осіб);

- згідно експериментальної методики формувальний експеримент проводився у кілька етапів: мотиваційно-спрямованого, який був спрямований на виховання культури зосередженості студентів експериментальної групи, уміння оперативного входження в стан слухової перед уваги – підвищеної готовності до музично-слухової діяльності, й зокрема, показників формування пізнавально-орієнтаційного компоненту. Найбільш дієвими методами даного етапу стали: веб-семінари, бесіди, диспути, метод музично-слухового квесту, мобільного прослуховування, пролонгованого зосередження, спільного пригадування, музичного переконання, метод вокалізації інструментального твору, модельно-крокового слухання, активного спостереження, внутрішньо-слухової концентрації, метод-пресу, метод тематичного групування, спільного музикування, практичні тренінги. Другий етап, когнітивно-прогностичний, був

спрямований на формування компетентісно-оцінного компоненту слухової уваги студентів. У цілому мета даного етапу підпорядкована формуванню оперативної фази слухової уваги засобом розвитку її вибірковості й стійкості, як домінантних характеристик у функціональній єдності з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, обсягом). Методика другого етапу передбачала розвиток у студентів критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності й містила низку дієвих методів: метод «гронування», наведення слухової уваги, розвитку критичного мислення, кооперативного навчання, слухового порівняння, інтонаційно-стильового аналізу, порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання, метод «мистецького кубування», створення фонетичної партитури, звукової інструментовки. Третій, операційно-діяльнісний етап формувальної методики передбачав формування показників рефлексивно-виконавського компонента слухової уваги й спрямовувався на пріоритетний розвиток її розподілу й переключення у процесі функціонування оперативної фази. Методичне забезпечення даного процесу забезпечували методи: віднаходження індивідуального виконавського стилю, метод встановлення слухо-клаватурних зв'язків, варіювання музичної інтонації, критичної слухової уваги, вокально-слухових диференціювань, слухового моделювання звуку, аудіо-запису власного виконання, розподіленого вивчення та дихотичного прослуховування. Четвертий етап, креативно-результативний, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компоненту слухової уваги, що сприяло розвитку післяопераційної її фази у паралельному функціонуванні обсягу й концентрації. Методичний супровід заключного етапу містив методи інтонаційно-змістовного охоплення музичного твору, застосування прийому «чую», тематичних вікторин, проективного методу «слухового уявлення», методом сенкану.

- статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила визначити рівні сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп. У контрольній групі низький рівень виявлено у 45,0% студентів, середній – у 42,5%, високий – у 12,5% досліджуваних. В

експериментальній групі низький рівень зафіксовано у 17,5%, середній – в 40,0%, високий – у 42,5%;

- порівняльний аналіз рівнів сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

Перелік використаних джерел

1. Бондаренко А.І., Шульгіна В.Д. Музична інформатика : навч. посіб. / А.І. Бондаренко, В.Д. Шульгіна. – К.: НАКККіМ, 2010. -190 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості : Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
4. Гринчук І, Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224с.
5. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. – Полтава : Астрія, 2021. 384с.
6. Гусаченко О.П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: автореф.дис... канд.пед.наук: спец. 13.00.02; НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2019. 20 с.
7. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Л.М. Деркач, В.М.Резанко. Чернівці : Митець, 1999. 80с.

8. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. — К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.
9. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 178 с.
10. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.
11. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
12. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 1965. 121 с.
13. Ліхницька Л.М. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей молодших школярів з використанням музично-дидактичних ігор: методичні рекомендації. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 114 с.
14. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 17-23.
15. Лі Сюй. Поетапна методика формування слухової уваги майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С. 125-132. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.16.
16. Лі Сюй. Діагностичні методики формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 4 (128). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 195-205. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/195-205. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%9B%D1%96-%D0%A1%D1%8E%D0%B9.pdf>.

17. Лю Цзін. Методика розвитку вокального слуху підлітків у процесі навчання музики: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд пед. наук 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2018. 20 с.
18. Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методика формування. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 220 с.
19. Ляшенко О.Д. Медіа-освіта як складова освітнього процесу у вищому мистецькому навчальному закладі. О.Д. Ляшенко, Л.П. Лабінцева, Т.М.Бутенко. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2016. №1. С.80-84.
20. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посіб. для вчителів. Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Х.: Веста: Ранок, 2006. 256 с.
21. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. 255 с.
22. Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методика формування. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 220 с.
23. Павленко О. (2022). Розвиток творчого самовираження майбутніх вчителів музичного мистецтва засобами інформаційних технологій. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (6). К.: Київський ун-т ім. Бориса Гринченка, 2022. С.32-37.
24. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За редакцією В.Г. Бутенка. Херсон : ХДПІ, 1995. 104 с.
25. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006, 316 с.

26. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. (2021). Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, (33), 62-68.
27. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті [Електронний ресурс] О.М. Рибніков. Режим доступу : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Rybnikov-O.M.-The-usage-of-the-digital-musical-instruments-in-inclusive-education.pdf> - Назва з екрану.
28. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
29. Світова художня культура : Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. К.: Вища шк., 2004. 175с.
30. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. К., 2010. 22 с.
31. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. 13.00.02 Теорія та методика музичного навчання. К. 2010, 309 с.
32. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія. [Онкович Г.В., Бойченко М.І., Дем'яненко Н.М., Донець З.Ф., Карачун В.Я., Кобченко В.І., Куляс П.П., Лесик Г.В., Олексюк О.М. та ін.] ; За заг. ред. Г.В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. 336 с.
33. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.
34. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 3-тє, допов. В. Д. Шульгіна. К. : НАКККіМ, 2016. 264 с.

35. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009. 80с.
36. Berman, B. (2000). Notes from the Pianist's Bench. Yale: Hilles Publication Funds of Yale University, 2000.
37. Slyvko, S. (2018). Методична модель розвитку музично-слухової уваги студентів мистецьких спеціальностей. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (1), 60-66.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове вирішення проблеми формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв здатності у процесі музично-виконавської діяльності. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що увага є такою формою психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Увага характеризує вибіркоче ставлення до навколишнього світу, коли з певної кількості подразників свідомість виділяє декілька з них. Будучи необхідною передумовою ефективної діяльності особистості, увага передбачає успішне пізнання, навчання, працю.

Слухова увага студентів факультетів мистецтв розглядається нами як форма психічної діяльності, що забезпечує зосередженість на процесі навчання, сприйняття і виконання музичних творів, спрямованість на його спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу.

Слухова увага студентів факультетів мистецтв розглядається нами як форма психічної діяльності, що забезпечує зосередженість на процесі навчання, сприйняття і виконання музичних творів, спрямованість на спостереження, контроль, аналіз, усвідомлення, реалізацію та регулювання. Слухова увага майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається нами з позиції системно-ціннісного, герменевтичного, рефлексивно-усвідомленого, гедоністичного та

творчо-діяльнісного підходів.

2. Продуктивність слухової уваги залежить від сформованості слухових уявлень і музично-слухового досвіду. Завдяки цілеспрямованому формуванню слухової уваги, студент факультету мистецтв набуває здібності чути в музичному творі набагато більше, ніж він міг вирізнити на початковому етапі. Для цього необхідно активізувати такий спосіб комунікації, коли студент буде відчувати свободу, щирість викладача, партнерське ставлення до себе, заражатися і надихатися сумісними творчими діями, а також наповнюватися радістю і успіхом такого діалогу.

Слухова увага є феноменом, який виступає спільним ядром інтеграції мистецьких знань, оскільки від її якісних характеристик залежить успішність і швидкість просування практично в усіх музичних напрямках і дисциплінах. Інтеграція, у свою чергу, передбачає різні рівні сполучень, завдяки чому можливе такі «дифузійні» процеси. У мистецтві виділяють різні рівні інтеграційних утворень, зокрема мова йде про інтеграцію на основі винаходження спільних понять, теорій, законів в межах однієї музичної (мистецької) дисципліни. Інший шлях утворення інтеграції мистецьких знань пов'язують з окремими міжпредметними науками. Найвищий рівень представляють такі інтеграційні сполучення, де присутнім є метазнання, тобто цілісність та взаємодія на основі спільності категорій, понять, законів, концепцій, ідей, тощо.

3. Структура слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності охоплює пізнавально-орієнтаційний, компетентісно-оцінний, рефлексивно-виконавський, творчо-проективний компоненти. *Пізнавально-орієнтаційний* компонент включає інтелектуальну здатність аналізувати та розуміти складні музичні композиції, що вимагає від студентів факультетів мистецтв високого рівня пізнавальних умінь та навичок. Сприймання контексту важливо в розвитку слухової уваги студентів мистецьких факультетів, оскільки воно допомагає їм враховувати сенс та значення музичних елементів у процесі творчості та підвищувати концентрацію слухової уваги на

важливих засобах музичної виразності. *Компетентнісно-оцінний компонент* у музично-освітній галузі знаходить своє втілення через розвиток компетентності в музично-виконавській майстерності. Компетентність у музиці охоплює широкий спектр навичок, знань та вмінь, які студенти факультетів мистецтв повинні опанувати для успішної музичної кар'єри. *Рефлексивно-виконавський компонент* в музичній освіті студентів факультетів мистецтв виконує важливу роль у формуванні слухової уваги та розвитку музичних навичок. Цей аспект передбачає здатність студентів до самоаналізу, самоконтролю та внутрішньої рефлексії, що впливає на якість їхнього музичного виконання. *Творчо-проективний компонент* у формуванні слухової уваги студентів факультетів мистецтв передбачає комплексний підхід до розвитку слухової уваги, який включає в себе кілька аспектів. Це стимулювання творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв та створення власних композицій та інтерпретацій музичного матеріалу.

Критерієм пізнавально-орієнтаційного компонента визначено міра сформованості особистісної готовності до музично-слухової діяльності (показники: прояв пізнавального інтересу до досягнення музичних творів; здатність до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності; прагнення накопичувати музично-слухові враження). Критерієм компетентнісно-оцінного компонента визначено ступінь критично-оцінного ставлення до музично-виконавської діяльності (показники: спроможність оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою; прояв аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів; здатність до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору). Критерієм рефлексивно-виконавського компонента визначено міра здатності до саморегуляції слухової активності в процесі музично-виконавської діяльності (показники: спроможність слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності; здатність до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу; прояв вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів). Критерієм творчо-

проективного компонента визначено ступінь продуктивності слухової активності у процесі виконання музичних творів (показники: уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору; здатність до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності; спроможність до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності). Визначено рівні сформованості слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, а саме: високий, середній, низький і надано їм якісні та кількісні характеристики.

4. Основними принциповими положеннями слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності виокремлені: принцип цілісності фахової підготовки, принцип інтенсифікації фахового навчання, принцип прогнозування результатів музично-педагогічної роботи. Принцип *цілісності фахової підготовки* базується на тому, що формування фахової майстерності майбутніх учителів музики проходить паралельно в циклах усіх музично-педагогічних дисциплін (вокально-хорових, історико-теоретичних, інструментально-виконавських), адже якість музично-теоретичної підготовки уможливорює розуміння всеоб'ємних явищ музичного мистецтва. Педагогічний принцип *інтенсифікації фахового навчання* передбачає фундаментальність в організації освітнього процесу, який передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Дотримання даного принципу відіграватиме позитивного впливу саме у професійній підготовці, оскільки розширює можливості для набуття різноманітного досвіду. Принцип *прогнозування результатів музично-педагогічної роботи* передбачає уміння організувати навчання і музично-виконавську діяльність таким чином, щоб студент факультету мистецтв поступово розширював свої практичні навички і якість слухової уваги.

Педагогічними умовами формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності нами визначено: забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами, ефективно

використання інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності, надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні. Педагогічна умова *забезпечення навчального процесу інтерактивними засобами* є важливою з позиції відповідності сучасній освітній парадигмі, а також змісту і позиції студентів в процесі організації навчання. Застосування інтерактивних засобів навчання здійснює значний ефект на підвищення якості освіти, оскільки освітній процес реалізується на основі діалогового навчання. У комплексі педагогічних умов ми залишаємо місце відповідності навчальних послуг сучасному побутуванню і організації освітнього процесу студентів факультетів мистецтв, що *унаочнюється у ефективному використанні інформаційних технологій у музично-виконавській діяльності*. Інформаційні технології на сьогодні є невід'ємною частиною нашого світу, тому дана педагогічна умова орієнтована на уміння студентів ефективно використовувати їх у власній музично-виконавській діяльності. Іншими словами нинішній медіа-простір потребує набуття студентами факультетів мистецтв інформаційної компетентності, яка позитивно позначатиметься і на процесі формування слухової уваги. Останньою педагогічною умовою ми вбачаємо *надання переваги активно-діяльнісним методам у музичному навчанні*. Висуваючи дану умову ми виходимо з природи слухової уваги, яка може формуватися лише у активній діяльності під час практичного вправлення чи донесення концертного варіанту музичного твору. Слухова увага може тренуватися лише у практиці, оскільки вона пов'язана із сприйняттям і відтворенням звуків. Тому доречним буде сприяти розвитку і вихованню будь-якого виду музичного слуху, в основі якого полягає слухова увага, а це можливо лише завдяки активно-діяльнісним методам.

Представлена методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння знаннями щодо здійснення музично-педагогічної діяльності. Методична модель формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-

виконавської діяльності від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

5. У процесі діагностувальної роботи з формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності визначено рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, середній та низький, яким надано якісні та кількісні характеристики. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування слухової уваги студентів факультетів мистецтв у процесі музично-виконавської діяльності, яка складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-прогностичний, операційно-діяльнісного, креативно-результативного. Перший етап – *мотиваційно-спрямований*, мав на меті сформувати показники пізнавально-орієнтаційного компонента слухової уваги, сприяти розвитку слухової зосередженості та концентрації у процесі музично-виконавської діяльності, свідомої установки на виконання музичних творів, оволодіння технікою формування слухової передувачі, необхідної для якісного відтворення художнього задуму. Другий етап – *когнітивно-прогностичний*, спрямований на формування показників компетентнісно-оцінного компонента, забезпечення ефективного розвитку вибірковості та стійкості слухової уваги в одночасному функціонуванні з іншими властивостями (зосередженням, розподілом, переключенням, об'ємом), оволодіння механізмами формування оперативної фази уваги, що забезпечує даний взаємозв'язок. Третій етап – *операційно-діяльнісний*, націлений на формування рефлексивно-виконавського компонента, що в результаті сприяв розвитку розподілу і переключення слухової уваги з одночасним її зосередженням, вибірковістю, стійкістю й об'ємом. Даний етап був логічним продовженням другого етапу й передбачав оволодіння фазою операційної уваги. Четвертий етап – *креативно-результативний*, мав на меті сформувати показники творчо-проективного компонента слухової уваги, що передбачало розвиток об'єму слухової уваги через її зосередженість, вибірковість, стійкість, розподіл і переключення. Даний етап підпорядкований

оволодінню механізмами функціонування фазою післяопераційної слухової уваги.

Статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила визначити рівні сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп. У контрольній групі низький рівень виявлено у 45,0% студентів, середній – у 42,5%, високий – у 12,5% досліджуваних. В експериментальній групі низький рівень зафіксовано у 17,5%, середній – в 40,0%, високий – у 42,5%. Порівняльний аналіз рівнів сформованості слухової уваги студентів експериментальної і контрольної груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив встановити позитивну динаміку в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

АНКЕТА

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Оберіть і підкресліть найбільш прийнятну для Вас відповідь!

1. Мені подобається слухати музику
так (2) не завжди (1) ні (0)
2. Я надаю перевагу слуханню тих творів, які мені подобаються
так (0) не завжди (1) ні (2)
3. Я прослуховую музичні твори від початку до кінця
так (2) не завжди (1) ні (0)
4. У процесі слухання музичного твору в мене завжди виникають ясні художні образи
так (2) не завжди (1) ні (0)
5. Мене захоплює процес прослуховування своїх виступів
так (2) не завжди (1) ні (0)
6. Я з легкістю можу вказати назви творів композиторів, які мені доводилось вивчати
так (2) не завжди (1) ні (0)
7. Невідомі для мене музичні твори завжди викликають інтерес
так (2) не завжди (1) ні (0)
8. Після прослуховування незнайомого музичного твору, можу надати основні його характеристики (жанр, стиль, форма, фвктура, темп, лад, кульмінація тощо)

- так (2) не завжди (1) ні (0)
9. Мені подобається виконувати і слухати здебільшого музику певного характеру (або драматичну/ або елегійну/ або жваву, грайдиву)
так (0) не завжди (1) ні (2)
10. Буває так, що деякі музичні твори сучасних композиторів взагалі не можу зрозуміти
так (0) не завжди (1) ні (2)
11. Мені подобається виконувати твори, які я раніше ніколи не чув
так (2) не завжди (1) ні (0)
12. Я часто прослуховую записи концертних виступів видатних виконавців (диригентів, співаків, інструменталістів)
так (2) не завжди (1) ні (0)
13. Під час слухання своїх виступів звертаю увагу на виконання поставлених перед виступом завдань
так (2) не завжди (1) ні (0)
14. Зазвичай музичні твори мене цікавлять лише своїми фрагментами (якщо вони мені подобаються)
так (0) не завжди (1) ні (2)
15. Мені подобається слухати виступи своїх однокурсників
так (2) не завжди (1) ні (0)
16. Перед тим як скласти власну інтерпретацію виконуваного твору, завжди прослухаю його у записі різних виконавців
так (2) не завжди (1) ні (0)
17. Завжди надаю перевагу творам композиторам-класикам, аніж творам сучасних композиторів
так (2) не завжди (1) ні (0)

18. Мені завжди подобається створювати нові інтерпретації почутих творів
так (2) не завжди (1) ні (0)

Результати анкетування.

Вимірювання прояву пізнавального інтересу здобувачів до осягнення музичних творів здійснюється у відповідності до набраних балів:

10-0 балів – низький рівень;

24-11 балів – середній рівень;

36-25 балів – високий рівень.

ДОДАТОК Б

ТЕСТ

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Пригадайте свої виступи. Оберіть найбільш прийнятні для Вас відповіді!

1. Перед виконанням музичного твору, чи ставите виперед собою завдання?
 - а) так, в мене є конкретна установка, що маю виконати у процесі гри / співу/ диригування (+)
 - б) так, завжди собі даю установку «не хвилюватися» (-) .
2. Безпосередньо перед самим виступом для Вас головне:
 - а) почути настанови викладача, адже він краще знає на що потрібно скерувати свою увагу (-);
 - б) максимально зосередитись на виконуваному творі (+) .
3. Під час виконання твору ви зосереджені передусім:
 - а) на власних відчуттях, переживаннях (-);
 - б) на відтворенні художнього задуму (+) .
4. Коли припускаюся технічних помилок:
 - а) намагаюсь зосередитись на виконанні наступних художніх завдань (+);
 - б) зосереджують на них (-) .
5. У процесі виконання музичного твору намагаюсь:
 - а) вловлювати найменші сторонні звуки (-);
 - б) чути тільки своє виконання, абстрагуватись із сторонніх шумів (+) .
6. На якість виконання художнього образу музичного твору передусім впливає:

- а) моя технічна підготовка й знання тексту (+);
 - б) удача і щасливий збіг обставин (-).
7. Кожного разу виконуючи музичний твір завжди:
- а) ставлю перед собою нові і нові виконавські завдання (+);
 - б) зосереджуюсь на тих місцях, в яких постійно роблю помилки (-).
8. У процесі музично-виконавської діяльності я орієнтуюсь на:
- а) реакцію слухачів (-);
 - б) власні слухові уявлення щодо почутого (+).

Результати тесту.

Відповідь, еквівалентна «+» - оцінюється в 1 бал

Відповідь, еквівалентна «-» - оцінюється в 0 балів.

Відповіді на питання тесту спрямовані на визначення рівня внутрішньої зосередженості на музично-виконавській діяльності, яка обчислюється за сумою балів:

3-0 балів – низький рівень;

6-4 балів – середній рівень;

8-7 балів – високий рівень.

У сукупності із спостереженнями викладачів результати тесту є складником вимірювання здатності здобувачів до слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності

ДОДАТОК В

ТЕСТ

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Підкресліть найбільш прийнятну для Вас відповідь!

1. Систематично відвідувати різноманітні концерти:
 - а) дуже подобається (2);
 - б) не подобається (0);
 - в) мушу це робити (1).
2. Враження про почуту музику:
 - а) розповідаю друзям (1);
 - б) записую у щоденник (2);
 - в) не надаю їм значення (0).
3. Концерти відомих музикантів-виконавців переважно відвідую (дивлюсь в on-line):
 - а) кожного тижня (2);
 - б) раз на місяць (1);
 - в) раз на півроку (0)/
4. Якщо в мене випадає вільна хвилина, я надаю перевагу:
 - а) перегляду розважальної програми (0);
 - б) перегляду пізнавального фільму (1);
 - в) слуханню музики (2).
5. В першу чергу я відвідаю:

- а) концерт аматорського колективу (1);
 - б) концерт професійного музиканта/ колективу (2);
 - в) концерт музикантів-початківців (0).
6. Якщо мене запросять на виступ мого однокурсника:
- а) я піду, адже цікаво почути музичні твори у його виконанні (2);
 - б) можливо піду, адже незручно не прийняти запрошення (1);
 - в) не піду, адже він буде хвилюватись, та і мені не цікаво (0).
7. Чи є у вас власна фонотека:
- а) немає, адже завжди все можна знайти в Інтернеті (0);
 - б) тільки деякі твори, які мені дуже подобаються (1);
 - в) звісно є, і добре структурована (стилі, виконаці, композитори тощо) (2).
8. Чи є такі виконаці або ж твори, які б ви хотіли почути наживо:
- а) так (2);
 - б) не можу відповісти (1);
 - в) немає (0).
9. Чи зберігаєте ви записи своїх виступів?
- а) ні, не люблю переслуховувати свої записи (0);
 - б) лише деякі, якщо вже їх хтось записав (друг, викладач, батьки) (1);
 - в) обов'язково зберігаю і часто їх передивляюсь, аналізую (2).
10. Чи готові ви до вивчення складних для Вас творів:
- а) так, адже від цього залежить моя оцінка (1);
 - б) так, адже завжди цікаво пізнавати нові музичні образи (2);
 - в) ні, не люблю братися за те, що мені не зрозуміло (0).

Дякуємо!!!

Результати тестування.

Вимірювання рівня прагнення накопичувати музично-слухові враження

здійснюється у відповідності до набраних балів:

9-0 балів – низький рівень;

16-10 балів – середній рівень;

20-17 балів – високий рівень.

ДОДАТОК Д

АНКЕТА

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Шановний студенте! Дайте відповідь на питання.

1. Дайте визначення поняттю «музичний слух»

2. Чи впливає слухова увага на якість музично-виконавської діяльності?
Обґрунтуйте свою відповідь

3. Охарактеризуйте кількома словами сутність поняття «слухова увага»

4. На Вашу думку, що активізує слухову увагу виконавця?

5. Чи піддається слухова увага розвитку?

6. Які фактори забезпечують стійкість слухової уваги у процесі музично-виконавської діяльності?

7. Перелічіть основні функції слухової уваги під час виконання музичного твору

8. Назвіть основні властивості слухової уваги музиканта-виконавця

9. Чи відомі Вам техніки і методики, спрямовані на формування слухової уваги?
Назвіть їх.

10. Чи здатен виконавець управляти слуховою увагою у процесі музично-виконавської діяльності?

11. На Ваш погляд, що сприяє розвитку слухової уваги?

12. Чи залежить увага слуху від емоцій? Обґрунтуйте свою відповідь

13. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням «Розвиненість слухової уваги залежить суто від кількості прослуханих творів»? Обґрунтуйте свою відповідь

14. На Вашу думку, чи існує залежність слухової уваги і самоконтролю музично-виконавської діяльності?

Дякуємо!!!

Результати анкетування.

Вимірювання спроможності оперувати знаннями щодо закономірностей управління слуховою увагою здійснюється у відповідності до набраних балів:

14-0 балів – низький рівень;

24-15 балів – середній рівень;

28-25 балів – високий рівень.

ДОДАТОК Е

АУДІО-ПАЗЛ

Шановний студенте! Прослухайте уважно музичні твори, доберіть до кожного з них набір пропонованих паздів, які у більшій мірі відповідають їх засобам музичної виразності.

Прізвище, ім'я _____		Курс _____
Заклад вищої освіти _____		
Слухання творів		
В.Косенко. «За метеликом»	А.Кос-Анатольський. «Ой ти дівчино, з горіха, зерня»	Обр. О.Токар. «Розкопаю, я гору»
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
*бали	*бали	*бали
*Середній бал за складання музичного пазлу		
Інтерпретація творів		
В.Косенко. «За метеликом»	А.Кос-Анатольський. «Ой ти дівчино, з горіха, зерня»	Обр. О.Токар. «Розкопаю, я гору»
*бали	*бали	*бали
*Середній бал за інтерпретацію тексту		
*Середній бал за досліджуваний показник		

Пазли

Звуковедення плавне	Мінорний лад	Грайливий зарактер	Твір про любов
Перемінний розмір	Темп швидкий	Твір про дівочу долю	Штрих стакато
Драматичний характер	Модуляція	Ліричний характер	Відхилення
Гомофонна фактура	Розмір 2/4	Штрих нон легато	Мажорний лад
Агогічні зміни	Темп помірний	Виконує баритон	Форма куплетна
Виконує мішаний хор	Репризи	Тридольний розмір	Акценти
Одночастинна форма	Ritenu t to	Нюанс <i>pp</i>	Фермати
Нюанс <i>ff</i>	Форшлаг	Пунктирний ритм	4-голосний хор
Ломбардський ритм	Мішана фактура	Яскрава динаміка	Жіночий хор
Наспівна мелодія	Гармонічний лад	Контрасність образів	Секієкції
Широкі інтервали	Октаний унісон	Поліфонічний виклад	Арпеджіо

Результати опрацювання аудіо-пазлу та інтерпретації музичних творів.

Виміювання прояву аналітичної активності у процесі слухання й інтерпретації музичних творів здійснюється у відповідності до набраних балів:

1,9-0 балів – низький рівень;

2,6-2,0 балів – середній рівень;

3-2,7 бали – високий рівень.

ДОДАТОК Є

АУДІО-ТЕСТ

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

(слухання хорового твору П.Козицького «Ой у полі, полі»)

1. Який зміст музичного твору? _____
2. Назвіть тип і вид колективу виконавців? _____
3. Який співацький голос виконує соло? _____
4. Розкрийте художні образи твору? _____
5. Тип звуковедення у творі? _____
6. На які слова припадає головна кульмінація твору? _____
7. Яка форма твору? _____
8. Назвіть лад? _____
9. Яка фактура твору? _____
10. Назвіть виконавські труднощі твору? _____

Результати опрацювання аудіо-тесту.

Вимірювання здатності до спрямування уваги на музично-виконавських особливостях музичного твору здійснюється у відповідності до набраних балів:

3-0 балів – низький рівень;

8-5 балів – середній рівень;

10-9 бали – високий рівень.

ДОДАТОК Ж

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЛИСТ 1

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Оцінка студента	Характеристики слухової координації звукового образу	Оцінка викладача	С/ Бал
0 1 2	Відповідність початку співу характеру і темпу твору	2 1 0	
0 1 2	Відповідність штрихів художньому задуму	2 1 0	
0 1 2	Інтонаційна відповідність звуковому образу	2 1 0	
0 1 2	Ритмічна точність у відтворенні тексту	2 1 0	
0 1 2	Точність і вивіреність у відтворенні динаміки	2 1 0	
0 1 2	Відповідність виконання агогічних змін	2 1 0	
0 1 2	Відповідність характеру і темпу усього твору	2 1 0	
0 1 2	Точність відтворення нотного (літературного) тексту	2 1 0	
0 1 2	Дотримання логіки часткової і загальної кульмінацій	2 1 0	
0 1 2	Цілісність відтворення звукового образу	2 1 0	
Загальна оцінка			Сума

Результати опрацювання оцінювального листа 1:

Середній бал за кожну характеристику вираховується в результаті обчислення оцінок студента і викладача

Вимірювання спроможності слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності здійснюється у відповідності до набраних балів:

9-0 балів – низький рівень;

16-10 балів – середній рівень; 20-17 балів – високий рівень.

ДОДАТОК 3

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЛИСТ 2

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

№	Параметри слухового контролю й оперативного коригування	Оцінка
1.	Дотримання ключових знаків	2 1 0
2.	Виконання прохідних хроматизмів	2 1 0
3.	Виразність відтворення мелодичної лінії	2 1 0
4.	Проведення мелодичної лінії між голосами	2 1 0
5.	Виконання підголосків	2 1 0
6.	Неперервність виконання хорової партитури	2 1 0
7.	Відповідність виконання обраному темпу	2 1 0
8.	Вчасна реакція на помилки	2 1 0
9.	Оперативність у виправленні виконавських помилок	2 1 0
10.	Цілісність відтворення звукового образу без помилок	2 1 0
Загальна оцінка		Сума

Результати опрацювання оцінювального листа 2:

Вимірювання здатності до контролю й оперативного коригування музично-виконавського процесу здійснюється у відповідності до набраних балів:

9-0 балів – низький рівень;

16-10 балів – середній рівень;

20-17 балів – високий рівень.

ДОДАТОК И

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЛИСТ 3

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

№	Параметри вольової регуляції музично-виконавської діяльності	Бали		
		0	1	2
1.	Готовність до початку музично-виконавської діяльності			
2.	Зосередженість і впевненість протягом процесу виконання			
3.	Відтворення вірної аплікатури			
4.	Здатність до точного і безпомилкового відтворення нотного тексту			
5.	Здатність продовжувати гру після допущення помилок			
6.	Здатність за будь-яких обставин виконувати інтерпретацію твору			
7.	Здатність до імпровізації попередньо задуманої інтерпретації фортепіанного твору			
8.	Дотримання відповідних динамічних нюансів			
9.	Відповідність темпу виконавській інтерпретації			
10.	Стійкість у подоланні зовнішніх звукових впливів			
Загальна оцінка		Сума		

Результати опрацювання оцінювального листа 2:

Вимірювання прояву вольової регуляції у подоланні виконавських труднощів

здійснюється у відповідності до набраних балів:

9-0 балів – низький рівень;

16-10 балів – середній рівень;

20-17 балів – високий рівень.

ДОДАТОК І

ОЦІНЮВАЛЬНА ШКАЛА

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

Пригадайте свої виступи і відчуття, пов'язані з ними. Підкресліть найбільш прийнятне для Вас цифрове значення!

№	Найбільш притаманні відчуття	Шкала	Найбільш притаманні відчуття
1.	Перед виконанням музичного твору налаштовуюсь на виконавські завдання – відтворення художнього образу твору	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Перед виконанням музичного твору прислухаюсь до власних емоцій і відчуттів, пов'язаних із успішним відтворенням художнього образу
2.	На початку твору мене не можуть відволікати ніякі звуки	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	На початку твору мені важко зосередитись через сторонні звуки
3.	Початок твору – період найбільшої свідомої зосередженості моєї уваги	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Початок твору – період найбільшого переживання, тому зазвичай я погано пам'ятаю його
4.	Мій слух завжди активізують художні асоціації, пов'язані із виконуваним мною твором	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Мій слух завжди активізують технічні помилки, які я допускаю під час виконання твору
5.	Мені вдається зберегти максимальну зосередженість завдяки її спрямованості на вирішення поставлених виконавських завдань	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Мені важко зберегти зосередженість на виконуваному творі через внутрішні переживання, або спрямування уваги на зовнішні відволікання

6.	У процесі виконання музичного твору вдається переключати свою увагу в залежності від почутого	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	У процесі виконання музичного твору зазвичай зосереджуюсь на чомусь одному. Буває, що почута помилка дезорганізує усю подальшу увагу
7.	У процесі виконання музичного твору дотримують продуманої інтерпретації	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	У процесі виконання музичного твору намагаюсь не збитись, від цього залежить інтерпретація
8.	Протягом виконання твору намагаюсь підготувати усі часткові кульмінаційні моменти	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Протягом виконання твору звертаю увагу на технічно складні місця, щоб не порушити цілісність звучання твору
9	Усю свою виконавську концепцію підпорядковую загальній кульмінації твору	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Зазвичай вдається виконати загальну кульмінацію, якщо не трапляться несповідані помилки
1 0	Намагаються тримати все під контролем аж до закінчення твору – яке є одним із важливих моментів	+3 +2 +1 0 -1 -2 -3	Мені головне дійти до закінчення твору без помилок і зупинок, адже це є найважливішим

Результати опрацювання оцінювальної шкали:

Середній бал за кожну характеристику вираховується в результаті обчислення суми оцінок студента

Вимірювання уміння емоційно-образної концентрації у процесі відтворення художнього змісту музичного твору здійснюється у відповідності до набраних балів:

14-0 балів – низький рівень;

25-15 балів – середній рівень; 30-26 балів– високий рівень.

ДОДАТОК І

КАРТКА

оцінювання виконання музичного твору

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

№	Параметри оцінювання творчого самовираження	0	1	2	3
1.	Відповідність твору виконавським можливостям				
2.	Виконує провідну роль у керуванні ансамблем				
3.	Здійснює слуховий контроль виконуваного твору				
4.	Рівень виконання тембрального ансамблю				
5.	Рівень виконання динамічного ансамблю				
6.	Рівень виконання темпового ансамблю				
7.	Рівень виконання ритмічного ансамблю				
8.	Рівень виконання дикційного ансамблю				
9.	Якість виконання гармонічного строю				
10.	Якість виконання мелодичного строю				
11.	Єдність співацького звукоутворення				
12.	Узгодженість співацького дихання				
13.	Креативність виконавської інтерпретації твору				
14.	Творчий підхід до виконання авторського тексту				

Результати опрацювання картки:

За кожен відповідь студент отримує від 0 до 3 балів.

Вимірювання здатності студентів до творчого самовираження у процесі музично-виконавської діяльності здійснюється у відповідності до набраних балів:

13-0 – низький рівень;

31-14 – середній рівень;

42-32 – високий рівень.

ДОДАТОК Й

ПРОЕКТИВНИЙ ТЕСТ

Прізвище, ім'я _____ Курс _____

Заклад вищої освіти _____

1. «Слухати і чути музику» означає її «розуміти»:
 - а) цілком вірно (2);
 - б) можливо (1);
 - в) я так не вважаю (0).

2. Перед тим, як виконати музичний твір, я складаю в уяві його ідеальний звуковий образ:
 - а) інколи;
 - б) тільки відомі мені твори;
 - в) навіть твори, які я раніше не виконував, але розібрав нотний текст.

3. Для того, щоб віднайти найбільш вдале звучання:
 - а) можу знову і знову слухати та порівнювати результати своєї роботи (2);
 - б) завжди прислухаюсь до сторонніх порад (0);
 - в) завжди покладаюсь на свої відчуття (1).

4. У пошуках власної інтерпретації музичного твору:
 - а) можу переслухати даний твір у виконанні іншого виконавця (1);
 - б) покладаюся лише на свої знання і вподобання (0);
 - в) вдаюся до слухання даного твору у виконанні багатьох різних виконавців (2).

5. Під час слухання твору у виконанні інших виконавців:
 - а) намагаюсь запам'ятати їх манеру виконання (1);

- б) намагаюсь аналізувати, порівнювати, співставляти виконувану інтерпретацію із власними уявленнями (2);
 - в) намагаюсь дослухати твір до кінця (0)
6. Один і той самий твір мені цікаво послухати:
- а) якщо він написаний і виконується у різних стилях і жанрах (2);
 - б) якщо він виконується одним виконавцем (1);
 - в) якщо він мені подобається (0).
7. Для розвитку музично-виконавської майстерності:
- а) я готовий вивчати тільки ті твори, які подобаються (1);
 - б) я готовий вивчати твори різної складності (2);
 - в) я готовий вивчати твори, які мені легко виконувати (0).
8. Якщо викладач надає мені можливість вибору індивідуальної програми:
- а) обираю твори певних композиторів (0);
 - б) покладаюсь на вибір викладача (1);
 - в) обираю твори мало відомих композиторів (2).
9. В мене завжди є бажання слухати більше різноманітної музики:
- а) особливо, коли це вимагає викладач з індивідуальної дисципліни (1);
 - б) особливо, коли це сучасна поп-музика (0);
 - в) особливо, якщо вона є дотичною моїй професійній музично-виконавській діяльності (2).
10. В мене завжди є потреба слухати музичні твори у власному виконанні:
- а) так, цікаво віднаходити моменти, які можна надалі удосконалити (2);
 - б) так, особливо перед відповідальним виступом (1);

в) іноді, не дуже люблю слухати себе, особливо, якщо твір ще не вивчений до кінця (0).

Результати опрацювання проєктивного тесту:

Вимірювання спроможності до розширення музичного-слухового досвіду виконавської діяльності здійснюється у відповідності

до набраних балів:

9-0 – низький рівень;

16-10 – середній рівень;

20-17 – високий рівень.