

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Сунь Мінцзе

УДК 378.057.016:78

Кваліфікаційна наукова праця

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У  
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

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  
Сунь Мінцзе

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

*Сунь Мінцзе. Методика формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. 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 вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін із врахуванням сучасних гуманістичних тенденцій мистецької освіти. Ансамбль розглянутий нами як узгоджене, злагоджене виконання музичного твору групою виконавців. Під ансамблем високої майстерності треба розуміти точну інтонаційну злагодженість звучання співаків, злитність і врівноваженість щодо сили й тембру всіх голосів, наслідком чого буде соковитий, насичений, барвистий звук, тобто ансамблевий звук, звук певної висоти, відтворений кількома співаками. Вокально-ансамблева компетентність визначена нами як інтегративне утворення, що складається з співацької компетенції, комунікативних умінь, що є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, які проявляється в інтегральному характері диригентсько-хорової діяльності, здатної гармонізувати всю структуру творчої педагогічної роботи.

Проведений аналіз змісту та сутності вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін інтерпретаційних умінь майбутніх учителів

музичного мистецтва здійснений на основі системно-цілісного, особистісно-зорієнтованого, рефлексивно-усвідомленого та діалогово-творчого наукових підходів. *Системно-цілісний підхід* допомагає охопити взаємозв'язок функціонування усіх елементів досліджуваного феномена в системі цілого, у полі його зору ми можемо розглянути певні закономірні співвідношення, які складають особливий тип цілісності. *Особистісно-зорієнтований підхід* є обов'язковим у сучасній мистецькій освіті, оскільки акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту факультету мистецтв. *Діалогово-творчий підхід* демонструє потенціал і можливості реалізації ефективної педагогічної інтеракції у навчальному процесі, яка може проходити у площині безпосереднього спілкування двох осіб (викладач-студент), під час якого здійснюється інформаційна взаємодія осіб як суб'єктів, незалежно від мовленнєвих або інших семіотичних засобів, а її метою постає підвищення ступеню духовної спільності або досягнення цієї спільності.

Структура вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін охоплює мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчо-виконавський компоненти. Критерієм *мотиваційно-організаційного* компонента визначена ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю (показники: прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою; уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення). Критерієм *критично-рефлексивного* компонента постає міра самостійно обґрунтованого оцінювання педагогічних дій (показники: здатність до глибокого усвідомлення мистецьких творів; уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи). Критерієм *творчо-виконавського* компонента визначено ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у виконавській діяльності (показники: уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору; здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій).

Основними принциповими положеннями вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є принципи: соціокультурної відповідності, оптимального поєднання теоретичних та практичних способів навчання, інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання. *Принцип соціокультурної відповідності* виходить із того, що мистецька освіта, яку отримують студенти факультетів мистецтв, виконує соціальну функцію. Відповідно, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має бути включеним у контекст культури як соціального феномена конкретного історичного проміжку у концентрованому вигляді, а також охоплювати більш широкі часові межі засобами слідування загальним соціокультурним тенденціям, нормам і цінностям. *Принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання* з огляду на те, що вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає використання алгоритму цілісності теоретичного та практичного засвоєння мистецького твору, яке здійснюється у формі початкового аналізу партитури з подальшим практичним пропрацюванням технічних і художніх особливостей, пошуком інтерпретації і завершувальним представленням даного варіанту перед публікою. *Принцип інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання* сприятиме появі ініціативного ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін в процесі формування вокально-ансамблевої компетентності. Інтерактивна зорієнтованість навчання реалізується через постійну активну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, яка здійснюється засобами діалогу, моделювання ситуацій вибору, обміну інформацією і думками.

Педагогічними умовами формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін визначено: актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-

виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Перша педагогічна умова *актуалізації мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання* є важливою умовою для формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, адже треба звернути увагу на той факт, що мотивація виступає не лише спонукаючою силою, а також розглядається нами як регуляційна, контролююча, оцінююча, динамічна і процесуальна основа музично-виконавської діяльності. Педагогічна умова *активізації діалогової взаємодії у процесі музичного навчання* є ключовою, бо уміння налагоджувати конструктивні діалоги є одним з проявів виконавської професії. Водночас, процес оволодіння професією також побудований на взаємодії, на утворенні діалогу між викладачем і студентом. Третя педагогічна умова *систематичного розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв* поширюється на теоретичне пізнання різноманітних концепцій і підходів у навчанні, які відображаються різні сторони вокально-хорової підготовки. Особливо цінними стають відвідування, прослуховування, аналіз концертних виступів, репетиційних записів, трансляцій, майстер-класів видатних музикантів як сучасності, так і минулого.

Представлена методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння вокально-ансамблевою компетентністю та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

У процесі діагностувальної роботи з формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін 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 методiku формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: технолого-проективного, аналітично-оцінного, усвідомлено-моделюючого.

Сформованість першого, мотиваційно-організаційного компонента на *технолого-проективному* етапі формувального експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, проведенням творчих конференцій, демонстрації музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій тощо. На другому, *аналітично-оцінному* етапі формувального експерименту ми опрацьовували підвищення самостійно-обґрунтованого оцінювання педагогічних дій. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувані бажання та спроможність самостійно застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо. На третьому, *усвідомлено-модулюючому* етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проектів, самоаналізу, варіювання музичних інтонацій, проектування, творчі завдання, тощо.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі

вивчення диригентсько-хорових дисциплін в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

**Ключові слова:** вокально-ансамблева компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва, вивчення диригентсько-хорових дисциплін, дослідно-експериментальна робота, поетапна методика.

## ABSTRACT

**Sun Mingze. The method of formation of vocal and ensemble competence of students of arts faculties in the process of studying conducting and choral disciplines.** 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). Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Kyiv, 2023.

### Abstract content

The dissertation examines the actual problem of forming the vocal and ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines, taking into account modern humanistic trends in art education. The ensemble is considered by us as an agreed, coordinated performance of a musical work by a group of performers. An ensemble of high skill should be understood as the exact intonation harmony of the singers' sound, unity and balance in terms of the strength and timbre of all voices, resulting in a juicy, rich, colorful sound, that is, an ensemble sound, a sound of a certain pitch, reproduced by several singers. Vocal-ensemble competence is defined by us as an integrative education consisting of singing competence, communicative skills, which is a complex of music-pedagogical knowledge, skills, and abilities, which are manifested in the integral character of conducting and choral activity, capable of harmonizing the entire structure of creative pedagogical work.

The analysis of the content and essence of the vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying the conducting and choral disciplines of the interpretation skills of future music teachers was carried out on the basis of systemic-holistic, personal-oriented, reflexive-aware and dialogic-creative scientific approaches. The system-holistic approach helps to grasp the interrelationship of the functioning of all elements of the studied phenomenon in the system of the whole, in its field of vision we can consider certain regular relationships that make up a special type of integrity. A person-centered approach is a must in modern art education, as the emphasis in education shifts from what the teacher knows, wants and can do to what the art student needs. The dialogic-creative approach demonstrates the potential and possibilities of effective pedagogical interaction in the educational process, which can take place in the plane of direct communication between two people (teacher-student), during which the informational interaction of persons as subjects is carried out, regardless of speech or other semiotic means, and its goal is to increase the degree of spiritual community or to achieve this community.

The structure of vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines includes motivational-organizational, critical-reflective and creative-performing components. The criterion of the motivational and organizational component determines the degree of positive attitude towards the mastery of conducting and choral activities (indicators: manifestation of personal need and interest in choirmaster work; the ability to master conducting and choral knowledge through artistic transformation). The criterion of the critical-reflective component is the measure of independently substantiated evaluation of pedagogical actions (indicators: the ability to deeply understand artistic works; the ability to adequately evaluate the results of one's own performance work). The criterion of the creative and performing component determines the degree of ability of students of the faculties of arts for creative embodiment in performing activities (indicators: the ability to create a bright artistic and musical image of a choral work; the ability to interpret choral works using information technology tools).



The criterion of the critical-reflective component is the measure of independently substantiated evaluation of pedagogical actions (indicators: the ability to deeply understand artistic works; the ability to adequately evaluate the results of one's own performance work). The criterion of the creative and performing component determines the degree of ability of students of the faculties of arts for creative embodiment in performing activities (indicators: the ability to create a bright artistic and musical image of a choral work; the ability to interpret choral works using information technology tools). The principle of an optimal combination of theoretical and practical methods of learning, given that the study of conducting and choral disciplines involves the use of an algorithm of the integrity of the theoretical and practical assimilation of an artistic work, which is carried out in the form of an initial analysis of the score followed by a practical study of technical and artistic features, a search for interpretation and a final presentation of this option to the public. The principle of interactive orientation of conducting and choral training will contribute to the emergence of an initiative attitude of students to the study of conducting and choral disciplines in the process of formation of vocal and ensemble competence. The interactive orientation of learning is implemented through the constant active interaction of the participants of the educational process, which is carried out by means of dialogue, simulation of choice situations, exchange of information and opinions.

Pedagogical conditions for the formation of vocal and ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines are defined as: actualization of the motivation of students of the faculties of arts for constant creative growth; activation of dialogue interaction; systematic expansion of music-pedagogical and creative-performance experience of future music teachers. The first pedagogical condition for actualizing the motivation of art faculty students for continuous creative growth is an important condition for the formation of vocal and ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines, because it is necessary to pay attention to the fact that motivation is not only a driving force, but is also considered by us as a regulatory, controlling, evaluative, dynamic and procedural basis of musical performance activity. Pedagogical

conditions for the activation of dialogic interaction in the process of music education are key, because the ability to establish constructive dialogues is one of the manifestations of the performing profession. At the same time, the process of mastering the profession is also built on interaction, on the formation of a dialogue between the teacher and the student. The third pedagogical condition for the systematic expansion of the musical-pedagogical and creative-performing experience of students of the faculties of arts extends to the theoretical knowledge of various concepts and approaches in education, which reflect different aspects of vocal and choral training. Visits, listening, and analysis of concert performances, rehearsal recordings, broadcasts, and master classes of outstanding musicians, both modern and past, are especially valuable.

The presented methodical model of formation of vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines provides an educational trajectory of professional training of students of art faculties in a higher educational institution, aimed at practical mastery of vocal-ensemble competence and acquisition of knowledge about the implementation of musical-pedagogical activities at high professional level. The methodical model of formation of vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines 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 vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines, 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 ascertaining experiment made it possible to develop and implement a step-by-step method of forming the vocal-ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines, which consists of three mutually determined stages, namely: technological-projective, analytical-evaluative, conscious-modeling.

The formation of the first, motivational and organizational component at the technological and projective stage of the formative experiment was ensured by methods of educational discussion, creative conferences, demonstrations of musical works, briefings, creation of presentations, etc. At the second, analytical-evaluative stage of the formative experiment, we developed an increase in self-justified evaluation of pedagogical actions. Students of arts faculties need to develop the desire and ability to independently apply knowledge of the basics of computer arrangement, mastery of basic sound recording technology. The main methods of this stage were: the use of media, creative debates, methods of visual reinforcement of sensations, heuristic search, testing, etc. At the third, conscious-modulating stage of the formative experiment, we worked on the ability of art faculty students to creatively embody works in performing activities. The main methods of this stage were: problem-searching methods, project method, self-analysis, designing, creative tasks, etc.

The processing of the obtained results of the comparative analysis of the study made it possible to identify the positive dynamics of the formation levels of vocal and ensemble competence of future music teachers in the process of studying conducting and choral disciplines in the experimental group, which confirms the feasibility of implementing the developed author's methodology.

**Keywords:** vocal and ensemble competence, future teachers of musical art, study of conducting and choral disciplines, research and experimental work, step-by-step method.

## **ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ**

### **Статті у фахових виданнях України**

1. Сунь Мінцзе. Принципи вокально-ансамблевої компетентності у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29.

К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 133-140. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.17.

2. Сунь Мінцзе. Критично-рефлексивний конструкт диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 4 (128). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 259-266. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/259-267. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%A1%D1%83%D0%BD%D1%8C.pdf>

### **Стаття у науковому зарубіжному виданні**

3. Sun Mingze (2023). Педагогічні умови підготовки студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE TRAINING OF ARTS FACULTY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING CONDUCTING AND CHORAL DISCIPLINES. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE TRAINING OF ARTS FACULTY STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 3(57). doi: 10.26886/2520-7474.3(57)2023.8. <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/2599/2550>

### **Праці апробаційного характеру**

4. Сунь Мінцзе. Системно-цілісний підхід до співацької підготовки вчителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 314-316.

5. Сунь Мінцзе. Значення хорового співу в процесі музичного розвитку школярів. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 153-156.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ .....	2
ЗМІСТ .....	13
ВСТУП .....	15
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН .....	22
1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання .....	22
1.2. Сутність та структура вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв університетів у диригентсько-хоровому навчанні ...	42
Висновки до першого розділу .....	57
Список використаних джерел до першого розділу .....	59
РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН .....	66
2.1. Основні принципові положення формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання .....	66
2.2. Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін .....	84
Висновки до другого розділу.....	103
Список використаних джерел до другого розділу .....	105
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ	

КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН .....	114
3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з діагностики рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін .....	114
3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання .....	127
Висновки до третього розділу .....	159
Список використаних джерел до третього розділу .....	161
ВИСНОВКИ .....	165
ДОДАТКИ .....	170

## ВСТУП

У Законі України про вищу освіту зазначено, що підготовка студентів факультетів мистецтв до продуктивної діяльності з учнями максимально спрямована на включення їх вольових зусиль, направлених на самостійну діяльність, на розвиток творчих здібностей. Нова освітня парадигма орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на розвиток творчого мислення, що є основою професійної компетентності.

Реформування сучасного суспільства, неможливе без відродження культурних традицій, орієнтації на духовні цінності, використання художньо-творчих здобутків у фаховій діяльності. Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики відіграють диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом.

Сучасні українські хорові диригенти (А.Авдієвський, О.Бенч, А.Болгарський, П.Ковалик, А.Козир, О.Коломоєць, Т.Ланіна, А.Лашенко, Р.Любар, А.Мархлевський, Т.Смірнова та ін.) розглядають дисципліни диригентсько-хорового циклу як опорні у підготовці учителя музичного мистецтва, визначаючи їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музики до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою (співоча діяльність, яка є ментальною для України) та найбільш поширеною в умовах

загальноосвітньої школи; створювати максимально сприятливі умови для практичної підготовки студентів до роботи з творчими шкільними колективами.

Ці нагальні завдання вирішуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), які щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з шкільним хоровим колективом, методика музичного виховання. З цієї позиції актуальності набирає проблема формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Таким чином, актуальність проблеми формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін обумовлена необхідністю розв'язання низки протиріч між:

- суспільним попитом на висококваліфікованих учителів музичного мистецтва, здатних до виховання молоді у руслі культурних традицій і недостатнім дослідженням шляхів їхньої підготовки у ЗВО;

- науково-педагогічним потенціалом вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв і недостатньою розробленістю та впровадженням теоретико-методичних засад у вокально-хорову підготовку студентів;

- необхідністю переосмислення змісту фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів згідно формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін і недостатньою розробленістю методичного забезпечення у навчальному процесі.

Отже недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й методичне розроблення проблеми сприяли вибору теми дослідження *«Методика формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін»*, а також обумовили її актуальність.



**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 30. 09. 2021 р.).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити методику формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

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

*Предмет дослідження* – теоретико-методичні та практичні засади формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

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

- на основі аналізу науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми розкрити та визначити специфіку вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін у контексті системно-цілісного, особистісно-зорієнтованого, рефлексивно-усвідомлений та діалогово-творчих підходів;

- визначити сутність вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін на факультетах мистецтв;

- розробити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- обґрунтувати основні принципові положення, розробити педагогічні умови та модель формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розробити та упровадити у процес вокально-хорового навчання методіку формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін та експериментально перевірити її ефективність.

*Методологічну основу дослідження* складають принципові положення щодо пізнання; концептуальні положення філософії, педагогіки, психології, музикознавства щодо проблематики різних видів компетентності як соціально-суспільного феномена в Україні.

*Теоретичну основу дослідження становлять* наукові ідеї у галузі міждисциплінарних наук щодо формування професійної компетентності (В.Анрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, О.Кульчицька, О.Моляко, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.), науково-теоретичні концепції з теорії мистецької освіти (А.Болгарський, Н.Гуральник, А.Зайцева, Г.Падалка, Е.Проворова, В.Орлов, О.Ростовський, Г.Побережна, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник, та ін.), роботи хорових диригентів (А.Авдієвський, О.Бенч, А.Болгарський, І.Гавран, Л.Зіновьева, П.Ковалик, А.Козир, М.Колесса, О.Коломоєць, О.Коренюк, Т.Ланіна, А.Лашенко, Р.Любар, А.Мархлевський, К.Пігров, Є.Савчук, Т.Смірнова та ін.), які розкривають специфіку вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було задіяно сукупність теоретичних, емпіричних методів та методів математичної статистики. Теоретичні методи: систематизація та аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми, конкретизація сутності та специфіки досліджуваного феномена, його системно-структурний аналіз; наукове узагальнення описової методичної моделі сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін; контент-аналіз звітної документації та ін.

Емпіричні методи: діагностувальні (письмові й усні опитування, анкетування, діагностично-творчі завдання, бесіди, тестування, інтерв'ювання); оцінювальні (експертне оцінювання, самооцінювання та ін.). Методи математичної статистики: математичне обрахування (в абсолютних і відсоткових значеннях) рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін; математичне обрахування отриманих експериментальних даних.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше*:

- розкрито сутність і специфіку вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розроблено компонентну структуру, окреслено критерії, показники та рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розроблено педагогічні умови та модель формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- розроблено послідовність етапів формування сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

*Уточнено:*

- визначення вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- зміст системно-цілісного, особистісно-зорієнтованого, діалогово-творчий підходів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- сутність діалогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями.

*Подальшого розвитку дістали:*

- особливості вокально-хорового навчання в аспекті формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв університетів.

**Практичне значення одержаних результатів** та висновків дисертаційного дослідження полягає у впровадженні в процес фахової підготовки та підтвердженні ефективності поетапної методики формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін згідно розроблених педагогічних умов та описової методичної моделі; у використанні результатів, висновків та інших матеріалів дисертаційної роботи для розроблення й оновлення навчальних програм з курсів «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Методика викладання дисциплін кваліфікації» та ін.; у використанні результатів, висновків та інших матеріалів дисертаційної роботи для розроблення навчально-методичних посібників для студентів факультетів мистецтв університетів.

**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, 2020-2022).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 180 від 17.10. 2022 р.), Сумського державного педагогічного університету імені

А.С. Макаренка (довідка № 451 від 07.02. 2022 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-21-347 від 01.06. 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 вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 5 одноосібних публікаціях, 2 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить: 191 сторінка, з них 163 сторінок - основного тексту. Робота містить 21 таблицю, 19 рисунків.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

#### 1.1. Теоретичне обґрунтування проблеми формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання

Закон України «Про вищу освіту» спрямовує підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва на здобуття освіти з максимальним включенням їх власних творчих зусиль і самостійно-проективних пошуків. Широкі вимоги часу і нова освітня парадигма орієнтують студентів факультетів мистецтв на розвиток творчого мислення як основної ознаки професійної компетентності. З цієї позиції актуальним виступає формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що ґрунтується на засадах системно-цілісного, особистісно-зорієнтованого та діалогово-творчого підходів до взаємодії вчителя та учнів.

На сучасному етапі у музично-педагогічній освіті стає все більш необхідним створення інтеграційної системи знань про музичне мистецтво, яке вимагає злагодженості викладу всіх освітніх елементів. Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в циклі диригентсько-хорових дисциплін здійснюється послідовно протягом всього періоду навчання (у бакалавратурі та магістратурі) на факультетах мистецтв університетів.

Проблемі розвитку вивчення диригентсько-хорових дисциплін на факультетах мистецтв присвячені науково-методичні дослідження

А.Авдієвського, О.Бенч, О.Єременко, П.Ковалика, А.Козир, О.Коломоєць, Я.Кушки, А.Лашенка, А.Мартинюка, А.Мархлевського, О.Михайліченка, І.Парфентьєвої, К.Пігрова, А.Растригіної, Н.Сегеди, З.Софроній, Г.Стасько, Ю.Юцевича та ін. [1; 3; 19; 21; 23; 25; 33; 41; 44; 47]. Адже диригентсько-хорові дисципліни виступають важливим засобом самореалізації вчителя музичного мистецтва, що є базовим для прояву творчості.

Основним завданням вивчення диригентсько-хорових дисциплін є розвиток загальної музичної культури студентів факультетів мистецтв, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практичної роботи з хоровим колективом.

Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці вчителя музичного мистецтва за параметрами, які визначають їх основне призначення, а саме: сприяти формуванню фахових здібностей та якостей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва хоровим співом, що є найбільш важливим (співацька діяльність є ментальною для українців) та найбільш поширеним в умовах закладу загальної середньої освіти; створювати максимально сприятливі умови для підготовки студентів факультету мистецтв до роботи з дитячим хоровим колективом.

Ці завдання розв'язуються в процесі опанування всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування, хорові студії, читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас, практикум роботи з хором, хорове аранжування та ін.), які щільно взаємодіють з такими, як: методика музичної освіти, методика постановки голосу, методика викладання диригування, практикум роботи з хором та методика роботи із шкільним хоровим колективом та ін.

Хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва. Співати здатна кожна дитина, спів є для неї природним і

доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. Тому підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна бути скерованою на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів [21]. Доречно підкреслити, що хором називають колектив, який співає гуртом, спільно, адже хоровий спів це колективне виконання хорової музики. Слід зазначити, що хоровий спів є найдавнішим видом музичного мистецтва, він поширений у більшості країн світу і є наймогутнішим засобом музично-естетичного виховання.

Музичні знання, уміння та навички повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності. Необхідно зазначити, що опанувати цю систему можливо лише в комплексній єдності з психолого-педагогічною, естетичною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію майбутнього вчителя музичного мистецтва. Широкі можливості категорії системи та заснованою на ній системно-цілісного підходу є об'єктивним для ефективності його використання у розвитку різноманітних наук і дисциплін.

У діяльності керівника хорового колективу проявляються в єдності сенсорні, рухові, сугестивні, ейдетичні, мовні, інтелектуальні, виконавські уміння та навички й уміння колективної комунікативної діяльності та спілкування. Як зазначає А.Козир, уміння та навички, накопичені студентами факультету мистецтв протягом навчання в університеті, допомагають у майбутній роботі з керівництва хоровими колективами творчо використовувати знання та уміння у нових, більш складних умовах, при виникненні непередбачених ситуацій [21].

Загальновідомо, що диригентсько-хорова, вокальна та інструментальна підготовка у цілісному інтегративному поєднанні формують майстерність керівника хорового колективу. Вони створюють необхідну практичну базу «живого інтонування», без якого неможливе музичне навчання взагалі, а тим більше, формування вокально-ансамблевої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.



Доцільно зазначити, що навіть у диригентів-професіоналів музикальність іноді не поєднується з розробленою технікою диригування, а обидві ці якості не обов'язково супроводжуються вмінням проводити репетиційну роботу з хоровим колективом. Тому навіть при певній відповідності цих якостей, якась одна переважає над іншими. Особливо виразно ця диспропорція проявляється у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, внаслідок чого виникає небезпечна однобічність у розвитку студентів факультетів мистецтв, які через брак життєвого досвіду здебільшого не можуть цілком критично поставитись до тих або інших прогалин у своїй практичній підготовці.

Для дослідження поняття вокально-ансамблевої компетентності в процесі вивченні диригентсько-хорових дисциплін, нами обрано *системно-цілісний, особистісно-зорієнтований та діалогово-творчий підходи*. Зважаючи на те, що дослідження поняття вокально-ансамблевої компетентності вимагає застосування різноманітних наукових підходів, кожен з яких має виражену специфіку і дослідницьку спрямованість, зазначимо, що, згідно думці Є.Хрикова [29], підхід у педагогічній площині відображає стратегію наукового пошуку, логіку побудови навчально-виховного процесу в навчальному закладі, свідчить про індивідуальний стиль роботи педагога.

Не підлягає сумніву, що суттєву роль у цьому процесі відіграють диригентсько-хорові дисципліни такі, як: диригування, хорознавство, хоровий клас, хорове аранжування, тощо, які є обов'язковими за планом освітнього процесу для бакалаврів та методика викладання диригування, теорія та історія диригентського мистецтва, читання хорових партитур, які є обов'язковими за планом освітнього процесу для магістрантів за спеціалізацією «диригент хору». Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час. Є.Хриков справедливо відмічає, що головною метою підходу є спроба у загальному вигляді представити генезу поняття, розкрити його сутнісні особливості та визначити основні підходи, які реалізуються сьогодні в педагогічній науці [29].

*Системно-цілісний підхід* до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів забезпечує максимальне охоплення предмету дослідження, що дозволяє знайти ефективні шляхи у вирішенні проблеми формування співацької культури майбутніх учителів музики на основі аналізу, синтезу, трансформації мистецьких знань, умінь і навичок. Завдяки впровадженню системно-цілісного підходу відбувається збір необхідної інформації й утворюється системне сприйняття знань про досліджене явище, завдяки чому зберігається їх цілісність і циклічність та виключається невиправдане нехтування вже існуючими уявленнями й знаннями, які доповнюються утворюючи тезаурусну цілісність. У контексті системно-цілісного підходу відносно самостійні елементи розглядаються не ізольовано, а за цілком очевидними взаємозв'язками, в динаміці розвитку та руху, виявляючи при цьому інтегративні системні властивості та якісні характеристики. На думку М.Кагана, предметний аспект системного дослідження передбачає вирішення двох основних взаємопов'язаних завдань, а саме: з'ясування того, з яких елементів (компонентів, підсистем) складається аналізована система; визначення того, як ці елементи між собою пов'язані.

Так, у роботі «Співи та музика» вітчизняного мистецтвознавця М.Гордійчука, який обґрунтовано і ретельно розкриває специфіку ансамблевого звучання, зазначено, що досліджуваний феномен потребує від співаків цілковитої узгодженості, «злиття» у звучності, знаходження правильного співвідношення звучання свого голосу з ансамблем всього колективу, цілковитої врівноваженості чи підсилення ведучої партії. Учений наголошує, що «хорошого ансамблю можна домогтися тільки при умові оволодіння співаками певною сумою вокально-хорових навиків – навиків співацького дихання, звукоутворення, строю, дикції». Він коректно уточнює, що без засвоєння кожним співаком мінімуму вокально-хорових навиків усі старання будуть марними [48, 8-9].

Керуючись вищевикладеним основними ознаками системно-цілісного підходу є:

- цілісність, структурність, ієрархічність, множинність, систематизація, інтеграція, аналіз та синтез розгляду різних сторін явища або об'єкта;
- адекватний засіб дослідження й розроблення не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, які є органічним цілим;
- вираження процедур подання об'єкта як системи та способів їх розроблення (Д.Бурчфільд, М.Каган, С.Оптнер, В.Садовський, А.Холл та ін.). Такий підхід передбачає широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінювань, які прогнозують пошук різних аспектів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта для віднайдення найбільш успішного вирішення поставленої проблеми. На думку М.Кагана, системний підхід є фундаментальним у загальнонауковій методології, адже методологічна ефективність системного підходу, як і будь-якої загальнонаукової методології, вимірюють тим, наскільки він спроможним до конструктивної ролі у вибудові, розвитку конкретних предметів дослідження.

Відмінними особливостями системного підходу виступають: достатньо чітке й різке визначення меж об'єкта, яке є підставою для відділення об'єкта від середовища й розмежування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; виявлення й аналіз системотворчих зв'язків об'єкта та способу їх реалізації; встановлення механізму життя, динаміки об'єкта, тобто способу його функціонування або розвитку.

Системно-цілісний підхід дозволяє актуалізувати основну мету навчально-виховного процесу, тобто високопрофесійну фахову підготовку майбутнього фахівця, здатного самостійно і творчо мислити, мати відчуття власної гідності, усвідомлювати своє призначення, зберігати власний особистісно-професійний статус. У практичному виконанні цього основного завдання у процесі підготовки конкурентноспроможного вчителя музичного мистецтва, цей науковий підхід виступає як системоутворююча структура, в рамках якої здійснюється весь навчально-виховний процес. Адже, реалізація ідей базової підготовки майбутнього вчителя музики у навчально-виховному процесі вищої школи за

визначенням вітчизняного науковця А.Козир потребує вирішення наступних завдань:

- 1) створення умов для максимально повного освоєння духовних та мистецьких цінностей, накопичених українським суспільством, людством;
- 2) надання допомоги майбутньому фахівцеві в розкритті його внутрішнього потенціалу, сприяючи його професійній самореалізації;
- 3) стимулювання студента до пошуку індивідуального музично-педагогічного та поведінкового стилю;
- 4) акцентуація цінностей національної культури, створення аксіокультурного освітнього середовища у соціокультурній та професійній діяльності;
- 5) стійкі позитивні тенденції щодо професійної самореалізації, впевненість у своїх професійних та особистісних якостях тощо [21, 158].

Застосовуючи у нашому дослідженні системно-цілісного підходу, який допомагає охопити взаємозв'язок функціонування усіх елементів досліджуваного феномена в системі цілого, у полі його зору ми можемо розглянути певні закономірні співвідношення, які складають особливий тип цілісності. Зокрема, це спрямовує до простеження цілісності та інтеграції теоретичних знань та практичних навичок студентів факультетів мистецтв у ансамблевому співі, результатом якого постає поява явища вокально-хорової співзвучності зі специфічними проявами у таких формах як репетиційна робота та концертні виступи, а також налагодження комунікативної невербальної взаємодії та інших моментів, що не тотожне арифметичній сумі частин в процесі навчання. Даний підхід дозволяє розкрити усі ці взаємозв'язки, оцінити їх порівняльне значення, відділити істотні зв'язки від неістотних.

З позиції системно-цілісного підходу вокально-ансамблева компетентність є результатом вивчення диригентсько-хорових дисциплін і постає моделлю, де у органічно цілому між його частинами існує не проста функціональна залежність, а більш складна сукупність зв'язків, у межах якої причина одночасно виступає як наслідок, утворюючи таким чином цілісність, всередині якої кожен елемент

зв'язку є умовою іншого і обумовлений ним. Цілісність у даному випадку не протипоставляється причинному поясненню, а лише указує на недостатність лапідарної причинної за аналізу складної системи зв'язків.

Сучасна науковиця Т.Жигінас вбачає упорядкованість, внутрішню єдність цілого і частин у різновекторному прояві. Якщо на одному з рівнів це може стосуватися інтерпретації художніх творів, де «єдність об'єктивного відтворення змісту художніх образів і виявлення власного світосприймання» постає необхідною рисою естетично досконалого виконання, то на більш високому рівні науковиця вбачає системно-цілісний підхід як міцне підґрунтя для розробки методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до концертно-освітницької діяльності молодого покоління. Практик-педагог охоплює множини взаємопов'язаних елементів, де здійснюється конвергентний симбіоз мистецьких функцій, високої педагогічної мети і практичних дій. Т.Жигінас вбачає стратегічну лінію у підготовці студентів саме у поступовому складанні різнобічних елементів. Такими елементами можна вважати проведення паралельної роботи: над музично-педагогічними етюдами, над формуванням музично-виконавських навичок, над напрацюванням техніки сценічного подання програми і розвитку здатності до цілісного охоплення музично-сценічного дійства, який виводить особистість на фінішну пряму у практичній діяльності [14, 34].

Відтак, можна засвідчити, що системні складові у даному підході слугуватимуть для відтворення у знанні, яке здійснюється з певною практичною спрямованістю, цілісного об'єкта. З огляду на вищезазначене, цілісність поставатиме як сформована вокально-ансамблева компетентність, що характеризується новими якостями і властивостями, які не є притаманними окремим частинам, але виникають у результаті їх взаємодії в певній системі зв'язків. Це дозволяє зрозуміти інші специфічні риси цілого, серед яких: виникнення нового в процесі розвитку; поява різних типів цілісності; утворення нових структурних рівнів і їх ієрархічного підпорядкування.

Доцільно буде відмітити, що системно-цілісний підхід дозволяє не лише розглядати конкретний об'єкт, а також уможлиблює простежити його інтегративні емерджентні якості, в повноті охоплюючи явища і разом з тим сутність самої інтеграції, процеси новоутворень, структурних рівнів, ієрархічної організації процесів і явищ. Тобто це фон, на якому розгортається пізнання цілісності об'єктів, орієнтир пізнавальної діяльності, що має у собі двошарову структуру, включаючи у себе не лише актуальне, але і потенційне.

Саме емерджентні якості є специфічною особливістю вивчення диригентсько-хорових дисциплін, які не зводяться до того, з чого вони виникають оскільки, як відмічає П.Ковалик, в ракурсі підготовки студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів до майбутньої продуктивної діяльності «цикл диригентсько-хорових дисциплін є інтегрованим, котрий постійно взаємодіє й базується на таких знаннях: хорознавчих, мовознавчих, історико-народознавчих, психолого-педагогічних, музично-теоретичних, етико-естетичних; на знаннях методики музичного виховання школярів, методики роботи з хором, вільного володіння основним та додатковим інструментом тощо», тому вони постають тим новим якісним контекстом-шаром у вокально-ансамблевій компетентності [19, 35].

Музичний і мистецький розвиток, який отримують студенти в процесі опанування різних диригентсько-хорових дисциплін, наближає їх до набуття вокально-ансамблевої компетентності як у змістовій, так і процесуальній площинах, завдяки чому потенціал-ресурс перетворюється на мистецький продукт. Це дозволяє покроково просуватися по власній творчій траєкторії, де з різною швидкістю і фокусуванням на певних проміжних музичних цілях, збагачується їх модус пізнання, здійснюється покращення окремих музичних навичок, зокрема підвищується здатність до реагування на різні аспекти метро-ритмічної організації, такі як акцентуація, паузація, агогіка, темп, особливості фразування, що загально прийнято називати «почуттям ритму». Якщо така дисципліна як хорове диригування фокусується на здатності студента до керівницької діяльності засобами мануальної техніки, то предмет хоровий клас

торує шлях до навичок чистого інтонування як темперованого, так і нетемперованого строю, водночас завдяки вивченню усіх дисциплін удосконалюється музична пам'ять з домінуванням музичного мислення, що в свою чергу одразу впливає на те, що інтерпретація музичного твору стає більш випуклою і виразною.

Тому системно-цілісний підхід конденсує усі ті зв'язки, які стосуються цілого комплексу музичних здібностей, в якому зміни кожного окремого елементу одразу інтенсифікують окремі характеристики інших елементів, або групи чи пласту якостей/властивостей: покращення гостроти музичного слуху зумовлює мікрозміни у тембрових і інтонаційних характеристиках вокального голосу; високе володіння вокально-хоровими навичками дозволяє здійснювати покращення мануальної техніки і навпаки, удосконалення технічних можливостей позначається на вимогливості і рівні виконання, розширення знань музичного репертуару одразу покращує розуміння законів хорового мистецтва та ін.

Ракурс системно-цілісного підходу зосереджує нас на констатації такої характеристики досліджуваного феномена як відносна стійкість системи у єдності цінностей і норм через їх взаєморегулювання і визнання шляхів розвитку. Іншими словами у кожній з диригентсько-хорових дисциплін є специфічні форми цінностей, критеріїв, але у рамках достатньо широкої музичної системи вони не є абсолютом, оскільки не виступають у абсолютно одиничному, уніфікованому вигляді. Екстраполюючи у даний контекст думки І.Блауберга [53], який вказує, що зазвичай у соціальних організаціях одночасно діють декілька різних форм цінностей, котрі у вузькому розумінні проявляються через ціннісну орієнтацію різних груп людей, ми маємо ураховувати те, що реальна дія системи мистецьких цінностей складається у результаті взаємовпливів і взаємовизначень вимог, що узгоджуються з системою норм та ідеалів і системою цінностей у вузькому розумінні як кожної диригентсько-хорової дисципліни, так і студента, але всі вони загально пов'язані зі структурою і розвитком особистості студента. Внутрішня багатоманітність індивідуальної системи обумовлює спосіб

фактичної реалізації системи цінностей у цілому: ціннісний інваріант даної соціальної системи, представником якої є конкретний студент, реалізується через певну сукупність різних варіантів, тобто різних (за своєю будовою і складом) системи цінностей.

До того ж, для суспільства в цілому важливо, щоб усі варіанти в кінцевому рахунку виражали інваріант або хоча б знаходилися з ним у досить визначеній відповідності. Для групи (або індивіда) важливо не лише узгодженість її варіанта з інваріантом, але і збереження варіативності – однієї з основних умов індивідуалізації групи і особистості.

Характерною рисою функціонального розмежування є те, що воно може лише спиратися на один рівень цілісності, такий як набуття певної практичної навички, розвиток музичної здібності (або комплексу музичних здібностей), інтонація, мануальна техніка, де час є не тотожним зовнішній хронології, а постає часом функціонування. Тому спостерігається діалектичне протиріччя у тому, що частини (вивчення окремої дисципліни) можуть передувати цілому (сформована вокально-ансамблева компетентність), водночас ціле передує частинам. Згідно визначенням вищезазначених учених, саме системно-цілісний підхід дозволяє конкретизувати вивчений об'єкт у цілісній множині елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, де обраний об'єкт розглядається як система. Звідси, обраний системно-цілісний підхід у науковому дослідженні, передбачає цілісність вивчаємого об'єкта, чим й забезпечує удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Особистісно-зорієнтований підхід* є обов'язковим у сучасній мистецькій освіті, оскільки акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту факультету мистецтв. Такий підхід розглядає можливості регулювання системи навчання через знаходження належного фокусу з метою зосередження уваги на студенті, направлення його енергії, діяльнісних сил, наполегливості, рішучості у досягненні мети на результати навчання, на формування компетентностей.



У межах даного підходу сучасний науковець І.Бех [4], описує концептуальну модель Я-центрованості у вихованні і розвитку особистості, стверджуючи, що ідеєю цього процесу є націленість на творення її Я-духовного і є конструктом, який має обслуговувати сучасний процес виховання, виважено трансформуючи його. Її продуктивність обумовлюється не самими по собі цілями, на які вона спрямована, а в першу чергу чіткістю і розгорнутістю її ключових концептуальних положень. Думка вченого розгортається у напрямку, коли викладач дає можливість активізувати природні витoki особистості, які можуть принципово різнитися від задатків інших, але спільним для усіх учнів залишається спосіб організації навчального процесу, де провідна роль відводиться механізмам усвідомлення та самоусвідомлення.

Особистісно-зорієнтований підхід є обов'язковим у сучасній мистецькій освіті, оскільки «акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту» [37, 10]. Такий підхід розглядає можливості регулювання системи навчання через знаходження належного фокусу з метою зосередження уваги на студенті, направлення його енергії, діяльнісних сил, наполегливості, рішучості у досягненні мети на результати навчання, на формування компетентностей. Як зазначає В.Луговий, «ключовим моментом у концепції організації навчальної діяльності, підпорядкованої досягненню конкретного результату, вираженого в термінах компетентностей, стає вироблення механізму визначання навчального навантаження в термінах часу для опанування спланованого результату» [37, 11].

У межах даного підходу сучасний науковець І.Бех, описує концептуальну модель Я-центрованості у вихованні і розвитку особистості, стверджуючи, що ідеєю цього процесу є націленість «на творення її Я-духовного і є конструктом, який має обслуговувати сучасний процес виховання, виважено трансформуючи його. Її продуктивність обумовлюється не самими по собі цілями, на які вона спрямована, а в першу чергу чіткістю і розгорнутістю її ключових концептуальних положень» [4, 10-11]. Думка вченого розгортається у напрямку, коли викладач дає можливість активізувати природні витoki особистості, які

можуть принципово різнитися від задатків інших, але спільним для усіх учнів залишається спосіб організації навчального процесу, де провідна роль відводиться механізмам усвідомлення та самоусвідомлення.

І.Бех зазначає, що «особистісно зорієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли головним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. Спрямованість виховного процесу на цінність служіння заперечує цілковиту орієнтацію на цінність соціальних досягнень і володіння. За життєвої цінності соціальних досягнень як визначальної основним ставленням до життя стає суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі і виступає перешкодою успішному особистісному розвитку....за цінності служіння про людину можна говорити як про вільну особистість, яка свідомо обирає свій життєвий шлях. Тут життя виявляється творчістю, оскільки лише через ідеальну представленість в інших людях та інших людей у собі й можливий розвиток власної особистості, що дозволяє не розчинитися у них» [4]. Тому учений говорить про утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети.

Ю.Терещенко, обґрунтовуючи положення особистісно зорієнтованої освіти, вбачає значення і роль педагогічної сфери у тому, щоб уможливити для студента здійснення у подальшому «саморухомість, саморозвиток можливостей для невинних навчальних самозусиль індивідуального «Я»» [37, 34]. Науковець декларує основним завданням такого підходу «забезпечення педагогічної організації роботи людини над собою, завдання піднесення потенціалу її культури, формування переконань, забезпечення щодо цього психологічної налаштованості людини на життєву самореалізацію» [37, 34].

Згідно думки Ю.Терещенко, такий наголос на індивідуалізованій креативності освіти висуває ідеал як універсальний чинник, який особистісно зацікавлює студента, налаштовує і мотивує його до дій. Мова йде про задання такої проекції ідеалу, який буде включати вимоги духу часу, нинішній стан

культури і завдання соціуму з одного боку, водночас міститиме запити самої людини з іншого боку. Цей підхід підкреслює значущість особистісного життєвого вибору і відображає незавершеність поступу до омріяного. Учений пов'язує це з питанням освітньо-виховного ідеалу, який розуміє як «модель педагогічного творення і самотворення людини в плані засвоєння ідей і цінностей, що відповідають тенденціям соціорухомості», щоб допомогти людині самовизначитися з метою свого життя і своєю життєвою самореалізацією [37, 44]. Ю.Терещенко вагомо промовляє, що «особистість – не диплом, не сертифікат. Особистістю людина має стати і стає завдяки своїм особистим зусиллям». Відтак, автор пояснює, що «міра і глибина розв'язання нею завдань, пов'язаних із саморозвитком як у собі, так і для себе є загальною метою виховання особистісно орієнтованої освіти, основою педагогічного забезпечення ймовірного становлення людини як представника і поборника культури, зокрема й професійної» [37, 46-47].

Особистісно зорієнтований підхід є пріоритетним у сучасних позиціях вітчизняної мистецької освіти. Так, О.Михайліченко, відзначаючи індивідуалістичність музичного виховання, вказує на необхідність використання індивідуального, особистісно зорієнтованого підходу у даному процесі. Практик пояснює таке бачення тим, що «світ музичних емоцій і образів великий і повністю залежить від індивідуального способу мислення». У світлі цього для забезпечення ефективності і плідності мистецького виховання і навчання постає необхідність адекватного оцінювання індивідуальних особливостей вихованців, урахування їхнього мистецького досвіду. Тож, науковець піднімає питання про важливість уміння правильно розвивати індивідуальні задатки, які мають підніматися, якнайменше, до рівня талановитості, оскільки «тільки у поєднанні та корегуванні спроможностей та бажань із змістом музично-виховної роботи можна добитися успіхів» [33, 339].

З позиції особистісно-зорієнтованого підходу в монографії «Голос людини та вокальна робота над ним», присвяченій різним аспектам вокальної компетентності викладача, висвітлено важливі положення, які необхідно

ураховувати саме орієнтуючись не на колективне функціонування різних сторін даного процесу, а виключно на одиничне, яке є специфічним для кожної людини. Зокрема, у роботі звертається увага на індивідуальну будову і фізіологічні відмінності (розмір ротової порожнини) виконавця, які «вимагають диференційованого підходу до навчально-виховної роботи з учнем, урахування акустичних можливостей, пов'язаних з розкриттям рота і якістю співацького звуку» [9, 8].

Піднімається питання утворення важливої акустичної якості голосоутворення – імпедансу. Ураховуючи те, що основним методом, який прищеплює учням навички правильного голосоутворення і розвитку вокальної техніки, які у подальшому є фундаментом вокально-ансамблевої компетентності студента, є вокальні вправи, саме від вдалих, у індивідуальному порядку підбраних голосних, часу, встановленого на вправи і відпочинок, теситури кожної вправи, динаміки і темпу їх виконання залежатиме ефективність навчання, а перелічені позиції постають обов'язковим інструментарієм у керівництві педагога. Так, викладач має чітко і твердо знати мету тієї чи іншої вправи, вміти доступно пояснити учневі і захопити цим, урахувати індивідуальну природу голосотвірної системи співака.

Сутнісним, на наш погляд, у даному підході є те, що «сучасне трактування вокального процесу тісно пов'язане з фізіолого-психологічною природою особистості, як особливим видом емоційного настрою людини, її організму, удосконалення якого вирішується системою спеціальних творчих завдань». Тому автори даної монографії відмічають, що «вимоги, які ставляться сьогодні до педагога-вокаліста стосуються передусім індивідуального підходу до особистості виконавця, що вимагає енергетичної збалансованості дихання, способу звуковидобування в опануванні співацького тону та ін., з урахуванням: віку, статі, темпераменту, вокальних характеристик голосу, фізіологічного укладу голосового апарата, співацьких можливостей кожного тощо. Кожен педагог – творець і, водночас, дослідник, який відкриває нові перспективи

творчих можливостей співака-виконавця і нові шляхи удосконалення системи навчання [8, 270].

*Діалогово-творчий підхід* демонструє потенціал і можливості реалізації ефективної педагогічної інтеракції у навчальному процесі, яка може проходити у площині безпосереднього спілкування двох осіб (викладач-студент), під час якого здійснюється інформаційна взаємодія осіб як суб'єктів, незалежно від мовленнєвих або інших семіотичних засобів, а її метою постає підвищення ступеню духовної спільності або досягнення цієї спільності. Відповідно, діалоговий підхід зосереджується на способі організації процесу навчання, коли викладач і студент спільно приходять до розуміння понять, які вивчаються. Також дослідницьке поле вищезазначеного підходу охоплює культурний діалог поколінь за хронологічною шкалою у історичному контексті, діалог автора твору мистецтва і виконавця, виконавця і аудиторії.

У рамках діалогового підходу І.Зязюн звертає увагу на риторичний аспект у педагогічній майстерності вчителя, який спрямовано на вирішення проблеми «ефективного усного переконуючого мовлення в ситуації публічної комунікації» [16, 153]. Учений в даному контексті розглядає важливість словесного вираження учителя, яке має бути зрозумілим, гарним, відповідним (у діалектичному зв'язку форми і змісту), відзначатися чистотою мови, «підбір слів, їх розміщення у реченні, вчення про період, експресивно-емоційні аспекти тощо». Важливими характеристиками постають і стиль викладу, уміння посилити у потрібному місці емоційний тон, володіти і коригувати експансивність викладу, надавати логічній стрункості та дотримуватися планомірності, щоб приваблювати і зацікавлювати слухачів. Академік наголошує, що «володіння засобами переконуючої комунікації, живим словом – важливе як професійна якість для випускників педагогічних та інших гуманітарних спеціальностей університетської освіти» [16, 162].

Автор ретельно прослідковує вплив риторики на розвиток у людині системи особистісних якостей, які значно підвищують її компетентність, зокрема: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину,

гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію); культуру мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, образність); культуру поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, розкутість); культуру спілкування (повага до співрозмовника, вміння слухати й чути, управління собою й поведінкою аудиторії, відповідальність за своє слово тощо) [16, 176-177].

У рамках діалогово-творчого підходу для нашого дослідження важливими є погляди науковця щодо залучення студентами акустичних ресурсів мовлення як джерела естетичної та етичної насолоди у аудиторії, оскільки це безпосередньо торкається вокально-ансамблевої компетентності, пов'язано зі специфічними якостями музичного мистецтва. Тож, у концептах академіка фігурують такі дефініції як виразність, ясність, виваженість і художня довершеність звуку, темпу, тембру голосу, тону, інтонації, логічних та психологічних пауз, канали правильного дихання, темпоритмічна музикальність [16, 179]. Важливою стороною діалогового підходу є і уважність до співрозмовника, водночас володіння могутньою силою довіри, долучення в процесі взаємодії власної авторитетності. Як доречно проголошує І.Зязюн, «педагогічна риторика сучасності є інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами переконуючої комунікації засобами живого слова» [16, 228].

У межах діалогового підходу специфіку мистецької сфери висвітлює у своїй монографії Т.Жигінас. Вчена описує процес підготовки студентів до концертно-просвітницької діяльності, відмічаючи важливість створення діалогу зі слухачською аудиторією, продуктивного діалогу, який утворює «доброзичливу невимушену атмосферу спілкування зі слухачами в процесі здійснення концертно-освітньої програми» [14, 107]. Практик виділяє такі аспекти у створенні продуктивного діалогу як: уважне ставлення до учнів, вміння розподілити увагу між ними, сприймати одночасно різні прояви реакції на музику і словесні пояснення у окремих слухачів [14, 108].

Т.Жигінас говорить про необхідність під час взаємодії зі слухачами в процесі концертно-освітньої діяльності володіння здатністю «до оперативного управління різними проявами музично-естетичної реакції слухачів», що дозволить підтримувати активність аудиторії і досягати діалогічної взаємодії. Відповідно, оперативність позначатиметься на необхідному темпоритмі процесу спілкування. Ще одним важливим аспектом під час підготовки і набуття компетентності студентами факультетів мистецтв науковиця доречно виокремлює здатність до переключення з режиму мовлення на інструментально-виконавський чи вокально-виконавський режим.

Інший ракурс у діалогічному підході пропонує Л.Масол, яка виділяє в процесі навчання дітей мистецьким дисциплінам уміння вчителя стимулювати креативність учнів, зокрема за допомогою такого педагогічного інструментарію як евристична бесіда. Вона вбачає його одним із ефективних методів організації активної пізнавальної діяльності учнів шляхом конструювання серії взаємопов'язаних запитань. Науковиця зазначає, що «даючи відповіді на них, діти під педагогічним керівництвом самостійно опановують усі складові пошуку знання, на відміну від настановчих, відтворюючих, систематизуючих типів» [28, 81]. Також Л.Масол розглядає неодмінною умовою здійснення духовного впливу на учнів саме організацію діалогу як процесу міжособистісної взаємодії, яку визнає домінантною діалоговою стратегією. Вона простежує і звертає увагу на такі особливості прояву педагогічних відносин, які зовні нагадують діалог, але можуть підмінятися псевдодіалогом, вряди-годи набуваючи рис антидіалогу. Натомість, визнає пріоритетність діалогічних форм педагогічного спілкування і вважає їх «засобом стимулювання інтерпретаційної діяльності учнів, прояву рефлексії в процесі пізнання мистецтва» [28, 88].

Різні грані культурного діалогу, володіння яким є необхідною складовою мистецької компетентності вчителя, висвітлені у роботах Г.Падалки, О.Рудницької та академіка В.Кременя. Так, вчений торкається кола питань масової та елітарної культурних тенденцій, стереотипів і традицій, рамок, стандартів, зміною типів культури і семіозису [52, 234-235]. Науковець орієнтує

розглядати дане питання на різних рівнях. Учений говорить про те, що «в контурах глобальної цивілізації культурний діалог здійснюється всередині не як єдиного цілого. Діалог втілює діалектику розвитку, діалектику, розкрити у майбутнє» [52, 235].

Також В.Кремень звертає увагу на те, що «культура є замкненою і самодостатньою системою культурних загальнолюдських смислів і значень» [52, 235]. Відтак, «низова» культура більшою мірою випадкова, але ближча до життя...спілкування між культурами здійснювалося в ситуації, коли інша культура становила закодовану систему, коди якої необхідно було розшифрувати...Інакше кажучи, якби в іншій культурі нам все було зрозуміло, вона не була б для нас іншою, була б тотожною нашій» [52, 237].

З огляду на це, в процесі навчання студенти мають досягати рівня «діалогу культур», тобто «пізнання іншої культури через свою, а своєї через іншу шляхом інтерпретації й адаптації їх одна до одної в умовах значеннєвої розбіжності більшої частини обох.. зіставляючи іншу і свою культури, необхідним чином розуміючи цінність і своєрідність власної культури. У результаті такого розвитку культури взаємозбагачуються» [52, 237].

В.Кремень зазначає, що якщо дотепер будь-які нові утворення адаптувалися в систему культури, гармонійно вписуючись у неї, то сьогодні відбувається спостереження зворотного процесу, коли система культури адаптується до глобального інформаційного простору. Це пов'язано із тим, як відмічає академік, що «активність інформаційних процесів настільки висока, що змушує підкоряти собі традиційні елементи культури, і насамперед змінює традиційну систему культурної комунікації. У результаті починається руйнування локального характеру культури, відбувається становлення певного загального комунікаційного простору, що ніби пронизує всі культури, нав'язуючи їм нові форми і способи». Це різко змінює характер діалогу між культурами [52, 238].

Учений відмічає, що пріоритету в сучасному постмодернізмі надається діалогу і взаємодії різних учень та розгляду конкретних проблем, де посилення



діалогізму уможлиблює появу явища інтерференції й інтегративних тенденцій. Тому результат зорієнтовується на пануючі та домінуючі, найбільш доступні значенні структури, окреслюючи поле спілкування. Звужується область неоднакового у культурах, або підкорюється штучній суперкультурі. В.Кремень застерігає, що «новації формуються настільки стрімко, що не встигають адаптуватися до традиційної системи. Людям уже ніколи вбирати в себе нові цінності, постійно співвідносячи з попередніми, і вони починають їх просто споживати...Порушується пропорція між «високою» і «низькою» культурою, яка стає масовою не тільки за кількістю залучених до неї суб'єктів, а й за спрощенням споживаного продукту [52].

У рамках діалогово-творчого підходу відмітимо, що майбутнім «інструментом» студентів факультету мистецтв є вокальний (хоровий) колектив, який згідно Т.Ланіної, набуває ексклюзивного звучання і цілісності художнього організму лише через постійну практичну діяльність. Дослідниця звертає увагу на такі якості вокально-ансамблевого звучання як спільність, узгодженість, гармонія цілого і частин, що уможлиблює набуття на цій основі нової якості звучання, котра формується не відразу, а протягом тривалого часу. Отже, художня єдність виконання учасниками вокального (хорового) колективу творів залежатиме не тільки від його розуміння усіма образного змісту, а і від безпосереднього дотримання обраному варіанту [27]. Таким чином, діалогово-творчий підхід підвищує компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, за виразом І.Зязюна: культуру мислення, культуру мовлення, культуру поведінки та культуру спілкування.

Отже, обрані нами підходи (системно-цілісний, особистісно-зорієнтований та діалогово-творчий) допомагають розкрити специфіку поняття вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивченні диригентсько-хорових дисциплін.

## **1.2. Сутність та структура вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв університетів у диригентсько-хоровому навчанні**

Специфікою успішної організації підготовки студентів факультетів мистецтв є процес формування в них вокально-ансамблевої компетентності, що є неодмінним завданням їх фахового становлення у практичній діяльності. Сутністю компетентності є те, що компетентність – це не «специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції (хоча, звісно, вона ґрунтується на останніх), а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії» [34, 192]. Адже компетентний фахівець усвідомлює значущість фахової діяльності, здатний до самоконтролю, самовдосконалення і самооцінювання.

Проведений аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва учнівським хоровим колективом майбутньому вчителю необхідна здатність керувати собою і через себе – усіма елементами педагогічної діяльності на ґрунті зворотного зв'язку, а саме: усвідомленням мети діяльності та результатів її досягнення; специфікою сприйняття учнями дій педагога; вибором оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (В.Андрущенко, О.Антонова, І.Бех, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, В.Зливков, І.Зязюн, О.Киричук, С.Кузікова, В.Курило, В.Луговий, С.Максименко, Н.Мойсеюк, Н.Ничкало, О.Пометун, С.Сисоєва, Н.Тализіна, Є.Хриков, О.Щербаков та ін.) [4; 5; 6; 11; 16; 18; 29; 31; 34; 37; 38; 46; 51] та мистецькій освіті (Л.Гаврілова, О.Єременко, А.Зайцева, В.Костюков, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, О.Михайліченко, Н.Мозгальова, Н.Овчаренко, В.Орлов, Г.Падалка, Є.Проворова, О.Реброва, О.Рудницька, Н.Сегеда, В.Федоришин, Д.Юник та ін.) [8; 21; 22; 26; 28; 33; 35; 36; 39; 43; 44; 45; 47; 54] розглянуто компетентність як складно структуровану

дефініцію, яка становить нормативно-регулятивне підґрунтя якісної фахової діяльності. Компетентність є особливою якістю вчителя, яка визначається його ставленням до предмета діяльності, що характеризується його включенням у пізнавальну, мотиваційну, особистісну, рефлексивну, діалогову, емоційно-вольову та творчу сфери.

У методичних рекомендаціях з розробки стандартів вищої освіти (2013 р.), компетентність визначається як «інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищого навчального закладу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виду діяльності» [30, 11]. Тобто компетентність це здатність особистості якісно виконувати певний вид діяльності, що виражається через знання, розуміння, цінності, уміння та інші особистісні якості.

На думку Л.Масол, компетентність доцільно розглядати як багатoelementну структуру, яку умовно можна поділити на три групи:

- особистісні (загальнокультурні), серед яких виділяються: художньо-світоглядні, ціннісно-орієнтаційні, культуротворчі (зокрема етнокультурні, культурно-дозвіллієві, полікультурні та ін.);
- функціональні, що пов'язані з певною предметною діяльністю учнів: предметні та мистецькі (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо);
- міжпредметні (естетичні та гуманітарні);
- метапредметні (інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні (самоосвіти, самовиховання, самореалізації), креативні);
- соціальні, які формуються під час занять у різних формах колективної художньо-творчої діяльності: художньо-комунікативні та соціальнопрактичні [28, 97].

Вищезгадані види компетентностей Л.Масол розглядає як інтегральні педагогічні явища та відносить їх до базових інтегративних тенденцій мистецької освіти. Особистісні, міжпредметні, соціальні, метапредметні й

функціональні компетентності втілюють цілісність та інтегральність освітніх результатів, водночас потребуючи розроблення спеціальних методик формування фахових компетентностей.

Розглядаючи професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегральну якість особистості, Л.Гаврілова характеризує її як специфічну, що полягає у поєднанні професійно-музичного (фахового), загально-педагогічного та інформаційно-комунікативного компонентів [8, 71]. Сформованість даної компетентності означає готовність особистості до здійснення цієї діяльності у практичній роботі зі школярами. А.Растрігіна розглядає фахову компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як таку, що складається з інтегрованих і спеціальних фахових компетенцій, заглиблюючись, насамперед, у специфіку вокально-хорової діяльності студентів факультетів мистецтв [43].

Узагальнене визначення професійної компетентності учителя музичного мистецтва пропонує І.Полубоярина, яка визначає її як інтегративне утворення, що складається з обов'язкових структурних компонентів і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості, що проявляються через готовність до здійснення творчої педагогічної діяльності. Учена зазначає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює також музичні та акторські здібності, музичний смак, знання методики музично-естетичної роботи зі школярами, володіння навичками гри на музичних інструментах, уміння володіти співацьким голосом, вміння керувати вокально-хоровим дитячим колективом. Процес формування компетентного фахівця охоплює дві взаємодоповнюючі складові: музично-теоретичну освіту (теоретичну та методичну) і практичну діяльність, у ході якої реалізуються набуті знання, уміння та навички. Разом із тим, доречно зазначити, що в арсеналі студента факультету мистецтв мають бути такі специфічні особистісно-професійні компетенції, як музикальність, креативність, емпатія, комунікативність, артистизм, тощо.

Вокально-ансамблева компетентність охоплює співацьку компетенцію і комунікативні вміння та навички. Слід зауважити, що ансамбль (від фр. «ensemble» - спільно, разом) – це група виконавців, що виступають спільно. У практиці музичного виконавства існують ансамблі різного складу: вокальні, вокально-інструментальні, об'єднані, тощо. Ансамбль ще має інше значення, а саме: узгоджене, злагоджене виконання музичного твору групою виконавців. Під ансамблем високої майстерності треба розуміти «точну інтонаційну злагодженість звучання співаків..., злитність і врівноваженість щодо сили й тембру всіх голосів, наслідком чого буде соковитий, насичений, барвистий (але без найменшого виділення тембрів голосів окремих партій співаків), повноцінний унісон кожної партії, а досконалі унісони партій дадуть чудове, чарівне, врівноважене гармонічне співзвуччя (К.Пігров) [41, 64].

Первісним елементом хорового ансамблю є ансамблевий звук, це звук певної висоти, відтворений кількома співаками. Диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією повинен формувати таке хорове (ансамблеве) звучання, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу. У процесі роботи над ансамблевим звуком необхідно досить обережно використовувати різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби; знаходити у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору.

Виправлення помилок та правильне створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє визначити інтеграційний характер диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки студента, що поєднує навички інтелектуальної та слухової роботи з технікою кваліфікованого сприйняття та виконавської реалізації нотного тексту.

Об'єктивна необхідність і значущість цілісності диригентсько-хорової підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному і тісному

зв'язку з педагогічною практикою, завдяки чому забезпечується цілісна професійна підготовка студентів до навчання і виховання школярів.

У процесі занять з хорового диригування та на заняттях хору (ансамблю) студенту факультету мистецтв слід розвивати виконавські здібності, які необхідні йому для ефективного впливу на хоровий колектив, адже саме вияв цих здібностей викликає яскраві емоційні переживання у хористів й тим самим збагачує їх духовний світ. Підготовки до практичної роботи зі школярами вимагає від майбутній фахівців:

- всілякого розширення власної образно-емоційної сфери свідомості й глибокого, різнобічно розвитку її у музично-теоретичному відношенні;

- опановування специфічного комплексу моторних навичок, тобто техніки диригування, яка набувається у процесі загального творчого розвитку студентів факультетів мистецтв;

- націлювання себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокальним розвитком і методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами школярів.

Полягає ця робота, перш за все, у виробленні у студентів відповідального ставлення до авторського тексту. Звичку до точного його прочитання майбутній вчитель музичного мистецтва повинен розуміти як одну з необхідних передумов вдалого художнього виконання. Це не лише суворе дотримання пауз, штрихів тощо (недбалість та приблизність неприпустимі); адже завдання необхідно ставити більш об'ємно: виконавець в авторському тексті повинен побачити абсолютно все – художній зміст, фразування, штрихи, динаміку, термінологію тощо. Все це допомагає втіленню головного виконавського завдання – якомога глибше проникнути у творчий задум автора музичного твору та донести його художню цінність до виконавців. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих хорових партій, здійснюючи показ музичного твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан хормейстера поступово передається колективу виконавців, у якому цей стан слід постійно

підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хорового (ансамблевого) колективу.

Репетиційна робота в хоровому класі допомагає навчити студентів факультету мистецтв методиці самостійної роботи, виховати уміння інтерпретувати музичний матеріал, формувати спонукання до точного відтворення музично-художнього образу твору. Поступово опановуючи майстерність диригентської техніки, студенти повинні продовжувати пошуки шляхів удосконалення навчально-репетиційної роботи. Це допоможе розкрити об'єктивні механізми не лише безпосереднього управління хором, а й собою, як особистістю, власними діями, пов'язаними з поняттям «внутрішньої техніки» диригента. Не залишаються поза його увагою також питання, що стосуються системи самостійної роботи студентів, її осмислення, визначення змістовності, найбільш раціональних методів та прийомів досягнення поставленої мети – високого рівня розвитку диригентсько-хорової майстерності та професійних здібностей.

Також є важливою робота з формування художнього смаку й світогляду студентів факультету мистецтв, адже від професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури, в цілому. Професійна підготовка керівника хорового колективу забезпечує, насамперед, його вільне практичне опанування виразних засобів музичного мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Таким чином, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв охоплює гуманістичну спрямованість творчої діяльності, професійну налаштованість, наявність фахових здібностей, оволодіння педагогічною та музично-фаховою технікою, яка здатна виявити внутрішній потенціал учителя музичного мистецтва, гармонізувати всю структуру його педагогічної діяльності.

Основним завданням становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій, закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи. А це відбувається завдяки створенню інтеграційних систем знань, що вимагає злагодженості викладання диригентсько-хорових дисциплін [47]. Згідно з точкою зору багатьох науковців, для майбутнього вчителя важливими є знання методики музичної освіти школярів, яка синтезує всю навчальну інформацію, об'єднуючи її в систему знань, необхідних у процесі продуктивної практичної діяльності. Знання методики музичного виховання озброює студента факультету мистецтв сучасними методами роботи, ознайомлює його з різними видами музичної діяльності у процесі співпраці із школярами, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії з шкільними колективами, допомагає набувати навички самостійної роботи.

Загальновідомо, що організація методичної підготовки вчителя музичного мистецтва полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності. Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця, зокрема хорового диригування, хорового класу та читання хорових партитур. Так, А.Авдієвський [1] був переконаний, що читання хорових партитур не лише привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом «хорової органіки», тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу; хоровий клас, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до



художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та готує студентів до творчого спілкування з дитячим хоровим колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у творче русло.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо диригентсько-хорову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як складну динамічну систему, якій притаманні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити на дві групи:

1) внутрішні (освітня, навчальна, виховна), що відображають можливості самої системи, взаємозв'язок та взаємозалежність її компонентів;

2) зовнішні (координуюча та інтегруюча), що визначають співвідношення вокально-хорової підготовки студентів з іншими компонентами системи професійної підготовки, їх взаємодію та закономірні зв'язки.

Певною мірою саме цикл диригентсько-хорових дисциплін дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань з окремих дисциплін, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність навчальної дисципліни, яка готує студентів до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні музичних дисциплін, яка заважає формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань. Значення хорового співу в школі дуже велике. Тут школярам прищеплюється любов до співу, вони вчаться співати злагоджено, виразно, чисто, що дуже важливо для музичного, зокрема вокального, виховання дітей. Хоровий спів сприяє формуванню естетичних уподобань, розширює кругозір дитини, розвиває її художній смак.

Щоб добре скомплектувати шкільний хор, необхідно, перш за все прослухати всіх учнів, окремо хлопчиків і дівчат, звертаючи увагу на наявність

у кожної дитини правильної інтонації, що є однією з ознак музичних і вокальних даних. Серед різних відтінків співацького голосу вчитель повинен вміти відрізнити природне звучання від фальшивого. Фальшиве звучання шкідливе і призводить до швидкої стомлюваності та втрати співочого голосу. Під час фальшивого звучання не розвиваються ні сила голосу, ні діапазон, ні легке й вільне звукоутворення. Хористу недостатньо мати лише сильний співочий голос, необхідно мати також музичний слух, який дає можливість виконувати твір при повноцінному інтонуванні. Перевірити музичний слух можна під час виконання пісні, нескладних музичних фраз, окремих нот тощо.

Визначення типу співацького голосу у школярів має велике значення для його розвитку й охорони. Наприклад, якщо в учня природний голос сопрано, а його визначають як альт, то він змушений співати не властивим йому голосом, а штучним, відповідно настроюючи для цього органи, що його формують. Це призводить до швидкої стомлюваності голосового апарата. В такому випадку співак змушений припинити вокальні заняття. Тому надзвичайно важливо визначити, до якого вокального типу належить голос кожної дитини. Якщо характер голосу виражений яскраво, то визначити його тип неважко для вчителя музики. Проте бувають випадки, коли голос має ознаки двох суміжних типів, тобто він носить проміжний характер. Обов'язковою вимогою при визначенні типу голосу є невимушений стан голосового апарата дитини, яка співає при оптимальному рівні сили звука. Лише при такій умові можна точно визначити тип голосу.

Найбільш поширеним методом визначення типу голосу є метод прослуховування (акустичний). При цьому потрібно враховувати: діапазон, тембр, примарний тон, характер звучання голосу на верхах, наповнення голосу, витримання теситури, особливості звучання перехідних нот. Остаточне вирішення належить педагогові, який володіє тонким музичним слухом і добре розвиненою інтуїцією.

Щоб піднести виконавський рівень колективу і розвиток художнього смаку співаків, керівник повинен серйозно ставитись до добору репертуару, який має

відповідати виконавським можливостям колективу, віковим особливостям його учасників, бути цікавим і різноманітним. Керівник хорового колективу повинен прищепити дітям інтерес до хорового співу, що конче необхідно для формування співацьких навичок. Необхідно домагатися розвитку багатоголосся як основної форми хорової культури. Велике значення має поєднання пояснення з показом учителя музичного мистецтва, особливо для найменших учасників хору. При поясненні слід спиратись на образні, доступні дітям порівняння, що поєднуються з русальними, зоровими, просторовими та іншими уявленнями. Часто через неухважність учителів діти під час співу передихають у середині музичної фрази або слова, не вимовляють закінчення слів. Тому необхідно виховувати у школярів уміння зосередити увагу.

Запорукою успішного співацького розвитку є правильно взятий звук. У звучанні не повинно бути ніякого напруження, в той же час воно повинно бути до деякої міри динамічним, «на опорі». Тривалість співацьких занять залежить від характеру роботи (розучування нового репертуару, повторення вже вивчених творів, діапазонні умови творів, що виконуються, та ін.). Ознайомлення з новим твором та його розучування повинно займати 10-20 хвилин, оскільки тривала робота над твором стомлює слух, впливає на загальне самопочуття. Розучування нового матеріалу корисно чергувати з повторенням вивчених пісень, що дає змогу співакам послабити напруження уваги.

До початку занять корисно зробити декілька дихальних рухів, зокрема: стоячи, розправити плечі назад і, заклавши руки за спину, з закритим ротом зробити порівняно короткий, спокійний вдих носом, і без поштовхів, затримавши дихання, при нерухомих плечах зробити повільний видих. Вдих і видих роблять безшумно, автоматично. Враховуючи, що діти люблять співати голосно, вчитель мусить стримувати їх, особливо під час розучування нових творів. У центрі уваги має бути виразна, чітка вимова слів, легкість голосу. Лише при такій умові буде забезпечене правильне формування звуків. Діти повинні бути уважними, вмінати чути не тільки свою партію, а й інші, бачити диригента. Перед розучуванням нової пісні слід ознайомити дітей із змістом, при першому на наступних

приспівуваннях треба фіксувати увагу на паузах, під час яких робити вдих. Необхідно також визначити ритм, фразування, не допускаючи при цьому плоского, відкритого звуку.

Таким чином, диригентсько-хорова підготовка, як об'єктивний процес, ставить перед майбутніми вчителями музичного мистецтва цілий ряд вимог, а саме:

- зумовленість системи потребами духовного розвитку суспільства та завданнями музично-естетичного виховання підростаючого покоління;

- відповідність змісту, форм і методів вокально-хорової підготовки рівню розвитку педагогічної науки та шкільної практики, характерові й змісту цього виду педагогічної діяльності;

- єдність навчання, виховання й розвитку студентів у процесі вокально-хорової підготовки;

- взаємозв'язок мети, функцій, змісту та методів навчання студентів факультету мистецтв в університеті;

- залежність якості вокально-хорових знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації освітньої діяльності студентів факультету мистецтв.

Нами визначена структура вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка охоплює: *мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчо-виконавський компоненти.*

*Мотиваційно-організаційний* компонент є важливою складовою структури формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у студентів факультетів мистецтв під час музично-виконавської діяльності. Він відображає когнітивні процеси, пов'язані з розумінням та інтерпретацією музичного матеріалу, а також з орієнтацією у просторі та часі в рамках організації виконавської практики.

Орієнтація у контексті музично-виконавської діяльності – це складний та взаємопов'язаний процес, що сприяє формуванню глибокої та осмисленої

музичної інтерпретації, в якому відображається сприйняття та власна музична ідентичність студента факультету мистецтв. Самовираження студента факультету мистецтва в процесі диригентсько-хорової роботи є взаємодією факторів, які умовно можна розділити на ті, які сприятимуть і ті, які заважатимуть даному процесу. Відповідно супутні стимули-спонукання й непередбачувані перестороги можуть міститися у самій диригентсько-хоровій діяльності, музично-виконавському середовищі, а також у особистісній сфері самосприйняття студентом факультету мистецтв власної творчості. Зацікавленість диригентсько-хоровою справою може одночасно проявлятися у кожній з цих зон, або ж превалювати в їх різній варіативності у конкретні періоди навчання.

Доцільним буде у даному контексті згадати роздуми видатного педагога-музиканта Г.Нейгауза, який вбачав майстерністю, зрілістю у роботі під час розучування твору такі ознаки, як прямолінійність і здатність не витратити час задарма. Його мудре спостереження проголошує, що чим більше участі у даному процесі відіграє воля (цілеспрямованість) і увага, тим ефективніше результат. Маєстро упереджував від того, що чим більше пасивності, інертності, тим більше розтягуються строки оволодіння твором і майже неминуче послаблюється інтерес до нього. А у галузі мистецтва, особливо диригентсько-хорового, втрата інтересу до презентації своєї роботи, професійних надбань постає майже синонімом професійного вигорання.

Згідно зазначеному, сформованість особистісної потреби до хормейстерської роботи виявлятиметься через незгасимість бажання творити на сцені, вірність обраній галузі, постійність пошуку і відкриття своїх потенційних талантів засобами співацької діяльності, зокрема через опанування різних видів співацького дихання, технік і методів співу, через мистецьку загартованість і здатність протистояти несприятливим умовам, маневреність у вирішенні творчих проблем і опірність до наявних сценічних перепон втілення задумів, натренованість і рівність перебування у робочому настрої, певну психологічну спритність переключення з контрастних/схожих художніх образів, акторську

відточеність і баланс емоцій, налаштованість на успіх, який «плавитиме» усі прояви хвилин слабкості духу і орієнтуватиме до переборення такого стану, підвищення виконавської самовпевненості як результату вдалих виступів, включення внутрішнього позитивного «радару» загального визнання.

Досить важливими постають у даному контексті погляди О.Щолокової, яка звертає увагу на зміну сучасної навчальної парадигми, завдяки чому підсилюється процес формування особистості студента факультету мистецтв як суб'єкта діяльності, оскільки в центрі навчально-виховного процесу постають його інтереси. У цьому процесі студент факультету мистецтв починає займати активно-творчу позицію, виявляти волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи власний пошук індивідуальної траєкторії життєвого самовизначення.

Загалом, мотиваційно-організаційний компонент охоплює розуміння структури музичних творів, виявлення їхніх гармонійних та мелодійних ліній, а також розгорнутого розуміння того, як окремі елементи впливають на настрій та емоції слухача. Інтенсивний виконавський аналіз допомагає створити глибоке розуміння музичного твору, що в подальшому перетворюється на власний «переклад» музичного задуму у виконавську діяльність.

*Критично-рефлексивний* компонент у структурі вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін представлений готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, розвиненою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії.

Рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттях, які визначають ставлення особистості до себе самого. Системоутворюючим фактором професіоналізму І.Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і

подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач [16].

Рефлексія навколо емоційних, операційних та споглядальних переживань відображається у системі цінностей настільки глибоко, наскільки ми можемо проаналізувати його та розглянути різні аспекти людських відносин. Саме це визначає нашу психологічну готовність для засвоєння нових знань та їх інтеграції у систему особистісно-професійних цінностей. Вітчизняний психолог М. Варій пояснює рефлексивність свідомості, як відображення здатності людини аналізувати і оцінювати свої дії, уявлення про себе та взаємодію з іншими. Вона сприяє самопізнанню, корекції поведінки та розвитку моральності [7, 169].

Рефлексивно-виконавський компонент дозволяє студентам аналізувати власну музичну діяльність. По-перше, вони критично оцінюють свою виконавську майстерність з точки зору художніх та технічних аспектів, які відносяться до музичної інтерпретації твору. Цей аналіз допомагає виділити слабкі та сильні сторони виконавця та стимулює до самостійного вдосконалення. По-друге, рефлексивний компонент сприяє самоконтролю під час виконання. Студенти факультетів мистецтв усвідомлюють моменти, коли їхня слухова увага розсіюється або коли виникають труднощі у грі. Цей внутрішній контроль дозволяє їм реагувати та коригувати виконання в режимі реального часу, що сприяє поліпшенню стабільності та точності. Систематичне застосування внутрішньої рефлексії, зазвичай забезпечує студентам факультетів мистецтв досягнення вищого рівня музично-виконавської майстерності. Вона вимагає постійного вдосконалення своїх навичок, враховуючи власний досвід та аналіз виконавських здібностей.

*Творчо-виконавський* компонент передбачає комплексний підхід до формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі диригентсько-хорового навчання. Комплексний підхід включає стимулювання творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв.

Цей компонент охоплює здатність творчо розвивати сприймання музичних образів, генерувати нові музичні ідеї, створювати власні композиції та інтерпретації музичних творів. Він також забезпечує розвиток імпровізаційних умінь і навичок, допомагає студентам факультетів мистецтв творчо проявляти себе, допомагає знайти їм власний музичний стиль, спроектувати власну роботу у виконавське русло.

Творчість є складним та багатограним явищем, що привертає увагу дослідників у багатьох галузях науки, таких як психологія, філософія, соціологія, та науки про мистецтво. Основна складність полягає в тому, що творчість не має однозначного визначення через її мультидисциплінарний характер та контекстуальну залежність. Однак деякі загальні аспекти та абстрактні підходи до розуміння творчості можуть бути узагальнені науковим чином.

У своїх дослідженнях С.Сисоева підкреслює, що творчість є важливим явищем, яке сприяє розвитку як суспільства, так і індивідуальності людини. Вона допомагає вберегтися від стресу та рутини, надаючи сили і натхнення для життя та досягнень. Здатність до адаптації та розв'язання проблем є ключовою для осіб, здатних до творчості. За думкою вченої, творча професійна діяльність служить могутнім інструментом адаптації до змін у сучасному світі [46, 10].

Уміння створювати яскравий художньо-музичний образ є важливою умовою для успішної музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв. Це включає здатність передачі різних емоцій та почуттів через музичний твір, що робить їхнє виконання більш виразним. яскравим. Усі ці аспекти об'єднуються у творчому процесі. Також студентам факультету мистецтв слід бути вмотивованими до пошуку новаторських підходів у музиці та власних музичних рішень. Це сприяє розвитку їхнього творчого мислення та професійного росту.

Майбутнім учителям музичного мистецтва у процесі виконавської діяльності необхідно активно використовувати творчо-виконавську складову вокально-ансамблевої компетентності, вміти висловлювати своє бачення музичного образу, володіти художніми навичками та професійними якостями,



такими як зацікавленість, емоційність, ерудованість, відповідальність і самостійність. Отже, творчо-виконавський компонент вокально-ансамблевої компетентності в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін сприяє перетворення змісту художнього твору на переконання виконавця, яке він передає слухачам через інтерпретацію музичних творів.

Отже, в основі організації процесу формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва задіяна визначена нами структура означеного феномена (мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчо-виконавський компоненти), де кожна складова є важливою та включає елементи, які характеризують їх сутнісні ознаки. Таким чином, вокально-ансамблева компетентність визначена нами як інтегративне утворення, що складається з співацької компетенції і комунікативних умінь і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, що проявляється в інтегральному характері диригентсько-хорової роботи здатної гармонізувати всю структуру творчої педагогічної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

Здійснений теоретико-методологічний аналіз формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дозволив дійти таких висновків:

- основним завданням вивчення диригентсько-хорових дисциплін є розвиток загальної музичної культури студентів факультетів мистецтв, їх музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практичної роботи з хоровим колективом. Дисципліни диригентсько-хорового циклу нами виділенні як опорні у підготовці вчителя музичного мистецтва за параметрами, які визначають їх основне призначення;

- для дослідження поняття вокально-ансамблевої компетентності в процесі вивченні диригентсько-хорових дисциплін, нами обрано системно-цілісний,

особистісно-зорієнтований та діалогово-творчий підходи. Системно-цілісний підхід до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв університетів забезпечує максимальне охоплення предмету дослідження, що дозволяє знайти ефективні шляхи у вирішенні проблеми формування співацької культури майбутніх учителів музики на основі аналізу, синтезу, трансформації мистецьких знань, умінь і навичок. Особистісно-зорієнтований підхід є обов'язковим у сучасній мистецькій освіті, оскільки акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту факультету мистецтв. Такий підхід розглядає можливості регулювання системи навчання через знаходження належного фокусу з метою зосередження уваги на студенті, направлення його енергії, діяльнісних сил, наполегливості, рішучості у досягненні мети на результати навчання, на формування компетентностей. *Діалогово-творчий підхід* демонструє потенціал і можливості реалізації ефективної педагогічної інтеракції у навчальному процесі, яка може проходити у площині безпосереднього спілкування двох осіб (викладач-студент), під час якого здійснюється інформаційна взаємодія осіб як суб'єктів, незалежно від мовленнєвих або інших семіотичних засобів, а її метою постає підвищення ступеню духовної спільності або досягнення цієї спільності;

- професійну компетентність учителя музичного мистецтва визначаємо як інтегративне утворення, що складається з обов'язкових структурних компонентів і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості, що проявляються через готовність до здійснення творчої педагогічної діяльності;

- визначена структура вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка охоплює: мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчовиконавський компоненти. Мотиваційно-організаційний компонент є важливою складовою структури формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у студентів факультетів мистецтв під час музично-виконавської діяльності. Він відображає когнітивні

процеси, пов'язані з розумінням та інтерпретацією музичного матеріалу, а також з орієнтацією у просторі та часі в рамках організації виконавської практики. Критично-рефлексивний компонент у структурі вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін представлений готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, розвинутою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії. Творчо-виконавський компонент передбачає комплексний підхід до формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі диригентсько-хорового навчання. Комплексний підхід включає стимулювання творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв;

- вокально-ансамблева компетентність нами визначена як інтегративне утворення, що складається з співацьких компетенцій та комунікативних умінь і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, що проявляється в інтегральному характері диригентсько-хорової роботи, здатної гармонізувати всю структуру творчої педагогічної діяльності.

### **Список використаних джерел до першого розділу**

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). 2-ге вид. К.: LAT &K, 2012. 191 с.
3. Бенч О. Павло Муравський: феномен одного життя. К.: Дніпро, 2002. 66 с.
4. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування. Вісник Житомирського держ.пед. ун-ту імені І.Франка. Житомир, 1999. Вип.3. С. 42-45.

5. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320с.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1999. 204 с.
7. Варій М.Й. Психологія особистості : Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
8. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 404 с.
9. Голос людини та вокально робота з ним : монографія. [Г.Є. Стасько, О.Д. Шуляр, М.Ю.Сливоцький та ін.] Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 336 с.
10. 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.
11. 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.
12. Естетика: навчальний посібник для педагогів, за ред. Т.І. Андрущенко. К.: МП Леся, 2014. 613 с.
13. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста. К.: Музична Україна, 1979. 92 с.
14. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2014. 178 с.
- 15.Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє»: Наукове видання / за ред. доктора педагогічних наук, професора Козир А.В., кандидата педагогічних наук, доцента

- Щедролосевої К.О., старшого викладача Марцинковської І.М., кандидата мистецтвознавства Старюченко Н.А. Херсон: МПП Видавництво «ІТ», 2017. 234 с.
16. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. –302 с.
  17. Інноваційні авторські освітньо-виховні системи: досвід учителів України: науково-методичний посібник (за результатами магістерського науково-контекстного проєкту). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 021. 353с.
  18. Киричук О.В. Основи психології: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. 6-е вид. К.: Либідь, 2006. 632 с.
  19. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О. Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.
  20. Ковальова О.В., Гавриш О.Г., Кудрявцева В.В. Дефекти культури спілкування майбутніх педагогів і шляхи їх подолання. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С.110-119.
  21. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
  22. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
  23. Коломоєць О.М. Хорознавство: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 168 с.
  24. Кондратенко Г.Г. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. Г.Г.Кондратенко, О.С.Плохотнюк. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені

- Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 197. С. 115-119.
25. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 288 с.
26. Лабунець В. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2015. №2. С.126-131.
27. Ланіна Т.О. Теоретичні основи вокального ансамблевого виконавства. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. № 2, 2017 р. С. 46-50.
28. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. Х: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
29. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія, авт. кол. : Є. М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
30. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти. Укл. В.Гуло, К.Левківський та ін. К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.
31. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
32. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайліченко, Редактор Г.Ю.Ніколії. Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с.
33. Михайліченко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія, вид. 2-ге, перероб. і доповнене. Суми: вид-во «Козацький вал», 2007. 356 с.
34. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. К.: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

35. Овчаренко Н.А. Формування вокальної культури в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Педагогіка вищої та середньої школи Збірник наукових праць № 16 Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) Ч.1. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний ун-т, 2006. С. 70-77.
36. Орлов В. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки. Вип. 16. С. 70-92.
37. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія, автори: В.Андрущенко, Н.Дівінська, Б.Корольов та ін.; за заг. ред. В.Андрущенка, В.Лугового. К.: Педагогічна думка, 2008. 256с.
38. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія, за ред. С.Д. Максименка, В.Л.Зливкова, С.Б.Кузікової. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка,2015. 430 с.
39. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
40. Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Кондор, 2008. 398 с.
41. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1964. 220 с.
42. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія. За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. 564 с.
43. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.
44. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.

45. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.
46. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
47. Софроній З.В., Чурікова-Кушнір О.Д. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С. 245-258.
48. Співи та музика: Навч. посібник, ред. М. Гордійчука. К.: Рад. школа, Вид-во АН УРСР, 1959. 462 с.
49. Сунь Мінцзе. Критично-рефлексивний конструкт диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 4 (128). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. С. 259-266. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/259-267. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%A1%D1%83%D0%BD%D1%8C.pdf>
50. Сунь Мінцзе. Системно-цілісний підхід до співацької підготовки вчителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2020. С. 314-316.
51. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
52. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія, за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
53. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Л.Масол,



- Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.
54. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКиМ, 1993. С.17-23.
55. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
56. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
57. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014. Prague : Vedecko vydavatelske centrum "Sociosfera – CZ". 244 с.
58. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
59. Czapinski J. 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.
60. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. P.48-49.
61. The Satisfaction with Life Scale. [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al. The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.
62. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

#### 2.1. Основні принципові положення формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання

У Законі України про вищу освіту зазначено, що підготовка студентів до продуктивної діяльності максимально спрямована на включення їх вольових зусиль направлених на самостійну діяльність, на розвиток творчих здібностей. Нова освітня парадигма орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на розвиток творчого мислення, що є основою професійної компетентності. З цієї актуальності набирає питання формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

На основі здійсненого аналізу досліджуваного феномена у науково-методичній літературі нами розроблено концептуальні засади у вигляді специфічних принципових положень. Їх констеляція створюватиме міцний фундамент для організації ефективного процесу формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Доречно буде зазначити, що принцип є керівним положенням, основним правилом і установкою для будь-якої діяльності. Отже, нами сформульованні такі принципи, які пронизані внутрішньою єдністю і найбільшою повнотою змісту, а їх зв'язки з процесом формуванням вокально-ансамблевої компетентності є беззаперечними. Серед базових принципів нами виділено: *принцип соціокультурної відповідності*;

*принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання;*  
*принцип інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання.*

*Принцип соціокультурної відповідності* виходить із того, що мистецька освіта, яку отримують студенти факультетів мистецтв, виконує соціальну функцію. Відповідно, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має бути включеним у контекст культури як соціального феномена конкретного історичного проміжку у концентрованому вигляді, а також охоплювати більш широкі часові межі засобами слідування загальним соціокультурним тенденціям, нормам і цінностям. Як зазначає О.Дубасенюк та О.Вознюк, професійно-педагогічна освіта орієнтується на дві взаємопов'язані групи детермінант: суспільне замовлення та тенденції розвитку сучасного світу. [16, 23].

Автори наголошують, що людина постійно перебуває у динамічних соціальних змінах, зазнаючи впливу зовнішніх культурних факторів, водночас нашаровуючи їх на існуючий сталий комплекс постулатів культури у певному соціумі, які найчастіше відносяться до загальнолюдських чи метакультурних положень. Тому мистецька освіта має дотримуватися даного принципу з одного боку формуючи у студентів факультетів мистецтв готовність до змін у соціокультурному середовищі, а з іншого – моніторити відповідність соціокультурного контексту змісту, завдань, педагогічного інструментарію актуальному стану наукового розвитку і загальному прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання.

Ми орієнтуємось на те, що процес формування вокально-ансамблевої компетентності студентів має відображати стан і тенденції розвитку культури суспільства, зміни, які відбуваються у ньому в умовах соціокультурної трансформації, що задає відповідне направлення змін мистецької освіти. Ті зміни ціннісних орієнтацій, що відповідають соціокультурним змінам суспільства, ставлять особистість студента у центр нової соціокультурної парадигми освіти. Саме про пріоритетні тенденції, пов'язані з формуванням нового культурно-

освітнього ідеалу та нової парадигми вокальної творчості, про унікальну соціокультурну місію, яка вбачається у «поліфункціональному діалозі індивідуума й суспільства», говорить В.Антонюк. Науковиця виводить положення вокально-семіотичного тезаурусу, котрі визначені практичною полімовністю як своєрідним соціокодом [1, 48]. Ми поділяємо думку дослідниці щодо того, що завдяки такому розумінню уможлиблюється прогресивне зростання як виконавських, так і педагогічних традицій. Це здійснюється в результаті здатності студентів факультетів мистецтв орієнтуватися «в дійсній сутності взаємин культури і мистецтва, культури і цивілізації, культури і вокальної музики» [1, 133].

Також даний принцип обґрунтовується тим, що у системі освіти закладено значний потенціал, який забезпечує культурну соціалізацію студента. Доречно відмітити, що сучасні надшвидкі темпи розвитку суспільства висувають все нові і нові завдання до майбутнього професіонала. Тож, система освіти має працювати на випередження цих вимог і готувати людину до майбутнього життя в умовах, що змінюються по відношенню до умов життя під час її навчання.

Ми вважаємо, що такі непередбачувані соціокультурні зміни безпосередньо пов'язані із поняттям особистості, такими її характеристиками як суспільної, соціальної особи. Згідно визначення О.Киричук, особистість проявляє соціальну якість, яка може перейти змістовною ознакою в індивідуальне буття і зумовити тим самим культурно-історичний рівень самопроявів людини. Так, особистість студента факультету мистецтв постає водночас «своєрідною умовою і соціально цінним наслідком розгортання особистого життя» [25, 115]. Соціальна цінність такого наслідку полягатиме у примноженні соціокультурного багатства людства, оскільки кожен з мистецьких творів, до яких звертаються студенти факультету мистецтв, у своїй сукупності складає культурну спадщину.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін відбувається інтеріоризація тих мистецьких і людських цінностей, ідентифікація із соціокультурним оточенням через всотування суспільних думок, традицій,

участь у колективних подіях, святах та інших заходах. Тож дотримання принципу соціокультурної відповідності є значущим, оскільки організація педагогічно доцільного середовища поставатиме тим лакмусом-індикатором полів значень, певним соціальним виміром, в якому студент диференціюватиме те, що йому відповідає і сприймається, і те, що є незначним, існує поза його сприйняттям. Так, підсилюватиметься суверенність духовної автономії індивідуальності, тобто духовного самоперетворення соціокультурної реальності. Відповідно соціокультурним установкам, студенти обиратимуть важливі ціннісні мистецькі орієнтації як колективізму, так і індивідуалізму.

Отже, важливо дотримуватися соціокультурних і етнічних норм і традицій під час організації процесу формування вокально-ансамблевої компетентності, ураховуючи, що освітній процес виходить за межі навчальних дисциплін. У даному контексті важливо спонукати студентів факультетів мистецтв до комунікативної дії внутрішнього етичного діалогу, який міститиметься у необхідності та неминучості для них самостійно відшукувати і застосовувати раціональні підстави для переконання людей засобами мистецької, зокрема вокально-ансамблевої діяльності, схилити їх до необхідного розуміння, зміцнювати духовність і окреслювати та виявляти специфіку ментальності. Майбутній викладач присвячуватиме свою роботу суспільству, тому він нестиме відповідальність за рішення щодо етичної і естетичної складової.

Соціокультурна відповідність також проявляється у ментальності, яка поєднує високораціоналізовані форми свідомості і несвідомі структури, нефіксовані культурні коди, які визначають характерні риси окремих спільнот через властиві ним установки, переживання, думки, схожі почуття, світосприйняття і світобачення. Як справедливо відмічає О.Дубасенюк, «ментальність тісно пов'язана із самоактуалізацією, самоусвідомленням, самовираженням особистості», оскільки відображає своєрідне структурування суспільної свідомості через традиції, культуру, мову, спосіб життя і релігійність, утворюючи своєрідний пласт-матрицю» [17, 85-86]. У той час як «духовність передбачає глибоке психолого-дидактичне адаптування змісту навчальних

курсів до соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя і учня над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові резерви». Таким чином, даний принцип є необхідною засадою для організації процесу формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Логічно постає обґрунтування ще одного принципу, а саме *принципу оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання*. Ми виокремили даний принцип з огляду на те, що вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає використання алгоритму цілісності теоретичного та практичного засвоєння мистецького твору, яке здійснюється у формі початкового аналізу партитури з подальшим практичним пропрацюванням технічних і художніх особливостей, пошуком інтерпретації і завершувальним представленням даного варіанту перед публікою.

Нам імпонує думка Л.Дашицької, а саме те, що «музичне виконання є способом матеріалізації виконавцем художньо-змістовної сутності музичного твору через прояв власного інтерпретаторського бачення, яке вимагає активності і максимальної віддачі сил від музиканта» [11, 2]. Так, теоретичні способи навчання уможливлуватимуть досягнути композиторський задум, а практичні націлюватимуть до знаходження художньо-доцільних виконавських засобів виразності, забезпечуватимуть технічну довершеність виконання, реалізовуватимуть художню сутність музичного твору.

Видатні педагоги-музиканти А.Авдієвський, Б.Кременштейн, Г.Нейгауз, К.Пігров, В.Соколов та ін. закликали своїх учнів, а також власним прикладом доводили, що ретельний теоретичний розбір музичного твору у найдрібніших деталях допомагає їм ближче і глибше його зрозуміти. Має спрацьовувати розум та інстинкт, які наближатимуть до адекватного композиторського задуму інтерпретації, хоча і не гарантуватимуть її, проте виключатимуть можливість виконавського свавілля. Ясне уявлення про взаємодію художніх засобів, розуміння виразних можливостей елементів музичної мови, досягнення законів

формотворення, здатність охоплювати характерні для даного автора прояви його стилю з'являються завдяки аналітичній роботі, що уточнює і загострює сприйняття музики, розширює інтелектуальний горизонт, допомагає самостійно орієнтуватися у формі та музичній мові твору. Надалі такий аналіз виховує у студентів факультетів мистецтв уміння грамотно викладати свої думки, що для керівника вокального колективу є значущим.

Також у своїх настановах учням практики говорять про те, що неможливо у творчості здійснювати поділ на дві частини – техніки і творчості, оскільки загальна характеристика має зливатися в єдине ціле. Для того, щоб глибоко осягнути художній образ, необхідно, перш за все, спробувати зрозуміти конкретний задум твору, цілісно його сприйняти і осмислити, і лише тоді фіксувати увагу на одиничному і деталях. Важливо теоретично осягнути їх в цілому, проте практично вибудовувати логіку переходу окремих фраз, пропрацьовувати кожен елемент окремо, досягаючи бажаного результату, поєднувати їх у різних комбінаціях, шукати кращого звучання. Техніка має забезпечувати свободу у виконанні і художньому «ліпленні» образу. Водночас, технічні моменти завжди базуються на глибокому теоретичному розумінні нотного матеріалу, таких як нюансування, дотримання пов'язуючих ліг, цезур, темпо-ритмічних вказівок автора, точного відтворення ритмічного малюнку і гармонічних співзвуч.

Згідно запропонованого О.Коломойцем аналізу партитури, теоретичні способи навчання мають реалізовуватися через пізнання відомостей про авторів, жанрову приналежність, зміст твору і загальний його характер. Музично-теоретичний аналіз має охоплювати структуру музичної форми, ладотональність, гармонію, метроритм, темп, особливості фактури викладу, характеристику основної мелодії як музичної виразності, значення ролі акомпанементу. Вокально-хоровий аналіз має бути спрямований на визначення типу і виду хору/ансамблю, наявність дивізі та унісонів.

Також з'ясування загального діапазону й загальної теситури, прийомів звуковедення, дихання, передбачає теоретичний аналіз і характеристику кожної

партії твору. Це поширюється на ансамбль частковий (діапазон партії, теситура, наявність дивізі; особливості ансамблю динаміки, темпу, ритму); стрій мелодичний (інтонаційні труднощі: особливості голосоведення і вплив напрямку мелодії на горизонтальний стрій; визначення інтонаційних труднощів і шляхи їх подолання; вплив динаміки, темпу й ритму на горизонтальний стрій); ансамбль загальний (тип ансамблю; визначення особливостей ансамблів динаміки, темпу, ритму й дикції залежно від теситурних умов; ансамблеве співвідношення звуків у акордах з подвоєннями; необхідність штучного ансамблю в деяких акордах); стрій гармонічний (визначення впливу теситури, динаміки, темпу й ритму на вертикальний стрій; на основі аналізу мелодичного строю визначаються найскладніші гармонічні сполучення чи акорди та вказується спосіб інтонування аби уникнути можливих змін строю); дикцію (вплив на дикцію темпу, штрихів, ритму, теситури, нюансів; аналіз найскладніших поєднань слів у тексті музичного твору; аналіз закінчень слів між музичними реченнями, епізодами, частинами й перед паузами, де можлива нечітка вимова; особливості вимови деяких слів у тексті; збіг і розбіжність наголосів у словах із сильною долею у такті) [32, 145-146].

Оптимально доповнюватимуть вищевказані теоретичні способи навчання виконавські, а саме практичні способи. У процесі формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв доречно буде спрямовувати їх увагу на такі музичні особливості твору, як побудова динамічної картини, окреслення загальних і часткових кульмінацій, а це можна напрацьовувати лише у роботі з ансамблем чи хоровим колективом. Також важливим є дотримання фразування із визначенням логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту або від логіки побудови музичної думки з урахуванням форми твору. Серед обов'язкових постулатів виконавської практики є слідування змістовим цезурам, окреслення для себе фрагментів, які можуть викликати диригентські труднощі, відповідно потребують більш ретельного практикування.



Доречно буде погодитись і з думкою В.Лабунця, щодо того, що цикл професійно-орієнтованих дисциплін спрямовує до вивчення опорних фахових предметів, а його цінність полягає саме у оптимальному поєднанні теорії і практики, де виконавські дисципліни не розпорошені за навчальними семестрами, а викладаються комплексно, уможливаючи правильно збалансувати запропоновані методи навчання. Тоді у разі появи труднощів теоретичного чи практичного плану одразу їх долати, посилюючи необхідну ланку [36, 128].

Також ми вважаємо, що однією із переваг дотримання даного принципу є те, що збалансованість теоретичних і практичних способів навчання дозволяє змінювати емоційність і включеність самого студента факультету мистецтв у процес навчання, позитивно сприяючи цьому. Це відбувається тому, що студенти факультетів мистецтв, опановуючи теоретичні положення можуть одразу практично їх апробувати і отримати «тріумфальну винагороду» через долучення до творчої діяльності. Відношення студентів до себе змінюється, оскільки вони випробовують себе у новій ролі творця, керівника, диригента, що відкриває неочікувані творчі можливості і наповнює додатковою енергією пізнання. Відповідно в процесі ознайомлення з новим твором це спонукає не пасивно споглядати нотний текст, а навпаки, дозволяє бачити нові можливості втілення свого бачення, активно осмислювати і шукати варіант інтерпретації, який виникає.

Відтак, принцип оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання природньо поєднується із ще одним висунутим нами *принципом інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання*. Дотримання цього принципу сприятиме появі ініціативного ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін в процесі формування вокально-ансамблевої компетентності. Інтерактивна зорієнтованість навчання реалізується через постійну активну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, яка здійснюється засобами діалогу, моделювання ситуацій вибору, обміну інформацією і думками. Тобто це спосіб, в якому домінує співнавчання і

взаємонавчання як студентів, так і викладача, з досягненням рівноправності суб'єктів, а також циркулюванням інформаційного потоку від викладача до студентів і у зворотному напрямку. Такий принцип орієнтує до включення кожного учасника протягом усього заняття, завдяки чому відбувається взаємне інформаційне і духовне збагачення.

Обґрунтовуючи даний принцип, ми ураховуємо думку С.Сисоєвої, яка наголошує, що «при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів [55, 37]. Саме такий алгоритм співпраці забезпечуватиме ефективність формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв, оскільки кожна дія студента демонструватиме її результативність і відкриватиме широкі можливості співпраці.

У даному контексті важливо згадати про такі елементи інтерактивної зорієнтованості, коли студенти старших курсів залучаються до пояснення чи навчання студентів початкових курсів, виступаючи у ролі наставників. Видатний педагог і практик К.Пігров [49] та його відомий учень А.Авдієвський зазначали, що виховання диригента, керівника вокального колективу передбачає наявність навичок не тільки спеціаліста-хормейстера, але і навичок висококваліфікованих співаків-ансамблістів, викладачів, артистів, тобто безпосередньо взаємодіють з особистісними знаннями і розумінням студентами того, що вони вимагають від співаків, оскільки неможливо навчити інших тому, чого сам не знаєш.

Саме в цьому і міститься функціональне навантаження інтеракцій у навчанні, коли задіюється групова та кооперативна форми організації діяльності студентів на занятті. Зважаючи на те, що подібні кооперації вбачають мету у спільній діяльності для досягнення загальних цілей, а «у межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи...працюють у невеликих групах, щоб

забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і для своїх товаришів...спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди» [61, 20-21]. О.Пометун і Л.Пироженко виділяють суттєвими перевагами такої зорієнтованості навчання позитивну взаємозалежність, особистісну взаємодію, що стимулює діяльність, навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах.

Також ми орієнтуємося на такі позитивні моменти інтерактивної зорієнтованості навчання, як інтенсифікація процесу розуміння, засвоєння й творчого застосування знань на практиці за рахунок більш активного включення у навчальний процес. Як відомо, в основі принципу інтерактивної зорієнтованості полягає явище зацікавленості як короткочасного прояву інтересу і пусковою ланкою підвищення мотивації. В подальшому інтерес, підкріплений успіхами у діяльності, згідно позиції В.Лабунця, сприятиме появі інтересу-відношенню і інтересу-схильності. Автор відмічає, що процесуальні інтереси-відношення більшою мірою у студентів пов'язані з отриманням задоволення від процесу виконавської діяльності, водночас у професійних музикантів ці інтереси-відношення більше пов'язані із кінцевим результатом, що має соціальну значущість, але часто також і з естетичним задоволенням від музикування [36, 129].

Отже, інтерес стає основою закладання певного співацького мислення як базису всієї виконавської творчості, що в свою чергу має спиратися на активно накопичені спостереження, рівень усвідомленості по відношенню до пісенного матеріалу, прагнення до справжнього творчого самовираження. В той же час, важливо ураховувати інформаційну щільність сьогодення, що призводить до перевантаження і втоми, відповідно до зниження працездатності студентів. Тому у даному контексті доречно буде навести вислів Н.Овчаренко, що «настроєний голосовий інструмент легко піддається керівництву, але заставити себе слухати співак може тільки тоді, коли його звук змістовний» [46, 73]. Саме спільному пошуку вищезазначеного звуку і мобілізаційному стану внутрішніх резервів

студента в процесі роботи сприяє дотримання принципу інтерактивної зорієнтованості.

Одним із провідним гасел цього принципу є активно-рольова, або ігрова і тренінгова організація навчання. Важливо, щоб студенти факультету мистецтв не пасивно сприймали досвід від викладача, а виявляли свою ініціативність, стимулюючи та активізуючи один одного. Зважаючи на те, що вокальний колектив в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін об'єднують спільні думки, мета, почуття і емоції, специфічним явищем інтеракцій стає феномен зараження і поява певного емоційного тону в учасників. Як зазначає С.Сисоєва, «найбільш повно ці ефекти виявляються в ігрових та тренінгових технологіях навчання» [55, 38]. Зрозуміло, що такі прояви забезпечуватимуть приріст творчої енергії і сприятимуть злиттю комунікації, появі почуття приналежності до чогось унікального, одиничного і виняткового, що вкрай важливо для вокального колективу студентів факультету мистецтв.

До того ж, цінність даного методу у тому, що кожен студент віднаходитиме творчу і педагогічну «істину» в свій власний спосіб, проходячи особистісний шлях творчого мислення, активно шукаючи рішення мистецьких завдань, підбираючи для них індивідуальні «ключі». Підтвердження тому містяться у корисних порадах молодим педагогам-вокалістам П.Голубєва, який зазначає, що «педагогічна майстерність полягає не у нав'язуванні своїх методів, а в терпеливому систематичному творенні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їх сприйняття» [6, 9]. Практик справедливо фіксує, що «на початку кожного заняття необхідно мобілізувати увагу учня, викликати в ньому відчуття бадьорості й віри у свої сили... слід остерігатися інертності учня на заняттях, бо цей стан згодом може увійти у звичку і навіть передатися самому педагогові...не слід, прагнучи активізувати увагу учня, створювати атмосферу поспіху, метушні. Педагогові необхідно враховувати можливості сприйняття учня і не приголомшувати його великою кількістю методичних вказівок на даному уроці» [6, 10-11].

Важливою складовою методики формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є педагогічні умови, які забезпечують можливість досягнення результативності музично-педагогічного процесу. Серед першочергових педагогічних умов формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін нами визначено: *актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.*

Педагогічна умова *актуалізації мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання* є важливою умовою для формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Доцільно звернути увагу на той факт, що мотивація виступає не лише спонукаючою силою, а також розглядається нами як регуляційна, контролююча, оцінююча, динамічна і процесуальна основа музично-виконавської діяльності. Ми спираємось на думку В.Горбунової та В.Климчук «якщо смислоутворюючі мотиви спонукають до діяльності, надають їй особистісного смислу, то мотиви-стимули виконують лише функцію енергетизації, стимулювання діяльності. Смислоутворюючі мотиви виступають як певні внутрішні утворення, а мотиви-стимули не мають особистісного смислу, хоч і можуть бути надзвичайно емоційними, афективними» [26, 6]. Відповідно дана педагогічна умова буде підкріплювати педагогічні засади і націлювати до забезпечення високої динамічності процесу творчого зростання.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що вихідний пункт реалізації є мотиваційним, завдяки чому студент продукує творчу діяльність, водночас, в процесі створення нового, це знов перетворюється на мотивацію. Тому спонукаюча сила мотивації як джерело творчого зростання проходить цикл і

перероджуються у новий, спонукаючий до творчості, чинник, але вже на більш високому рівні професійності. Це підкреслює, що створення умови актуалізації мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання є доцільною і необхідною.

Доречним у дотриманні даної педагогічної умови є дотичний вплив на інші психічні процеси, де музична пам'ять підсилює і відкриває нові горизонти для музичного мислення під час сприйняття через уміння порівнювати різні фрагменти почутих музичних творів, знаходити спільне і відмінне у комплексах засобів виразності. Тому актуалізація мотивації має йти шляхом налаштування студентів продемонструвати те, що вони опанували, що можуть вже підконтрольно і довільно відтворити у власній виконавській діяльності, але і націлювати на нові аспекти музичного мистецтва, які студент може опанувати надалі. Такі комплекси мотиваційних спонуки у даній педагогічній умові набувають все більш специфічного забарвлення потреб щодо розуміння музичного змісту і розширення засобів виразності у своєму виконавстві.

У процесі цієї роботи студенти факультетів мистецтв стають більш вимогливими, оскільки їх професійні амбіції зростають до подолання наступної висоти у творчому розумінні. Це може проявлятися у якісних і кількісних змінах складу аудиторії, її різноманітності щодо професійної підготовленості і вимогливості, у визнанні колегами-музикантами різного рівня – від однокласників, до музикантів світового рівня. Іншим полем прояву творчого зростання є якість виконання і складність репертуару, яким володіє студент. Можливі колабораційні творчі проекти з іншими сольними виконавцями (дуети, тріо, квартети) або колективами, які збагачують виконавський арсенал студента-музиканта. Участь у таких спільних роботах відкривають нові орієнтири, запускають нові ланцюжки творчих потреб, внутрішньо спонукають до виконавської діяльності.

Таким чином, актуалізація мотивації до творчого зростання студентів факультетів мистецтв діє на активацію їх відображення, дотично впливає на суб'єктивне їх спонукування до прояву тієї чи іншої форми відображення пам'яті,

емоцій, відчуттів, мислення, сприйняття, волі, ілюзій, а відношення-інтереси як атрибут свідомості і, разом з тим, елемент спрямованості особистості, взаємопов'язують ідеали, переконання, схильності, бажання у провідні мотиви. Відповідно, об'єктивний аспект музичної потреби відображає її змістовну сторону, а суб'єктивний – функціональну.

Важливо звернути увагу у даній педагогічній умові ще на один момент, а саме на те, що чим більшим буде розрив між бажаним і наявним, тим більше зусиль має докласти студент для реалізації і тим інтенсивнішим має стати його творче зростання. Водночас, слід ураховувати те, що мотиваційний процес є динамічним явищем, тому певні періоди розвитку призначаються для якісного накопичення слухового потенціалу студентів.

У дотриманні даної педагогічної умови варто бути уважними до таких ситуацій і за найменших ознак появи спотворення сприйняття реального звучання студентом доречним стане повернення до попередньої ланки опанування умовного еталону і доведення її до напівавтоматизму. У контексті зазначеного, думка І.Гринчук щодо «залежності якості контрольної оцінювальних дій виконавця від рівня розвитку його художньо-емоційної та слухомисленнєвої культури, що впливають на витонченість і глибину сприймання... У контрольній оцінці виконавського механізму замикаються слухова культура, змістові і процесуальні складові музичного мислення виконавця» є справедливими і обґрунтованими.

Вищезазначене логічно підводить нас до висунування ще однієї педагогічної умови, а саме до *активізації діалогової взаємодії у процесі музичного навчання*. Уміння налагоджувати конструктивні діалоги є одним з проявів виконавської професії. Водночас, процес оволодіння професією також побудований на взаємодії, на утворенні діалогу між викладачем і студентом. Доречно звернутися до твердження І.Зязюна, що «формуванню творчого індивіда може прислужити система освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування. Це, передусім, багатоваріантна взаємодія між суб'єктом навчання і навчальною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта необхідних

загальнокультурних, професійних і психіко-психологічних новоутворень» [21, 48]. Також ми поділяємо думку академіка, що «розвиток особистості завжди є результатом її взаємодії, контакту з соціальним середовищем, а якість розвитку визначається культурою соціального середовища» [21, 50].

Тому активізація діалогової взаємодії є сутнісною педагогічною умовою, бо її дотримання дозволяє викладачу збуджувати різні емоції та почуття щодо виконавської діяльності, тим самим спонукаючи і направляючи студентів факультетів мистецтв до вищих шаблів майстерності. Завдяки цьому у них породжується оцінка і напрацьовується власне ціннісне ставлення до музичних творів, які вони вже опанували. Значущим моментом є те, що закладаються основи до розпізнання нової музичної інформації, адже накопичується індивідуальний мистецьких досвід, який дозволяє адекватно розпізнавати талант виконавця від тимчасового віяння моди, здійснювати подальший самопошук і створювати досконаліший творчий набуток.

Творчий діалог завжди передбачає дії з обох сторін, рівнозначність і цінність кожного учасника. Саме завдяки такій побудові комунікації певна розслабленість, відсутність скрутності та знервованості від допущення можливих помилок щодо відповідей, пов'язаних з слуховою увагою, а також інших позицій, можуть сприяти зосередитися на потрібних елементах музичної тканини, дістатися глибинних секретів звучання, особливо це стосується колективного виконання. Таке явище як тимчасова або вибіркова «глухота» є доволі поширеним явищем серед студентів під час складання екзаменів та концертних виступів, особливо це відноситься до тих, хто знаходиться на початкових ланках навчання і не має достатньо досвіду презентацій музичних творів у власному виконанні. Цей феномен є знайомим музикантам-вокалістам, адже саме від їх внутрішнього спокою, уміння налаштуватися на виступ і не відволікатися на сторонні чинники уможливають успішність самопрезентації.

Тому неприпустимим є будь-яке приниження чи прояв негативної реакції викладача щодо недосконалого виконання музичного твору, «недослухання» певних елементів у ньому. Це не означає, що слід дотично дозволяти



дилетантизм у виконавстві, адже є інші способи донесення критичної позиції у більш прийнятній формі. Мова йде про конструктивний діалог, де акцент інформативного змісту ставиться не на особистості студента, а на поточному результаті його діяльності. Також у такому випадку та сторона, яка здійснює критику, має націлити суб'єкта на можливі шляхи вирішення такої проблеми або ж спонукати до пошуку іншу сторону. Передбачається повага до вибору засобів виразності, інший спосіб інтерпретації, який не співпадає з запропонованим, тобто демонструється готовність до взаємодії.

Іншу сторону діалогової взаємодії у дотриманні даної педагогічної умови ми розглядаємо як здатність до налагодження контакту з публікою. Ця грань виконавської діяльності завжди є основною, оскільки уся попередня робота студентів факультетів мистецтв і навчання фокусуються саме на представленні музичного твору аудиторії. Доречно у цьому сенсі Т.Жигінас звертає увагу на те, що «якщо виконавець розгублюється у процесі зустрічі з публікою, втрачає на сцені те, що було досягнуте під час репетицій, якщо співак, піаніст, диригент тощо не може заволодіти увагою публіки і в той же час живиться її емоціями – це свідчить про відсутність артистизму, без якого концертна діяльність не може бути плідною» [20, 29].

Автор переконливо доводить, що контакт з публікою є результатом бажання поділитися «музичними враженнями, настроями, образним сприйняттям музики». Науковиця ретельно розглядає сторони художньо-творчого контакту, що має встановитися під час концерту, незалежно від різномірної музичної підготовки виконавців і слухачів, який проявляється у «імпульсах спільного переживання образів, їх оцінки, естетичної насолоди» [20, 51]. Т.Жигінас вбачає можливість побудови такої діалогічної взаємодії під час реалізації мистецьких проектів. Саме така форма роботи дозволяє «оперативно управляти проявами музично-естетичної реакції слухачів. Швидко знаходження необхідної репліки, здатність навести влучний музичний приклад для підтвердження власних думок, тощо дають можливість просвітянину-виконавцю підтримувати активність аудиторії, досягати діалогічної взаємодії» [20, 109].

Дана педагогічна умова передбачає участь студентів факультетів мистецтв у різних мистецьких проектах, тому вона пролонгується у наступній педагогічній умові, а саме у *систематичному розширенні музично-педагогічного та творчовиконавського досвіду студентів факультетів мистецтв*. Систематичність розширення музично-педагогічного досвіду поширюється на теоретичне пізнання різноманітних концепцій і підходів у навчанні, які відображаються різні сторони вокально-хорової підготовки. Особливо цінними стають відвідування, прослуховування, аналіз концертних виступів, репетиційних записів, трансляцій, майстер-класів видатних музикантів як сучасності, так і минулого.

Такий досвід дозволяє накопичувати елементи вокально-хорової культури, ставати чутливим до нюансів виконання творчими одиницями різних програм, знайомитися з мультинаціональними презентаціями і інтерпретаціями відомих творів музикантами різного рівня. Важливо зазначити, що саме контрастність і схожість у виконанні одного і того самого музичного твору музикантами, які отримали освіту в різний час, мають різний ступінь обдарованості, спираються на певні естетичні критерії соціуму, в якому вони перебувають, відкривають студентам факультетів мистецтв множинність інтерпретаційних варіантів виконання.

У такий спосіб студенти акумулюють цінні спостереження, глибше розуміють тенденції панування музичних жанрів, стилів і манер у конкретній країні, популярність способів спілкування з аудиторією, а також пануючі педагогічні парадигми конкретної локації. Це дає можливість студентам факультетів мистецтв обирати те, що їм імпонує найбільше і розвиватися у цьому напрямку, удосконалювати наявні навички.

Музично-педагогічний досвід також набувається через ознайомлення з історичними постатями у мистецькій сфері. Так, студенти факультетів мистецтв опановують провідні засади минулого, пізнають способи і цілі навчання, мають можливість порівняти їх з сучасними надбаннями науки і спрогнозувати майбутні вектори дослідницьких пошуків. Закономірність творчого зростання буде полягати у тому, що студент може «взяти» із наробків досвідчених

практиків у свою виконавську діяльність, осучаснити і «оживити» певні елементи. Прослуховування записів виконання видатними майстрами минулого реконструюють деталі, що були актуальними у той час. Висока виконавська культура закладає міцний фундамент саме для студентів факультетів мистецтв, які ще не досягли такого рівня опанування і розуміння музичних творів, водночас спрямовує їх до творчих висот.

Творчо-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв уможливорює формування його неповторного виконавського стилю, дозволяє напрацьовувати власний почерк, де проявляється світогляд, інтелект, харизма та індивідуальність. Суголосно звучать у даному контексті думки М.Дружинець, яка досліджує проблеми та перспективи естрадної вокальної освіти студентів факультетів мистецтв. Автор звертає увагу на той факт, що «важливим завданням артиста-вокаліста є пошук власної індивідуальності, яка виражається в унікальній та неповторній тембрації, у вмінні самобутньо та сучасно виконувати естрадний репертуар» [15, 41].

Варто не оминати увагою у дотриманні даної педагогічної умови набуття виконавського досвіду студентами факультетів мистецтв не лише під час концертної та репетиційної роботи, а ще і студійної, де потрібні навички роботи з мікрофоном. Такий від робіт потребує зосередженості саме слухової уваги, оскільки ефекти реверберації, віддаленість, чи наближеність до мікрофону у студійному приміщенні можуть значно позначитися на кінцевому творчому продукті. Випадкове або свідоме використання різних акустичних моделей розширює спектр виконавських засобів. Доцільно сказати і про різні форми творчої взаємодії, освітні колаборації, які позитивно впливають на виконавську майстерність студентів факультетів мистецтв і зміцнюють їх самооцінку, органічно збільшують творчі кордони.

Цікавим форматом сучасного розширення творчо-виконавського досвіду є створення кавер-версій на виконання відомих і популярних раніше як класичних, народних, естрадних творів. Той факт, що поєднуються першотвір, який вже «пройшов випробовування» часом і публікою, і сучасне його виконання

студентом, утворюють деякий контраст і дисонанс, але саме тим і викликають інтерес. Співставлення життєвого досвіду, мистецька унікальність оригіналу і кавер-версії дозволяє продемонструвати бінарність конструкцій, стерти кордони або ж навпаки їх посилити у естетичному перекладенні студентами факультетів мистецтв. Такі спроби утворюють мистецьке порт-фоліо і накреслюють шляхи можливого музичного розвитку студентів, дозволяють їм органічно поєднати різні репертуарні політики від високого академічного музичного матеріалу, який вимагає ретельної і тривалої підготовки для виконання, з побутовою і тимчасово популярною музикою, що може викликати емоційне резонування. У будь-якому разі подібний досвід орієнтує студентів факультетів мистецтв до творчого пошуку і переосмислення мистецьких позицій, що є кроком до зростання.

Отже, визначені нами педагогічні умови (актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва) забезпечують процес формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

## **2.2. Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін**

Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі диригентсько-хорового навчання охоплює компонентну структуру, критерії та показники. Розглянемо більш детально критерії та показники структурних компонентів, а саме: мотиваційно-організаційного, критично-рефлексивного і творчо-виконавського. Критерієм мотиваційно-організаційного компонента визначено *ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю*, а показниками: *прояв особистісної потреби*

*та зацікавленість хормейстерською справою, уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перетворення.*

*Прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою є вкрай важливим для студентів факультетів мистецтв. Адже майбутній вчитель музичного мистецтва має можливість вже під час навчання проявляти і «випробовувати» сформованість зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю, стикаючись з новими для себе ролями не лише пасивного отримувача необхідної інформації і знань, а активного творця своєї професійної долі, який має свідомо обирати те, що є першочергово необхідним, окреслюючи і наближаючись до наступного кола бажаних виконавських умінь, опановуючи усі тонкощі та градації покроково, занурюючись у реальну атмосферу диригентського ремесла.*

Також значущим постає саме те, що саме студент факультету мистецтв обирає метою виконавської діяльності, що розглядає як «винагороду» та ступінь власної амбіційності. Це може бути прагнення до особистого визнання, яке спирається на ретельне урахування можливостей і співвідношення із запитами сьогодення в улюбленому виді діяльності (розмах і межа мистецьких планів), реалізація власної обдарованості, можливість досягнення блискучої кар'єри, бажання відкривати і опановувати нові мистецькі вершини, наслідування успіху інших виконавців, захопленість персоналіями диригентсько-хорового мистецтва в історичному ракурсі та бажання пройти подібний творчий шлях, залишаючи свій вклад як митця.

Слушно зазначив щодо даного питання Г.Тарасов, говорячи, що «динаміка взаємодії слухача і музики залежить від рівнів залучення суб'єктивної сфери індивіда до орбіти музичної діяльності». А запускає таку суб'єктивну сферу сприйняття аудиторії саме виконавець, постаючи і містком між автором твору, і його адресатом, і своєрідним мистецьким диспетчером, який має «надіслати», відстежити і скерувати процес передачі твору мистецтва.

Отже, студент факультету мистецтв у такому аспекті поставатиме відповідаючим не лише за донесення художньої ідеї, а і тим, хто чутливо має

отримувати відгук на подану інформацію від аудиторії, що з'являється під час трансляції твору, іншими словами двостороннім «музичним навігатором», одна з функцій якого міститиметься у «прокладанні» шляху музичного твору, а інша - у визначенні статусу та фази його сприйняття публікою, а також розумінні і зацікавленості-залученні нею.

Важливо звернути увагу на те, що найбільш вживаною формулою музичною діалогічної комунікації є така, де задіюється наступна послідовність, а саме «композитор-твір-виконавець-слухач». Проте дана формула не суперечить явищу підсилення окремої її ланки в кожній конкретній ситуації. Зокрема, доречно буде навести факти зі спогадів відомого виконавця С.Лемешева, який, з одного боку відмічав важливість контакту з аудиторією, яку називав «мірилом успіху» на початку мистецького шляху, з іншого боку застерігав від того, що така оцінка майстерності може бути поверховою, навіть помилковою, бо слухачі можуть бути чуйними і можуть пробачити митцю недоліки виконання. Таким чином, створення діалогу із слухацькою аудиторією має бути проторено лише на основі ціннісної взаємодії, а отже і визнанні її аксіологічного змісту.

*Уміння опановувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення є важливим показником хормейстерського навчання, адже від цього залежить вплив диригента на колектив виконавців. Розуміння студентом факультету мистецтв такої специфічності цього процесу, створення власного музичного продукту, а тим більше урахування конусоцентричного напрямку його протікання, орієнтує майбутнього вчителя музичного мистецтва на відстеження необхідних на його думку аспектів, підкреслення важливої ціннісної складової у набутті художньої завершеності та цілісності.*

Важливим є також і те, що диригентсько-хоровий репертуар, який опановується у процесі співацького навчання має ще одне важливе явище, яке орієнтує до розуміння музичного твору у його художній цілісності. Це досягнення відчуття завершеності та цілісності композиції, яке утворюється на двох рівнях – поетичному і музичному, відповідно простежується у

багатогранності через синтактичний рівень, інтонаційну сферу, ритмічну організацію, співпадіння словесних «ключових» і музичних кульмінацій, дублювання, резонування чи контраст ритурнелю, які можуть спостерігатися у фігураціях першого і другого роду «подій», просторово-часових комплексів, фігурацій образів як частин, так і цілісності та іншому. Саме це відчуття породжує уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення.

Доречно буде навести думку В.Живова, для того щоб опанувати диригентсько-хорові знання потрібний «ретельний аналіз тексту музичного твору, розуміння його у значній мірі виключають можливість виконавського свавілля. Ясне уявлення про взаємодію художніх засобів, розуміння виразних можливостей елементів музичної мови, пізнання законів формоутворення, здатність охопити характерні для даного автора прояви його стилю – всі ці якості, виховані у результаті аналітичної діяльності, уточнюють і загострюють сприйняття музики, розширюються інтелектуальний горизонт, допомагають самостійно орієнтуватися у формі та музичній мові твору, розвивають спостережливість, сприяють кращому запам'ятовуванню музичного матеріалу. Окрім того, аналіз виховує уміння грамотно висловлювати свої думки».

Сучасна науковиця Г.Локарева, розглядаючи унікальність продукту музично-виконавської діяльності, зосереджує дослідницький погляд ще на першопричинних етапах мистецької діяльності, а саме на процесі сприйняття, яке обумовлене сукупністю ситуативного акту, проявляючись у вигляді досвіду. Важливим у даній точці зору є те, що сам процес сприйняття, згідно її трактуванню, складається з трьох фаз: передкомунікативної, комунікативної посткомунікативної. Повноцінність сприйняття індивідом вимагає наявності чуттєво-емоційної сфери, оскільки мистецтво є найбільш унікальним засобом відображення, збереження і передачі даного феномена. Таким чином, своєрідність і ситуативність окремих актів сприйняття майбутнього вчителя музичного мистецтва відбивається на кожній з вищезазначених фаз,

акумулюючись протягом навчання, трансформується і у подальшому проектується в унікальному продукті власної діяльності.

Важливо у даному контексті залучити практичний виконавсько-артистичний досвід оперного майстра, саме С.Лемешева, який відмічає, що «образ у опері, вірні психологічні нюанси, інтонації, акценти вже закладені у самій музиці і спів, перш за все, має бути музичним, тобто чуйно підкорятися пластиці музичної фрази, законам вокальної виразності, іноді ніби вступаючи у протиріччя зі смисловою логікою (фермата, портаменто, філірування, тощо), але напрацьовувати свої специфічні форми краси».

Видатний співак Б.Гмиря піднімає питання цілісності музичного і поетичного образу в артистичному перевтіленні, зокрема у своїх щоденниках він говорить про вокальну виразність, яка набувається завдяки орфоєпії, а саме «молодий співак повинен постійно працювати над словом, добиваючись точності та звучності дикції, тому що в різному забарвленні голосних і приголосних – одна з таємниць вокальної виразності. Проте досягається це не механічним шляхом». Виконавець орієнтує початківців у вокально-хоровій діяльності до глибокого проникнення у зміст твору, обдумування того, що він співає і осягнення задуму композитора. Тому це підкреслює і доводить важливість розуміння студентом факультету мистецтв у процесі співацького навчання унікальності продукту власної музично-виконавської діяльності.

Обґрунтовуючи даний показник доречно буде сказати і про те, що студенти факультету мистецтв у процесі диригентсько-хорового навчання часто захоплюються тими чи іншими сторонами виконання, наприклад, передачею характеру твору, втрачаючи при цьому основу звуковедення і динамічну різноманітність, забувають про особливості інтонування темперованого і натурального строю, мимовільно змінюють метроритмічну структуру твору, втрачають слуховий контроль у «легких» для виконання епізодах, що пов'язано з проявом яскравих емоційних станів і їх впливів на манеру виконання, техніку співу та інші складові.



З огляду на вищезазначене, уміння опановувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення у власній виконавській діяльності буде здійснюватися більшою мірою як регулятивна функція через контрольоване студентом факультету мистецтв посилення/послаблення певних індивідуальних проявів, ініціативність дій, упередження появи неточностей виконання, концентрацію на проблемних елементах звучання, лабільністю реагування на рекомендаційні конструктивні зауваження викладача, а також «перекодування» виконавських елементів, самостійну адаптивну діяльність, яка орієнтується на ситуативні показники, зокрема підлаштування під зміну акустичних особливостей навчальної аудиторії і концертної зали, тощо.

Критично-рефлексивний компонент відображає специфіку реагування майбутніх учителів музичного мистецтва на образ самого себе і у зв'язку із цим допомагає спрямовувати свою педагогічну поведінку у відповідне русло. Критерієм критично-рефлексивного компонента є *міра самостійно обгрунтованого оцінювання педагогічних дій*, а його показниками обрано: здатність студентів факультетів мистецтв до глибокого усвідомлення мистецьких творів; уміння майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно оцінювати результати роботи.

Глибоке усвідомлення образний зміст музичного твору, осягнення його художньо-інтонаційного смислу запорука високої якості виконавської діяльності. Як відмічає Н.Ничкало, «фундаментом інтерпретації явищ мистецтва є проникнення у внутрішній зміст художнього твору, пізнання його особливостей у діалогічному, суб'єкт-суб'єктному спілкуванні» [42, 87]. Даний показник відображає ступінь розуміння студентом факультету мистецтв змістовного навантаження, яке передається у інтонаційній лінії, а також здатність уловлювати художній смисл засобами усвідомленого співпереживання емоційному стану, викликаному твором мистецтва, інтелектуальної ідентифікації власних почуттів з почуттями, думками і установками, які закладено у даному творі.

Здатність до глибокого усвідомлення мистецьких творів зумовлюється тим, яким чином майбутні вчителі музичного мистецтва можуть краще організувати власне творче мислення щодо сприйняття творів мистецтва, тобто сприйняття, співставлення і усвідомлення діючих причин і виведення із цього співставлення вірного результату. О.Рудницька тлумачить це як розкриття мистецького феномена, що може протікати через констатацію конкретного артефакту, спробу усвідомити його у смисловому відношенні, досягнути вираження його образного смислу, розшифрувати символічні значення, суб'єктивне світобачення митця і та ін. [41, 15]. Також науковиця звертає увагу і на урахування студентами факультету мистецтв історичної дистанції у часі, яка позначається на виявленні, досягненні, реконструюванні і інтерпретуванні художнього твору. Вчена відмічає, що «лише поступово, з набуттям досвіду діалогової взаємодії з мистецтвом, вона (людина) починає виділяти, оцінювати і розуміти художній смисл на основі чуттєвого проникнення в його сутність» [41, 36].

Особливого значення для висвітлення даного показника є наявний емпатійний досвід студента факультету мистецтв, оскільки диригентсько-хорове мистецтво передбачає втілення і перевтілення виконавця у різні ролі, що торкається не лише технічної складності виконання, а і внутрішньої підготовленості, яка базується на розумінні, включенні необхідних почуттєвих реєстрів, свідомому відгуку на кожний зазначений композитором і поетом нюанс, умінні по-різному сприймати музичний матеріал у залежності від його контексту, від тієї інформації, що допомагає пізнати справжній образний смисл, а також співставленні власних загальномузичних знань щодо закономірностей інтонаційної природи музики і конкретної мелодики та гармонії музичного твору.

Доречно буде навести приклад С.Лемешева, який на власному досвіді простежив специфіку формування вокально-ансамблевих умінь, які складають базову основу виконавської майстерності. Він відмічає, що «для того, щоб дійсно добре заспівати, потрібно багато працювати, щоб не лише технічно оволодіти

партією, але, перш за все, проникнутися її характером». Отже музика висуває перед виконавцем проблему створення історично і соціально обумовленого образу, вірного у всіх деталях аж до окремих інтонацій. Тому перевтілення в образи окремих героїв, у творчості композиторів вимагає не лише зрілої виконавської майстерності, достатнього сценічного досвіду, а і певної глибоко прихованої внутрішньої правди. А правда ця криється саме у здатності до емпатійного проникнення у образний зміст і багатоплановому осягненні художньо-інтонаційного смислу, в якому попередня інтонація є причиною і наслідком наступної, тому справжній майстер кожного разу має знов і знов починати своє донесення з «стартової точки», переживаючи всю гамму почуттів героя протягом всього виконання, знаючи заздалегідь кінцевий «результат», проходити і уміти свіжо доносити розгортання музичної думки у самому процесі.

Таким чином, одним із базових стовпів, які відображатимуть здатність усвідомлювати мистецькі твори, буде орієнтування у мистецькій семантиці, знання мови різних художніх систем, усвідомлення, що кожен вид мистецтва створює художні образи засобами виразності, притаманними лише йому. Водночас, рух у напрямку глибокого усвідомлення мистецьких творів є нескінченим процесом, який полягає у адекватному розгляді внутрішнього логосу розгортання музично-художнього (мистецького) змісту. Одним із індикаторів поставатиме виокремлення зображувального і виразного аспектів мистецького твору. Якщо фрази, речення, розділи, диференційовані і проаналізовані студентом автономно, відображатимуть усвідомлення ним інтонаційної сутності музичного твору, то паралельно можна спостерігати яким чином сприйнятий мистецький твір впливає на емоційний стан, що більшою мірою сприймається фізіологічно, конкретно у момент прослуховування/споглядання як звукової/візуальної якості.

Важливо розуміти, що окрім зверхчутливості до акустичних смислів, що безпосередньо можуть бути натреновані в процесі практичної підготовки студента факультету мистецтв, рівень розвитку яких впливає на грані такої чутливості (чим вище рівень підготовки, тим вимогливішим і уважнішим до

«дрібних» змін у елементах твору буде виконавець), є ще надакустичні смисли, які за твердженням Р.Інгардена, не належать самому музичному твору, є звуковими «співзвуччями вищого порядку».

Важливо, щоб майбутній учитель музичного мистецтва сприймав твір мистецтва у контексті епохи, конкретного історичного часу, розумів закономірності напрямків і жанрів, стилів митців, їх «почерку», мав чітке і ясне розуміння про специфіку і своєрідність мови, засобів виразності, техніки, темпераменту, особливостей трактування та ін. Всі ці складові по-різному впливатимуть на глибину усвідомлення, допомагаючи з мистецької «туманності» виокремити чіткий і зрозумілий образ, простежити закономірності його «життя». Як тлумачить І.Кох розуміти і усвідомлювати не лише логіку і послідовність «життя героя на сцені» (твору мистецтва), але і передісторію того, що спричинило саме таке життя, а також післядію.

Такі смисли, глибоке і адекватне прочитання можливе лише завдяки розвинутій емоційно-чуттєвій сфері особистості та високому рівню загальної культури і грамотності. Чуттєві реакції можуть бути викликані фізіологічно і позначитися спочатку на стані, настроях, а згодом апелювати до емоцій і почуттів. Якщо найпростішими початковими формами осягнення мистецького твору будуть виступати такі емоційні реакції як стани і настрої, тобто результат фізіологічної реакції, то емоції і почуття вже вимагають доповнення і наявності критичного мислення, осмисленого оцінного ставлення.

У даному контексті доречно залучити роздуми І.Кона щодо поняття «особистості у дзеркалі культури», тобто явища, коли одна і та сама людина послідовно дивиться у одне і те саме або різні дзеркала (у нашому випадку – мистецький твір, який є багатогранним, проблематичним, багатообразним). Дзеркало культури - це історія, яка не тільки відображає різних суб'єктів, але і формує їх, спонукає шліфувати, змінювати і переробляти побачене одного разу. Саме ці мисленнєві операції наблизатимуть майбутніх учителів музичного мистецтва до глибокого усвідомлення мистецьких творів, віднайдення їх

загального, для усіх сприймаючих, змісту, а також особистісного смислу в конкретний проміжок часу.

Індикатором глибокого усвідомлення мистецьких творів будуть зміни, які викликані впливом мистецтва, в результаті чого майбутні учителі музичного мистецтва відшукають таємничу, інтимну сутність мистецького твору, виокремлять такі одиниці як художні цінності, що співвідносимуться з їх власними оцінками, уподобаннями і орієнтаціями, зможуть дати власне художньо ціннісне їх тлумачення, також осягнуть значущість конкретних митців, їх творчості у історичній мистецькій площині. Сюди ж відноситься і наявність самоустановки на сприйняття мистецьких творів, своєрідне внутрішнє налаштування, що уможливорює проявити певну вибірковість, зорієнтованість, зосередженість, яка дозволяє більш чітко усвідомлювати як процес відстеження самого впливу твору мистецтва, так і приведення до результату впливу, тобто певного стану.

Ще одним показником критично-рефлексивного компонента є *уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи*. Зважаючи на те, що самоконтроль є ніби оберненою формою поведінки, за допомогою якої людина реагує на образ самої себе і, у зв'язку з цим, спрямовує свою поведінку у відповідне русло, таке «звернення» має запускати свідому поведінку, яка регулюється Я-образом, тобто бути конструктивною, динамічною, включати творчі елементи. Згідно Т.Шібутані, «сам індивід реагує на кожен із своїх образів так само, як і інші, він здатен передбачати дії, які, ймовірно, будуть ним же зроблені, і пристосовується, знаходить ймовірні форми реакцій завчасно». Учений відмічає, що Я-образи специфічні, мінливі від однієї ситуації до іншої і робить висновок, що розвиток свідомої поведінки – послідовний процес, у якому людина реагує на ряд Я-образів. Це означає, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи, тобто точно, пропорційно, вірно визначати і співвідносити задум своєї дії з її впровадженням.

Уміння адекватно оцінювати результати власної роботи є залежним від розумових процесів, які здійснюють могутній вплив на почуття. Почуття також не менш активно впливають на розум, але не завжди у позитивному напрямку, просвітлюючи його. Тому, особливістю даного показника у майбутніх учителів музичного мистецтва, є фіксація ступеню стійкості до викривлення деяких моментів, характерною ознакою яких є не піддавання впливу побачити бажане. Оскільки, як відмічає А.Уємов, «у розмірковуваннях, висновки якого відповідають бажанню людини, вона часто не помічає грубих логічних помилок, а у розмірковуваннях, які суперечать її інтересам, порівняно легко віднаходять навіть найменш очевидну нелогічність».

Сутнісним також є спостереження О.Спіркіна щодо усвідомленості самого рефлексивного процесу під час оцінювання результатів власної поведінки і діяльності людиною. Він наголошує на тому, що допоки людина не відноситься до себе як до об'єкту сприйняття і зі своєї сторони, і зі сторони інших людей, вона не може здійснювати точний самоконтроль, водночас у процесі самоконтролю спостерігаються індивідуальні відмінності. Згідно думкам науковця, індикатор адекватності у майбутніх учителів музичного мистецтва може змінюватися від особливості ситуації та особистісної реакції, від наявності попереднього досвіду. Зокрема він відмічає, що є особистості, які зберігають самоконтроль у дуже напружених і навіть трагічних ситуаціях, на відміну від тих особистостей, що виходять із себе за найменших неприємностей, також є такі, хто в умовах небезпеки діє ефективніше, ніж у звичних обставинах.

Для нашого обґрунтування найбільш ціннісним є спостереження О.Спіркіна про те, що вірна самооцінка передбачає критичне відношення до себе, постійне примірювання своїх можливостей до поставлених життям вимог, уміння самостійно ставити перед собою здійсненні цілі, суворо оцінювати потік своїх думок і їх результати, піддавати ретельній перевірці висунуті здогадки, вдумливо зважувати усі доводи за і проти, відмовитися від невиправданих гіпотез і версій. Адекватне оцінювання гратиме дуже важливу роль у організації результативного керівництва своєю поведінкою майбутнім учителям музики і

хореографії і дозволятиме вчасно відмовитися від початої дії, якщо людина розуміє, що ця дія є нерезультативною і тим більше помилковою. Ми погоджуємося із тим, що найбільшою самосвідомістю володіє та людина, яка постійно контролює себе і виявляє менше імпульсивності у своїх діях. Самосвідомість стає необхідною умовою формування самостійності та гнучкості думки, об'єктивності суджень.

Сутнісною рисою адекватного оцінювання як прояву саморегулювання є те, що воно функціонально існує у дворівневій єдності, де перший рівень складає управління людиною безпосередньо на усіх етапах розгортання поведінкового акту (від мотивуючих детермінант до кінцевого ефекту і його оцінки), а другий рівень складає рефлексивну дію, тобто безперервного відслідковування особистістю усіх ланок регуляції поведінки, їх зв'язку, внутрішньої логіки, це постійний «звіт» особистості перед самою собою про співвіднесення цілі, мотиву дії і протікання самої дії; це постійна внутрішня готовність переключити дії в інше русло, змінити її, внести певні додаткові моменти, коректувати; це ніби звернення всередині особистості – між особистістю у дії і особистістю, що планує дії у відповідності до визначеної мети.

Відтак, адекватність оцінювання буде залежати від можливості самосвідомості, коли особистість веде монологом свідомості не стільки із самою собою, а скоріше унаочнюється через діалог особистості зі своїм досвідом. Від рівня самосвідомості майбутніх учителів музики і хореографії буде залежати їх адекватність оцінювання результатів власної виконавської роботи, яка може бути різною, але виключно обдаровані люди сприймають своє «я» з особливою гостротою та проникливістю.

У даному контексті ми спираємось на дослідницьку розвідку згаданого феномена Т.Кулагою, яка, простежуючи науково-методичну рефлексію класичної та сучасної вокальної технік, виділяє, окрім згаданих резонаторних зон, такі сутнісні елементи як співацьку поставу, вид голосоведення, атаку і якість звуку, відстежує положення гортані у процесі звуковидобування, співацький тон, особливості дикції, наявність вібрато та інших вокально-хорових

ефектів. Отже, знання, які висвітлюють кожен з окреслених хормейстерських елементів постають одним з реєстрів ієрархічної бази знань з теорії та методики вокального навчання і виконавства.

Доречно буде зазначити і про сталі категорії-постулати вокального мистецтва, такі як категорії причинності, кількості, часу, тому важливо проявляти свою виконавську майстерність на різних стадіях, як підготовчій, так і презентаційній. У підтвердження цьому наведемо слова О.Іовса, а саме: «у класі постановки голосу студент може одержувати завдання як специфічно вокальні (за участю роботи голосового апарату), так і такі, виконання яких може і не вимагати голосового навантаження» [23, 33].

Ми орієнтуємось на поданий О.Коломойцем план розбору музичного твору, в якому автор направляє студентів факультету мистецтв до вивчення епохи написання твору, до ознайомлення з біографією композитора, до встановлення значення даного твору у його творчості. Також необхідно продемонструвати свою компетентність у жанровому різномаятті, а саме віднести музичний твір до пісенного, оперного, кантатно-ораторіального, сюїтного жанру чи жанру перекладення інструментальних і вокально-хорових творів [32]. Важливо ураховувати, що пісенний жанр також має свої різновиди і відповідно від призначення і сфери використання накладає свою специфіку щодо виконання, яка простежується у характері, темпі.

Формоутворювальні особливості музичних творів мають бути ретельно проаналізованими студентами задля усвідомлення «будови музичної форми, визначенням меж кожної закінченої музичної думки із членуванням на частини, епізоди, речення, фрази й мотиви» [32, 148]. Все це вчитель музичного мистецтва має уміти робити самостійно під час підготовчої та репетиційної роботи, що дозволить йому правильно побудувати образно-емоційну лінію, вибудувати кульмінаційні сплески, підхід до них, раціонально розставити паузи і логічно розпланувати у партитурі технічні місця, де можна брати дихання без переривання художньої виразності співу, орієнтуючись на смисл тексту,



дотримуючись фразування, з відзначенням тривалого (повного), короткого (напіввдихання) вдиху та інших моментів.

Критерієм творчо-виконавського компонента нами визначено *прояв ступеню здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення художнього образу у виконавській діяльності, а показниками: уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору; здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій.*

На показник *уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору* звертає увагу Н.Ничкало. Зокрема, автор торкається у своїй роботі проблеми інтерпретації, питання «визначення міри дозволеної з естетичної, філософської, етичної, музикознавчої точки зору свободи прояву особистої точки зору, самовираження під час побудови музично-інтерпретаційної версії та її виконання» [42, 86]. Даний показник фіксує який ступінь уміння студентом факультету мистецтв створювати яскравий музичний образ хорового твору, володіння технічними засобами і вміння застосовувати це на практиці. Але у будь-якому разі майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти тим почуттям об'єктивності та справедливості, який буде відносити виконання твору до певного стилю і техніки і у жодному разі не виходити за рамки дозволеності.

Диригенсько-хорова техніка у різні історичні періоди мала свої особливі характерні риси, проте майстерність у володінні нею студентами факультету мистецтв проявлятиметься у таких загальних моментах як чистота інтонування, свобода вокалізації, рухливість голосу, досконале володіння диханням різного типу, свідоме керування положенням гортані у співі, відшліфованість і регістрова рівномірність усього співацького діапазону, пристосованість до фонації і співацької емісії у різних акустичних умовах приміщень, уміння співати а сарелла і під супровід, до того ж супровід може здійснюватися акомпаніатором, ансамблем, оркестром, через звучання фонограми (мінусовка). Оволодіння

технічними уміннями є запорукою створення яскравого художньо-музичного образу вокально-хорового твору.

Ми поділяємо думку О.Єрошенко щодо виконавської практики, коли кожен музичний твір має спонукати співака до «пошуку тих особливих виражальних засобів, які відповідатимуть емоційно-значущому змісту виконуваного твору». Відповідно студент факультету мистецтв має не лише володіти диригентсько-хоровою технікою, а і обирати зі свого виконавського арсеналу потрібну інтонацію, надаючи голосу відповідного загального забарвлення, намічати і поєднувати необхідні технічно-вокальні прийоми. Як відмічає автор, внутрішня емоційна настроєність виконавця, «викликана характером і настроєм музичного твору, психологічно зумовлює вибір відповідних прийомів вокально-хорової техніки та досягає музично-художньої виразності виконання» [19].

Важливо також відзначити те, що з кожним роком збільшується участь молоді у різноманітних конкурсах і фестивалях, це значно підвищує рівень художньо-образного викладу мистецьких творів. С цього приводу М.Мозговий простежує плідні результати участі молодих талановитих обдарувань у різноманітних фестивалях й конкурсах різного спрямування, що дотично істотно сприяє становленню і популяризації молодих виконавців, до того ж, концепції таких заходів стимулюють розвиток національної музики у найрізноманітніших стилях. Митець підкреслює, що важливо уміти знаходити фестивалі, де акцент робиться на виконавські сили студентів факультетів мистецтв, такі як несекундарність чи невторинність власного стилю з метою формування імпульсів оригінальних авторських проєктів, професіоналізму виконання (досконале володіння вокальним мистецтвом; гармонійне поєднання поетичного тексту, тембральної палітри та аранжації, манери поведінки на сцені, зовнішнього вигляду та пластики, мелодики та ритмічної основи), тощо [44]. Все це сприяє умінню майбутніх учителів музичного мистецтва створювати яскравий художньо-музичний образ вокально-хорових творів, тим самим підвищує рівень творчо-виконавської майстерності.

Наступним показником творчо-виконавського компонента є *здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій*. Творчість є складним та багатограним явищем, що привертає увагу дослідників у багатьох галузях науки, таких як психологія, філософія, соціологія, та науки про мистецтво. Основна складність полягає в тому, що творчість не має однозначного визначення через її мультидисциплінарний характер та контекстуальну залежність. Однак деякі загальні аспекти та абстрактні підходи до розуміння творчості можуть бути узагальнені науковим чином.

У своїх дослідженнях С.Сисоева підкреслює, що творчість є важливим явищем, яке сприяє розвитку як суспільства, так і індивідуальності людини. Вона допомагає вберегтися від стресу та рутини, надаючи сили і натхнення для життя та досягнень. Здатність до адаптації та розв'язання проблем є ключовою для осіб, здатних до творчості. Творча професійна діяльність слугує могутнім інструментом адаптації до змін у сучасному світі [55, 10].

Здатність до інтерпретування вокально-хорових творів полягає в необхідності запускати емоційно-почуттєву сферу життєвих асоціацій в процесі роботи над музичними творами. З цього приводу В.Живов відмічає, що у роботі вчителя музики над партитурою він «володіє даними про окремі виразні елементи твору або його частини, тож необхідно звірити і звести факти до купи і постаратися уявити характер музики у цілому, спробувати відповісти на питання: про що говорить той чи інший факт, якій художній меті він слугує. Одиначні факти слід пов'язувати один з іншим, і зі стилем твору у цілому, бачити за ними певний образно-емоційний смисл і зміст...Досліджуючи звуковий образ, характер теми, мелодії, гармонії, фактури, потрібно постаратися викликати у своїй уяві певні життєві асоціації». Вони допоможуть досягти такого важливого результату аналізу, як пробудження у виконавця почуттів, причетних до переживань автора.

Окреслені елементи включаються до розвинутої здатності до інтерпретування хорових творів, що відбиваються на артистизмі, умінні зачарувати і заразити публіку своєю харизмою, сповнити аудиторію мистецькою

енергетикою. Здатність до інтерпретування хорових творів виступає результатом музично-естетичного оцінювання як реакція особистості. Така реакція, на думку Г.Падалки, розгалуджується на «систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу мистецької діяльності» [48].

Тому вкрай важливо студенту факультету мистецтв мати здатність до інтерпретування хорових творів, що надалі буде удосконалюватися, відточуватися і ставати більш зрілим. Здатність до інтерпретування хорових творів можна помітити у координаційних вимірах від крайніх емоційних проявів до більш раціональних, в якому частка емоційної реакції поступово буде зменшуватися у естетико-художніх ідеалах студента факультету мистецтв і надавати переваги раціональному судженню, в якому має місце оцінне сприйняття, результат усвідомлення даного явища, уміння визначати складність і значущість конкретного музичного твору серед однопорядкових музично-естетичних об'єктів. Здатність до інтерпретування хорових творів у студентів факультетів мистецтв проявлятиметься у репертуарній політиці, який може включати класичний, народний, джазовий або естрадний музичний матеріал високоестетичних творів.

Здатність до інтерпретування хорових творів у студентів факультетів мистецтв з використанням засобів інформаційних технологій створює багатосередовищну специфічну художньо-музичну акцію, тобто об'єднання музикинемуз з іншими видами мистецтва. Музичне технічне забезпечення вступає у взаємодію з техніками інших мистецтв, створюючи своєрідну поліпросторову політехніку. Мультимедія з позиції музикознавства розглядається як принцип «створення матеріалу композиції і у цьому сенсі є технікою письма, точніше технікою змішування технік – музичних із немусичними (література, сценічна дія, графіка, математика, символіка тощо)» [Егорова].

Для кращої наглядності подаємо критеріально-показникову структуру вокально-ансамблевої компетентності у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання**

<i>Компонент: Мотиваційно-організаційний</i>	
<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
<i>Ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю</i>	1. Прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою; 2. Уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення.
<i>Компонент: Критично-рефлексивний</i>	
<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
<i>Міра самостійно обгрунтованого оцінювання педагогічних дій</i>	1. Здатність студентів факультетів мистецтв до глибокого усвідомлення мистецьких творів; 2. Уміння майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно оцінювати результати.
<i>Компонент: Творчо-виконавський</i>	
<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>

<p><i>Прояв ступеню здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у виконавській діяльності</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору;</li> <li>2. Здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій.</li> </ol>
---	---

Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння вокально-ансамблевою компетентністю та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель охоплює мету дослідження, завдання, наукові підходи (системно-цілісний, особистісно-зорієнтований та діалогово-творчий), структуру вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчо-виконавський компоненти, критерії та показники), основними принципові положення (соціокультурної відповідності, оптимального поєднання теоретичних та практичних способів навчання, інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання), педагогічні умови формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва), етапи формувального експерименту (технологічно-проективний, аналітично-оцінний, усвідомлено-моделюючий), основними методами роботи (навчальної дискусії, творчих конференцій, демонстрації

музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій, використанням медіа-засобів, творчих диспутів, методів візуального підкріплення відчуттів, евристичного пошуку, тестування, проблемно-пошукових методів, проектів, самоаналізу, проектування, творчих завдань, тощо). Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

### **Висновки до другого розділу**

Здійснений теоретико-методичний аналіз формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- визначено базові принципові положення, а саме: *принцип соціокультурної відповідності; оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання; інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання.* *Принцип соціокультурної відповідності* виходить із того, що мистецька освіта, яку отримують студенти факультетів мистецтв, виконує соціальну функцію. Відповідно, формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має бути включеним у контекст культури як соціального феномена конкретного історичного проміжку у концентрованому вигляді, а також охоплювати більш широкі часові межі засобами слідування загальним соціокультурним тенденціям, нормам і цінностям. *Принципу оптимального поєднання теоретичних і практичних способів навчання* є важливим, з огляду на те, що вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає використання алгоритму цілісності теоретичного та практичного засвоєння мистецького твору, яке здійснюється у формі початкового аналізу партитури з подальшим практичним пропрацюванням технічних і художніх особливостей, пошуком інтерпретації і

завершувальним представленням даного варіанту перед публікою. Дотримання *принципу інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання* сприятиме появі ініціативного ставлення студентів до вивчення диригентсько-хорових дисциплін в процесі формування вокально-ансамблевої компетентності. Інтерактивна зорієнтованість навчання реалізується через постійну активну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, яка здійснюється засобами діалогу, моделювання ситуацій вибору, обміну інформацією і думками;

- розроблено першочергові педагогічні умови формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме: *актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.* Педагогічна умова *актуалізації мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання* є важливою умовою для формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Педагогічна умова *активізації діалогової взаємодії у процесі музичного навчання* є ключовою, бо уміння налагоджувати конструктивні діалоги є одним з проявів виконавської професії. Водночас, процес оволодіння професією також побудований на взаємодії, на утворенні діалогу між викладачем і студентом. Третя педагогічна умова *систематичного розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв* поширюється на теоретичне пізнання різноманітних концепцій і підходів у навчанні, які відображаються різні сторони вокально-хорової підготовки;

- розроблено методичну модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння вокально-ансамблевою компетентністю та



набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель охоплює мету дослідження, завдання, наукові підходи, структуру вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (компоненти, критерії та показники), основними принципами положення, педагогічні умови формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, етапи формування експерименту, основними методами роботи (навчальної дискусії, творчих конференцій, демонстрації музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій, використанням медіа-засобів, творчих диспутів, методів візуального підкріплення відчуттів, евристичного пошуку, тестування, проблемно-пошукових методів, проектів, самоаналізу, проектування, творчих завдань, тощо). Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

### **Список використаних джерел до другого розділу**

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів). 2-ге вид. К.: LAT &K, 2012. 191 с.
2. Бех І.Д. (2018), Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 320 с.
3. Бондаренко А.І., Шульгіна В.Д. Музична інформатика : навч. посіб. А.І. Бондаренко, В.Д. Шульгіна. – К.: НАКККіМ, 2010. -190 с.
4. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.

5. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 404 с.
6. Голубєв П.В. Поради молодим педагогам-вокалістам. К.: Музична Україна, 1983. 62 с.
7. Горемичкін А.І. Основи музичної мови. – Мелітополь : МДПУ імені Б.Хмельницького, 2005. – 161с.
8. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. – Полтава : Астроя, 2021. -384с.
9. 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.
10. Гусаченко О.П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: автореф.дис...канд.пед.наук : спец. 13.00.02 / Оксана Петрівна Гусаченко ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2019. – 20 с.
11. 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.
12. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. Л.М. Деркач, В.М.Резанко. Чернівці: Митець, 1999. 80с.
13. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
14. 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.
15. Дружинець М. Система естрадної вокальної освіти на прикладі мистецьких закладів вищої освіти: проблеми та перспективи / М.Дружинець // 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.

16. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2011. 114 с.

17. Дубасенюк О.П., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193с.

18. Егорова О. Мультимедия-проект в музыке: «Два текста Даниила Хармса» В.Кузнецова. Израиль XXI. Музыкальный журнал. [Электронный ресурс].

19. Єрошенко О.В. Музично-мистецька Культура України. Вип. 36, 2012. К., 2012. С. 12-25.

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

21. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

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

23. Іовса О.В. До питання про самостійну роботу студентів у класі постановки голосу // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики 36. – К.: КГПІ, 1981. – 145. С.32-39

24. Касен Г.А и др. Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы в обучении: методические рекомендации / Г.А.Касен, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – Алматы: Казак університеті, 2013. 78 с.

25. Киричук О.В. Основи психології: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. 6-е вид. К.: Либідь, 2006. 632с.

26. Климчук В.О., Горбунова В.В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : теорія, методика, програма розвитку : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 110с.
27. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. С. 41-49.
28. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
29. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
30. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кондратенко Ганна Григорівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2007. - 24 с.
31. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка, 1965. - 121с.
32. Коломоець О.М. Хорознавство: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 168с.
33. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
34. Куценко С.В. Творчо-діяльнісний підхід до навчання в процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 3. - С. 149-154.
35. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 288с.
36. Лабунець В. Концептуальний підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2015. №2. С.126-131.

37. Ліхійська 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.
38. Любар Р.О. Проблема диригентської підготовки студентів мистецьких факультетів / Наукові записки Центрального державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: педагогічні науки (Вип. 157), - Кропивницький: ЦДПУ імені В.Винниченка, 2017. – С.85-88.
39. 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.
40. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер с англ. – СПб.: Питер, 2012. 352 с.
41. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю.Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с.
42. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
43. Можайкіна Н. С. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Методика викладання вокалу» для студентів спеціальності «Музична педагогіка та виховання». К., 2013. 80 с.
44. Мозговий М.П. Чинники розвитку сучасної української естрадної музики. Музична україністика і світовий контекст. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. С. 64-70.
45. Москаленко В.Г. Лекції з музичної інтерпретації: навч. посіб. К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2013. 272 с.
46. Овчаренко Н.А. Основи вокальної методики : науково-метод. посібник для студіювання у вищих навч. закл., студ. серед. спец.навч.закл.,

вчителів гуманітарних гімназій тощо; Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 116 с.

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

48. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

49. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1968. 220 с.

50. 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.

51. Решетченко, С., & Скубарєва, Т. (2021). Інтерактивні методи навчання як засіб успішної навчальної діяльності учнів. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, (33), 62-68

52. 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.

53. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 240 с.

54. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.

55. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Міленіум, 2006. – 346с.

56. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика) : Навчальний посібник. Харків : ХНПУ, «Федорко», 2018. 212с.

57. Станішевський Ю. Оперний театр Радянської України. К.: Музична Україна, 1988. 248с.

58. Сунь Мінцзе. Принципи вокально-ансамблевої компетентності у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 29. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 133-140. DOI 10.31392/NPU-nc.series14.2023.29.17.

59. Сунь Мінцзе. Критично-рефлексивний конструкт диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 4 (128). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 259-266. DOI 10.24139/2312-5993/2023.04/259-267. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%A1%D1%83%D0%BD%D1%8C.pdf>

60. Се Сяолу. Значення хорового співу в процесі музичного розвитку школярів. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 153-156.

61. 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. 336с.

62. Ткач М.М. Становлення художнього світовідношення майбутнього музичного педагога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)». К., 2004. 21с.

63. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. 377 с.

64. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192с.

65. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
66. 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.
67. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю : Навчальний посібник. К.: Заповіт, 1998. 368 с.
68. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. – Вид. 3-тє, допов. / В. Д. Шульгіна. – К. : НАКККіМ, 2016. – 264 с.
69. Шуляр О.Д. Історія вокального мистецтва : І ч. Монографія : 2-ге видання, перероблене та доповнене. – Івано-Франківськ, 2014. – 391с.
70. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009. 80с.
71. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
72. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014/ Prague : Vedecko vydavatelske centrum “Sociosfera – CZ”. 244с.
73. Integration Aspect of Training Teachers of Art Disciplines in Pedagogical Universities. Т.Тkachenko, Olha Yeremenko, Alla Kozyr, Viktoriia Mishchanchuk, Wei Liming. Journal of Higher Education Theory and Practice Vol. 22(6) 2022. P. 138-147.
74. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov’s Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM’s Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
75. Haken H. Synergetics. Introduction and Advances Topics. Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 2004.



76. Onfray M. *Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1.* Paris: Grasset, 2001. P.48-49. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes and Values.* San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
77. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy, *Journal of information Science*, 33 (2). 2007. pp. 163-180.
78. Senge P. *The Fifth Discipline*, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-АНСАМБЛЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

**3.1. Констатувальний етап експериментальної роботи з діагностики рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін**

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проводився для визначення діагностики стану сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У констатувальному експерименті брали участь 152 студенти факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні стану сформованості показників вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі міждисциплінарного навчання.

Згідно реалізації даної мети, констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав вирішення таких завдань:

1) розробити діагностичну методику сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

2) визначити рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, надати їм змістовну характеристику;

3) здійснити якісний і кількісний аналіз стану сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Для нашого експерименту ми обрали методи невиключеного відкритого спостереження за поточними заліками, іспитами та відкритими творчими звітами. Студенти факультетів мистецтв знали, що вони є об'єктом спостереження і не звертали на це увагу, що спрощувало загальну процедуру оцінювання.

З метою підведення надання характеристик в констатувальній частині нашого експерименту ми вирішили скористатися такими рівнями сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: *високим, середнім та низьким.*

*Високий рівень* характеризує студентів факультетів мистецтв, які у творчому пошуку виявляють ініціативність, активність самостійно обираючи виконавські прийоми, виражальні засоби. Майбутні вчителі музичного мистецтва, віднесені нами до високого рівня вокально-ансамблевої компетентності проявляють здатність до творчого втілення авторського задуму у виконавській діяльності, виявляють високу результативність в умінні адекватно оцінювати свою роботу. Студенти факультетів мистецтв застосовували в навчальній діяльності сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання, що супроводжувалось виявленням бажання збагачувати інтерпретації хорових творів. Майбутні вчителі музичного мистецтва творчо використовують різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін, спрямовуючи їх на досягнення високої результативності у вокально-виконавській діяльності.

*Середній рівень* характеризує майбутніх учителів музичного мистецтва, які проявляють у диригентсько-хоровій роботі активність, але не виявляють

ініціативи, працюють, в основному, по вказівці педагога. Вони проявляють здатність до творчого втілення авторського задуму у виконавській діяльності, але не дуже емоційні, що заважає їм створювати яскравий художньо-музичний образ. Майбутні вчителі музичного мистецтва виявляють високу результативність в умінні адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, здатні до глибокого усвідомлення мистецьких творів. Студенти факультетів мистецтв, віднесені нами до середнього рівня вокально-ансамблевої компетентності, застосовували в навчальній діяльності сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання, але робили це не дуже вміло. У них виявлено бажання збагачувати інтерпретації хорових творів шляхом артистичного перевтілення. Майбутні вчителі музичного мистецтва творчо використовують різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін, вони проявляють при цьому зацікавленість хормейстерською справою.

*Низький рівень* проявляють студенти факультету мистецтв, які майже не виявляють особистісної потреби та зацікавленості в роботі з хором колективом. Це заважає їм створювати яскравий художньо-музичний образ, опановувати диригентсько-хорові знання. Майбутні вчителі музичного мистецтва майже не проявляють здатність до творчого втілення авторського задуму у виконавській діяльності, до глибокого усвідомлення мистецького твору. Майбутні вчителі музичного мистецтва не виявляють результативність в умінні адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, так як не зацікавлені цією роботою. Студенти факультетів мистецтв, віднесені нами до низького рівня вокально-ансамблевої компетентності, майже не застосовували в навчальній діяльності сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання. У них не виявлено бажання збагачувати інтерпретації хорових творів шляхом артистичного перевтілення, вони не проявляють інтересу до цієї роботи. Майбутні вчителі музичного мистецтва майже не використовують різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Для підтвердження припущення того, що формування діагностики стану сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, доцільно здійснювати у процесі освоєння різних видів виконавської практики, за спеціально розробленою методикою, з цією метою було проведено діагностування рівнів сформованості діагностики стану вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Мета першого етапу констатувального експерименту полягала у визначенні рівнів сформованості мотиваційно-організаційного компонента сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультету мистецтв. Основним у розробці діагностичної методики даного етапу стало положення вчених про те, що вивчення мотиваційної сфери, потреби особистості дозволяє виявити конкретні її нахили, які сприяють активізації та спрямованості діяльності [2; 7; 1].

З цією метою нами було проведено анкетування, спрямоване на визначення особистісної потреби до хормейстерської діяльності, вміння опанувати диригентсько-хорові знання. Водночас, процес формування мотивації до вокально-виконавської діяльності студентів факультету мистецтв передбачає засвоєння соціального досвіду, спеціальних знань і вмінь, накопичення власного багажу й позитивного ставлення до цієї діяльності. Особливо цікавим виявилось питання, чи часто до Вас приходять натхнення під час роботи над вокальним (хоровим) твором? (Анкета А). За результатом відповіді на це запитання, ми виявляли не лише ступень позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, а й їх загальну зацікавленість цією справою.

Дані, що ми отримали в результаті констатації *ступеню позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю* - **мотиваційно-організаційний компонент** - ми подаємо у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, діагностичне дослідження**

Показники/рівні прояву	Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%
1. Прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою	81	53,29	69	45,39	2	1,32
2. Уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення	83	54,61	70	46,05	0	0
Середнє значення за критерієм	81,5	53,62	69,5	45,72	1	0,66

З таблиці видно, що значна більшість студентів факультету мистецтв за **мотиваційно-організаційним компонентом** показує низький та середній рівень вираження показників – більше 50 % - низький рівень, середній - 45,72%, високий – всього 0,66%.

Студенти факультету мистецтв мали можливість працювати як у групі, так і самостійно, використовуючи сучасні комп'ютерні технології для кращого розкриття своєї теми за визначеним показником сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Одразу ми робили висновки, хто з бажанням готувався до практичних занять, кому краще працювати у групі, а хто краще виконував завдання наодинці.

За таблицею 3.1 будемо діаграму 3.1, на якій показано рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Діаграма 3.1

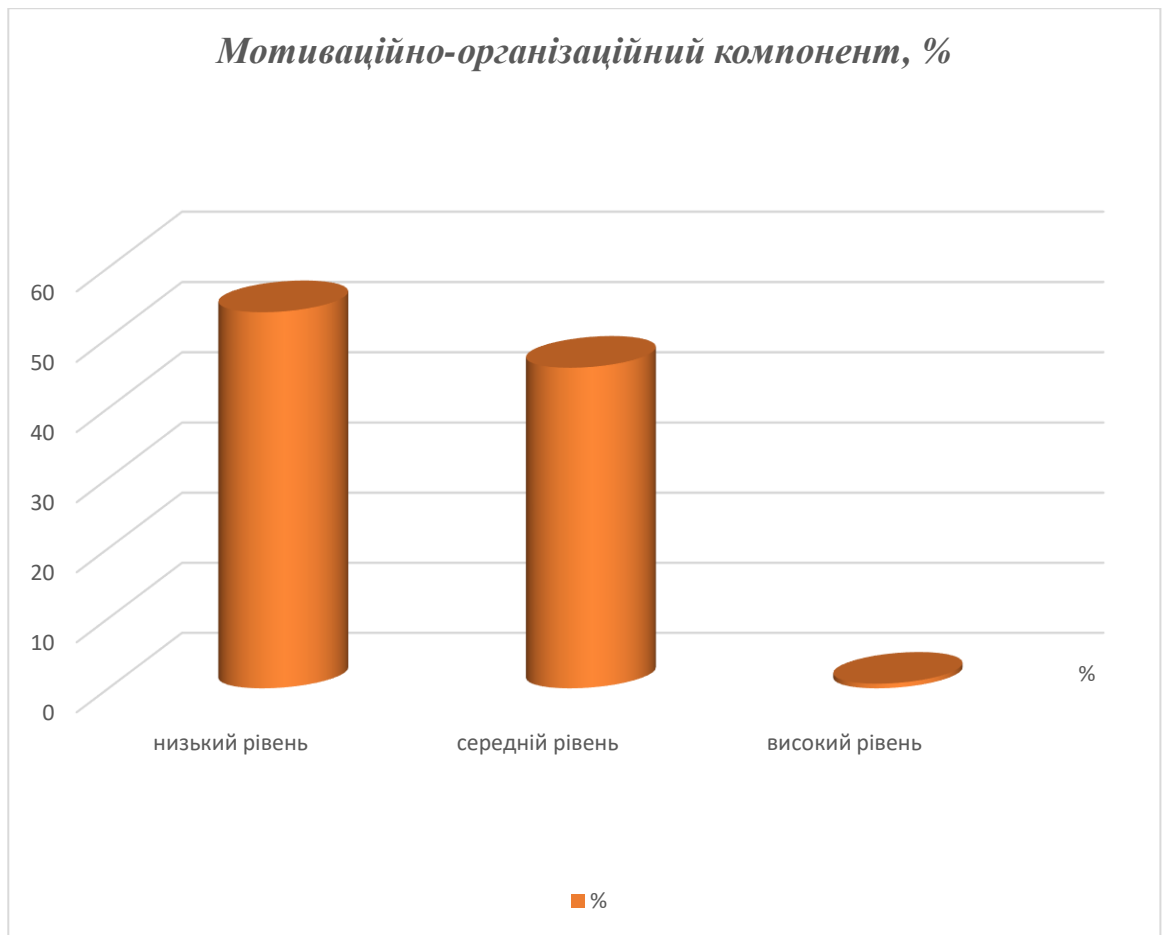


Рис. 3.1. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за мотиваційно-організаційним компонентом.

Для аналізу *міри самостійно обгрунтованого оцінювання педагогічних дій* за критично-рефлексивний компонент сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення нами був проведений практикум з вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Практикум складається з двох частин – підготовчої та практично-виконавської. І частина музично-творчого завдання – підготовча, яка забезпечується у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Під час індивідуальних занять з хорового диригування студент факультету мистецтв разом із викладачем обирає для відпрацювання вокально-ансамблевої компетентності один з творів, підготовлений не менш, ніж на 55%. Параметрами такої підготовленості слугують:

- спроможність студента факультету мистецтв до виконання обраного твору на пам'ять;

- спроможність студента до виконання обраного твору в належному темпі без зупинок через технічні складнощі (технічна досконалість виконання на цьому етапі підготовленості є необов'язковою);

- спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва до підготовки та виявлення кульмінацій в обраному творі;

- спроможність студента факультету мистецтв до виявлення сценічної поведінки та елементарних умінь виконавського артистизму (досконале володіння уміннями виконавського артистизму на цьому етапі підготовленості є необов'язковим). Результати викладаємо в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Констатувальний етап експериментальної роботи з визначення міри  
самостійно обгрунтованого оцінювання педагогічних дій**

Показники/рівні прояву	Низький		Середній		високий	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
1. Здатність до глибокого усвідомлення мистецьких творів	85	55,92	67	44,08	0	0
2. Уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи	83	54,6	69	45,4	0	0
Середнє значення за критерієм	84,0	55,26	68	44,74	0	0



З таблиці видно, що початковий рівень прояву міри здатності майбутніх учителів музики до усвідомлення творів вокально-хорового мистецтва показують 47,76 % респондентів, середній рівень - 48,32 %, досконалий – лише 3, 92% , високий рівень не показав ніхто. Проаналізувавши отримані результати бачимо, що низький рівень *міри самостійно обґрунтованого оцінювання педагогічних дій* показують 55,26 % учасників дослідження, середній - 44,74 %, високий рівень – 0%.

Дані таблиці зображено у діаграмі 3.2



Рис. 3.2. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за критично-рефлексивним компонентом.

Наступним ми діагностуємо **творчо-виконавський компонент** – критерій прояв ступеню здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у виконавській діяльності.

Для встановлення рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за творчо-виконавським компонентом нами були проведені навчальні тренінги. Слід зазначити, що *навчальний тренінг* – це форма оволодіння певними видами діяльності, зокрема і професійною; це процес, що здійснюється в активному спілкуванні на основі постійної взаємодії всіх його учасників, тобто передбачає формування компетенцій або розвиток наявних; водночас це навчання, що уможливорює залучення досвіду того, хто навчається, у побудову системи нових знань, уявлень, цінностей, орієнтацій, видів та способів діяльності, на основі рефлексії, оцінювання підходів, принципів тощо; це спосіб виявлення ставлення та поглядів учасника тренінгу тощо. Нами були проведені навчальні тренінги для перевірки уміння студентів факультету мистецтв уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового (вокального) твору, і здатність до інтерпретування хорових (вокальних) творів з використання засобів інформаційних технологій.

У діагностичному дослідженні були також використанні інтерактивні методи навчання. За визначенням О. Пошетун та Л. Пироженко, «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної та активної взаємодії всіх учнів». На думку вчених це навчання виявляється, як «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці), тощо» [121, с. 7]. Згідно технології, на яку ми посилаємось - методи, задіяні в інтерактивному навчанні розділено на чотири групи, це: кооперативне, колективно-групове, ситуативне та дискусійне навчання.

Порівнюючи оцінки викладачів (експертів), студентів та інші експериментальні оцінки, ми дійшли висновку, що не завжди студенти факультетів мистецтв об'єктивно оцінюють свої виступи, не бачать помилок чи не вважають за потрібне робити аналіз своєї творчої роботи.

Рівні прояву за показниками творчо-виконавського компонента викладаємо у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3.*

**Констатувальний етап експериментальної роботи з визначення ступеня  
здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у  
виконавській діяльності**

Показники/рівні прояву	Низький		Середній		Високий	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
1. Уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору.	80	52,63	72	47,37	0	0
2.Здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій.	87	57,24	64	42,1	1	0,66
Середнє значення за критерієм	83,5	54,93	68	44,74	0,5	0,33

Діагностика творчо-виконавського компоненту визначила 54,93 % студентів з низьким рівнем прояву заданих показників, середній рівень показали- 44,74 %, високий рівень - 0,33%.

Таблицю подаємо у вигляді діаграму 3.3.

Діаграма 3.3

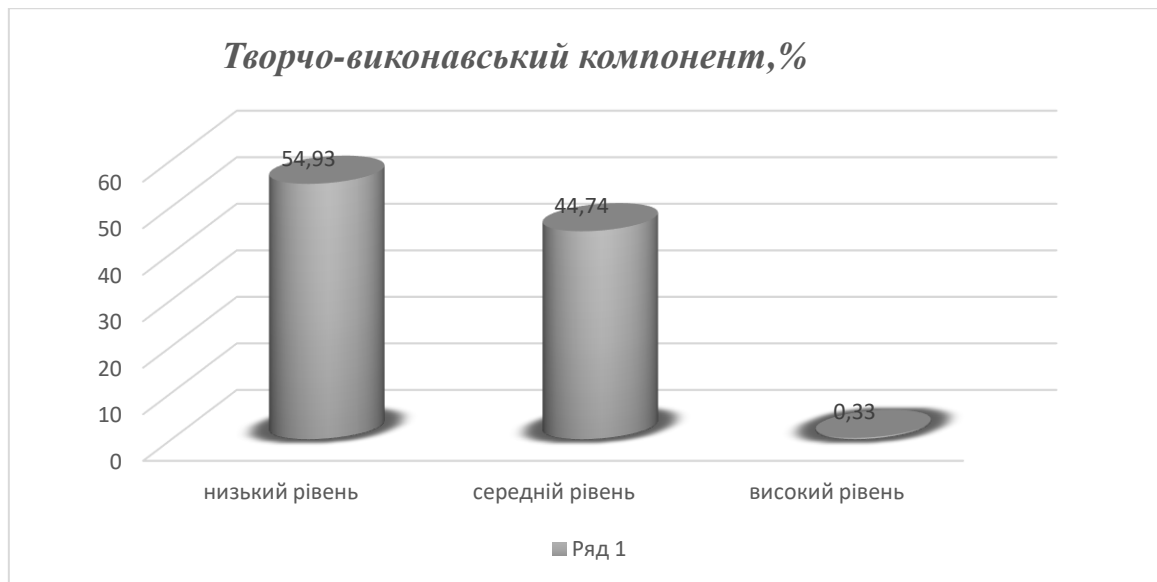


Рис. 3.3. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за творчо-виконавським компонентом.

Далі – об’єднуємо всі отримані результати діагностики, що ми здійснювали у констатувальному експерименті у таблицю 3.4, згідно до заявленої нами компонентної структури.

Таблиця 3.4.

**Формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Констатувальний експеримент, %**

Рівні - компоненти	Мотиваційно-організаційний компонент (%)	Критично-рефлексивний компонент, (%)	Творчо-виконавський компонент, (%)	Середнє значення (%)
Низький	<b>53,62</b>	<b>55,26</b>	<b>54,93</b>	<b>54,6</b>
Середній	<b>45,72</b>	<b>44,74</b>	<b>44,74</b>	<b>45,07</b>

Високий	<b>0,66</b>	<b>0</b>	<b>0,33</b>	<b>0,33</b>
---------	-------------	----------	-------------	-------------

Підсумовуємо результати проведення констатувального експерименту шляхом визначення якості сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, враховуючи прийняту нами компонентну структуру. Для цього формуємо зведену таблицю (Таблиця 3.5), де враховані якісні показники за всіма компонентами - *мотиваційно-організаційним, критично-рефлексивним та Творчо-виконавським.*

За результатами таблиці 3.4 створюємо діаграму 3.4.



Рис. 3.4. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін на констатувальному етапі експерименту.

У діаграмі 3.4 бачимо розподіл рівнів прояву якостей за компонентами. Але ці результати ми можемо відобразити загалом відносно нашої структури у діаграмі 3.5.

Діаграма 3. 5



Рис. 3.5. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (рівень прояву якостей).

З діаграми 3.5 нам яскраво видно, що у процесі діагностики формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення хорових дисциплін 54,6% учасників показали низький рівень прояву якостей за визначаючими показниками критеріїв, 45,07% Показали середній рівень і всього 0,33 – високий.

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності впровадження методики формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання**

За результатами діагностичного зрізу, що ми робили на констатувальному етапі експерименту було підтверджено три рівні прояву сформованості досліджуваних якостей (низький, середній, та високий). Діагностичний етап дослідно-експериментальної роботи показав, що студенти факультету мистецтв перебувають переважно на середньому та низькому рівнях.

У формувальному експерименті взяли участь студенти II-IV курсів – 101 учасник, що навчаються в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова та Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка. З кількості студентів, що брали участь у формувальному експерименті ми сформували дві групи - експериментальна група (*Ег*) – в ній ми використали розроблену нами методику формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (51 студент) і контрольну групу (*Кг*), яка навчалась за стандартною програмою (50 студентів).

Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: *технологічного-проективного, аналітично-оцінного, усвідомлено-моделюючого*.

Сформованість першого, мотиваційно-організаційного компонента на *технологічно-проективному* етапі формувального експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, проведенням творчих конференцій, демонстрації музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій тощо.

Програма другого, *аналітично-оцінного* етапу формувального експерименту спиралася на підвищення самостійно-обґрунтованого оцінювання педагогічних дій. У студентів факультетів мистецтв необхідно було сформувавши бажання та спроможність самостійно застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо.

На третьому, *усвідомлено-модулюючому* етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проектів, самоаналіз, проектування, творчі завдання, тощо.

При математичній обробці проявів показників, беремо до уваги що 6 балів - це максимальна сума за двома показниками одного критерію.

Коефіцієнт формування структурного компоненту в нашому випадку становить середнє арифметичне суми коефіцієнтів показників (мотиваційно-організаційного, критично-рефлексивного, творчо-виконавського) формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін:

(Кмо) - коефіцієнт мотиваційно-організаційного компоненту

(Ккр) - коефіцієнт критично-рефлексивного компоненту

(Ктв) - творчо- виконавського компоненту

$$K = \frac{K_{мо} + K_{кр} + K_{тв}}{3}$$

На першому (технологічно-проективному етапі) ми формували мотиваційно-організаційний компонент формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін шляхом тренінгової роботи, яка базувалась на розробці



оригінальних тренінгових вправах, підтриманих спеціальними методами, розроблених нами на основі запропонованих науковцями методами, а саме: ігрові (ділові, ролеві ігри), кейси, групова дискусія, мозковий штурм, відеоаналіз, модерація тощо. Доцільно зазначити, що ділова гра – імітація різних аспектів фахової діяльності, соціальної взаємодії. Рольова гра – це виконання учасниками певних ролей з метою вирішення або опрацювання певної ситуації. Групова дискусія – спільне обговорення і аналіз проблемної ситуації, питання або завдання. Групова дискусія може бути структурованою (тобто керованою тренером за допомогою поставлених питань), або неструктурованою (її перебіг залежить від учасників групового обговорення).

Кейс-метод вимагає створення проблемної ситуації, що вимагає відповіді й знаходження рішення. Вирішення кейс-метода може відбуватися як індивідуально, так і у складі групи. Основне завдання його – навчитися аналізувати інформацію, виявляти основні проблеми й шляхи розв'язання, формувати програму дій.

Засобами гри «Вокально-ансамблевий імідж» передбачалось створення та представлення проекту самопрезентації, для студентів факультетів мистецтв, які були охоплені експериментальною роботою з формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки. Акценти самопрезентації передбачали творчі вияви студентів за планом:

- 1) самостійне обрання вокального твору українського композитора (класика);
- 2) досконале виконання твору перед групою студентів, охоплених експериментальною роботою, за показниками (прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою; уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного перевтілення);
- 3) виконання вокально-хорового твору – як вершини українського вокально-хорового мистецтва, тощо.

На першому етапі формувального експерименту ми використовували мозковий штурм – один із найбільш ефективних методів стимулювання творчої активності. Цей метод дозволяє знайти вирішення складних проблем шляхом використання спеціальних правил – спочатку учасникам пропонується висловлювати якомога більше варіантів та ідей, у тому числі найфантастичніших. Потім із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці. Ігри-розминки – інструмент, який використовується для управління груповою динамікою. Ігри-розминки є такими, що розслабляють і дозволяють зняти напругу.

Використання тренінгових технологій є альтернативою традиційної моделі освіти, організованої за принципом переказування підготовленого матеріалу, – перевірка його засвоєння студентами факультетів мистецтв. Сутність пропонує тренінгів полягає в актуалізації творчого потенціалу респондентів. Термін «тренінг» (з англ. – training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування тощо. Ми дотримуємось позиції науковців (зокрема Ю.Смельянова), які розглядають тренінг, як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. При цьому визначальними, на нашу думку, є такі концептуальні положення щодо визначення тренінгу, зроблені дослідницею С.Мірошник а саме: поняття тренінг означає не методи навчання, а методи «розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкування» [52, с. 89]; це «спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю» та процес створення нових функціональних утворень або розвиток наявних [89, с. 81]; форма організації навчання, у ході якої використовуються інтерактивні методи, що забезпечує учасникам обмін досвідом і знаннями у спілкуванні в комфортній емоційній атмосфері з метою отримання нових знань та засвоєння навичок [113], тощо.

У дослідно-експериментальній роботі з формування вокально-ансамблевої компетентності навчальні тренінги сприяли розробці особистісно-фахового

портфолію виконавця, який підтримувався проектним плануванням, виходячи зі співацьких можливостей студентів факультетів мистецтв. Для визначення ступеню позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю на першому етапі дослідно-експериментальної роботи ми провели повторне анкетування (Додаток А).

У процесі підготовки концертного номеру студенти факультету мистецтв обирали шкільні пісні у відповідності до виконавських можливостей обраного складу колективу, проявляючи при цьому уміння опанувати диригентсько-хорові знання. Важлива увага приділялась роботі над тембральним, динамічним темповим ансамблем. Особливої уваги потребували інтонаційно складні фрагменти творів, слухова координація в налагодженні мелодичного і гармонічного строю, вироблення співацького дихання (інструментального фразування), єдиної манери співу.

Результати дослідження після першого технолого-проективного етапу формувального експерименту за мотиваційно-організаційним компонентом зафіксовані в таблиці 3.5.

*Таблиця 3.5*

***Ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю, перший, технолого-проективний етап формувального експерименту***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна (Е <sub>2</sub> )	15	29,41
	Контрольна (К <sub>2</sub> )	26	52,00
Середній	Експериментальна (Е <sub>2</sub> )	28	54,90

	Контрольна (K <sub>2</sub> )	23	46,00
Високий	Експериментальна (E <sub>2</sub> )	8	15,69
	Контрольна (K <sub>2</sub> )	1	2

Дані оцінювання з таблиці 3.5 подаємо діаграмою 3.6.

Діаграма 3.6

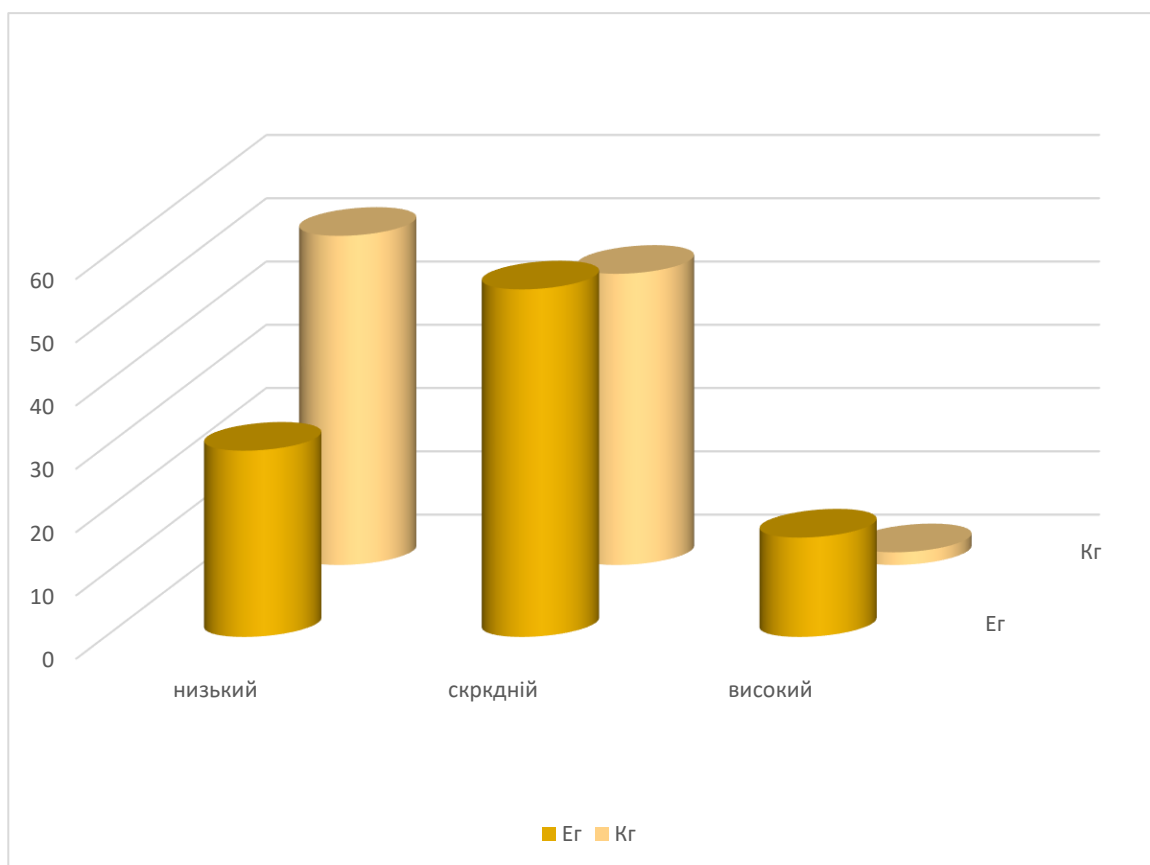


Рис. 3.6. Рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за мотиваційно-організаційним компонентом.

По завершенні першого, технологічного-проективного етапу формувального експерименту за мотиваційно-організаційним компонентом робимо порівняння результатів розрахунків з відповідними результатами, що ми отримали у

констатувальному експерименті. Графічне зображення представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

*Порівняння результатів прояву ступеню позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю . Констатувальний експеримент - перший етап формувального експерименту. Мотиваційно-організаційний компонент.*

Рівні,% етапи	<i>низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е<sub>г</sub></i>	<i>К<sub>г</sub></i>	<i>Е<sub>г</sub></i>	<i>К<sub>г</sub></i>	<i>Е<sub>г</sub></i>	<i>К<sub>г</sub></i>
<i>Констатувальний експеримент</i>	<i>53,62</i>		<i>45,72</i>		<i>0,66</i>	
<i>I етап</i>	<i>29,41</i>	<i>52,00</i>	<i>54,90</i>	<i>46,00</i>	<i>15,69</i>	<i>2,00</i>

З таблиці 3.6 видно, що учасники *Е<sub>г</sub>* показують позитивний вплив застосованої нами методики вже після першого етапу. У контрольній групі значних змін немає у порівнянні з даними констатувального експерименту. Будуємо за результатами таблиці 3.6 діаграму 3.7.

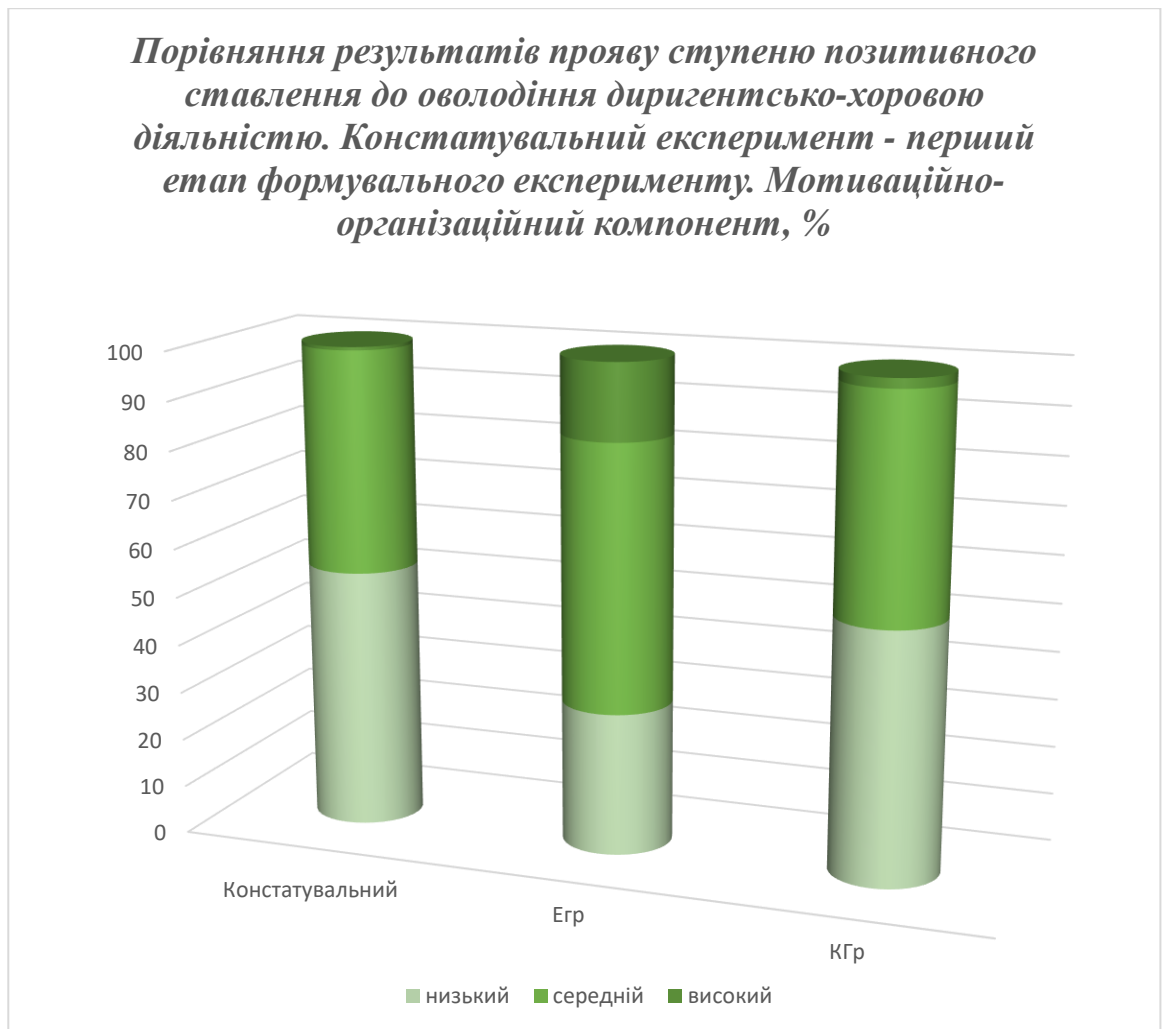


Рис. 3.7. Порівняння результатів прояву позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю за мотиваційно-організаційним компонентом на констатувальному етапі й на I етапі формувального експерименту.

По закінченні першого, технологічного-проективного етапу формувального експерименту формуємо зведену таблицю (Таблиця 3.7), до якої заносимо всі дані у відсотках за рівнями прояву показників за трьома компонентами – мотиваційно-організаційним, критично-рефлексивним та творчо-виконавським.

**Таблиця 3.7**

**Рівні формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у**

*процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Перший, технологічно-проективний етап, формувальний експеримент, %*

Рівні /компоненти	Мотиваційно-організаційний (%)		Критично-рефлексивний (%)		Творчо-виконавський (%)		Середнє значення (%)	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
Низький	29,41	52	31,73	50,00	39,22	48,00	33,45	50,00
Середній	54,90	46,00	50,98	48,00	47,06	48,00	50,98	47,33
Високий	15,69	2,0	17,65	2,0	13,72	4,0	15,57	2,67

Створимо порівняльну таблицю 3.8 за зведеними даними з узагальненими даними компонентної структури у діагностичному дослідженні. Відповідна діаграма 3.9.

Таблиця 3.8

*Порівняння результатів констатувального експерименту з першим етапом формувального експерименту*

Рівні, етапи	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констатувальний експеримент</i>	<i>54,60</i>		<i>45,07</i>		<i>0,33</i>	
<i>I етап</i>	<i>33,45</i>	<i>50,00</i>	<i>50,98</i>	<i>47,23</i>	<i>15,57</i>	<i>2,67</i>



Рис. 3.8. Порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін на констатувальному етапі й на I етапі формувального експерименту.

Переходимо до *другого етапу формувального експерименту* з формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – **аналітико-оцінного**: він передбачає інтелектуально-креативні ігри у перебігу яких виконуються відповідні завдання («Вокально-хоровий квест»); розробку особистісно-фахового портфолію виконавця; проектного планування, тощо; самостійну інтерпретацію вокально-хорового твору, порівняння зі зразково-еталонним виконанням, вироблення власної стратегії виконання та її сценічне втілення, що дає нам можливість оцінити здатність до глибокого усвідомлення мистецьких (музичних) творів, уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської діяльності.



Слід пояснити, що *квест* (від англ. quest – пошук, або пошуки пригод) – передбачає діяльнісно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань для групового або індивідуального виконання. Інтелектуально-креативна гра «Вокально-хоровий квест», передбачав здобуття студентами факультетів мистецтв навичок слухового експрес-аналізу зразків вокально-ансамблевого виконання (прослуховування означених творів у виконанні професійних співаків та якісного аматорського виконання). Обрані вокально-хорові твори українських композиторів-класиків, які надавались для прослуховування групі студентів факультету мистецтв та передбачали виявлення вокально-ансамблевих особливостей у хоровій практиці, окрім того вокально-хоровий квест це швидка самостійна робота аналітичного характеру активізувала конструктивне мислення студентів, які осягали методіку формування вокально-ансамблевої компетентності.

Засадничим методом формування вокально-ансамблевої компетентності слухового зосередження у процесі музично-виконавської діяльності став *метод активного спостереження*, розроблений З.Софроній [22]. Так, у нашій методиці здобувачі долучались до спільного аудіо-прослуховування музичних творів у власному виконанні. Перед слуханням викладач спрямовував увагу студентів факультетів мистецтв цілеспрямованим її наведенням на важливі музично-виконавські моменти, ключові фрагменти, від яких залежить якість відтворення цілісного художнього образу.

Основна увага на цьому етапі була звернена на формування критично-рефлексивного компонента та його показників, а саме: здатності до глибокого усвідомлення мистецьких творів, уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської діяльності. В експериментальній роботі на другому етапі дослідної роботи нами були широко використанні ігрові інтерактивні форми, у яких використовуються осучаснені методи викладання дисциплін фахового спрямування, для досягнення найвищих результатів фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлені у дослідженні ігрові методи ми відносимо до групи ситуативного моделювання, адже в залежності

від ситуації керівник хорового колективу підбирає той, чи інший метод. Експертиза диригентсько-хорового виконавства у аспекті оцінки якості, передбачає надання повноважень студентам виступити у ролі експертів, тобто передбачався достатній рівень обізнаності у предметі експертизи. Ми усвідомлюємо, що цей рівень умовний, але робота проводилась з групою студентів факультету мистецтв, а тому цілком ефективним був процес обміну думками, обміну специфічною (до тематики дослідження) інформацією.

Метою реалізації даного положення у змісті нашої методики, на другому етапі експерименту були організовані тематичні спільні концертні проекти за участю викладачів та концертмейстерів. З метою стимулювання у студентів факультетів мистецтв прагнення адекватно оцінювати результати власної виконавської діяльності був застосований *метод тематичного групування*. У змісті експериментальної методики він передбачав залучення здобувачів до самостійного пошуку і упорядкування творів музично-тематичних добірок.

До прикладу, студентка А.К. для вивчення теми «Природа в музиці» підбрала кілька музично-тематичних добірок. Перша добірка містила твори різних жанрів: 1) хоровий твір «Осінь» (муз. В.Луценко, сл. М.Дремлюги); твір «Хуртовина» (муз. М.Жербіна); інструментальний твір для фортепіано «З-над моря» («Хвилеві образки») М.Лисенка). Друга добірка включала музичні твори різного характеру інструментального жанру: Е. Гріг «Навесні»; І. Штраус «Весна»; І. Шамо «Веснянка». Третя музично-тематична добірка містила твори певного музичного жанру елегійного характеру: М. Головчак «Колискова» (хоровий твір); К. Стеценко «Колискова пісня» (вокальний твір); В. Барвінський «Колискова» (інструментальний твір). Створення тематичних добірок передбачало прослуховування, аналіз та ескізний розбір музичних творів. Водночас, врахування особистісних уподобань досліджуваних сприяло формуванню як власних уподобань, так і збереження стійкості слухової уваги протягом тривалого часу.

Результати цієї роботи зафіксовані в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Критично-рефлексивний компонент, другий, аналітично-оцінний етап  
формульовального експерименту**

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	9	17,65
	Контрольна (Кг)	22	44,00
Середній	Експериментальна(Ег)	29	56,86
	Контрольна (Кг)	26	52,00
Високий	Експериментальна(Ег)	13	25,49
	Контрольна (Кг)	2	4,0

*Діаграма 3.9*

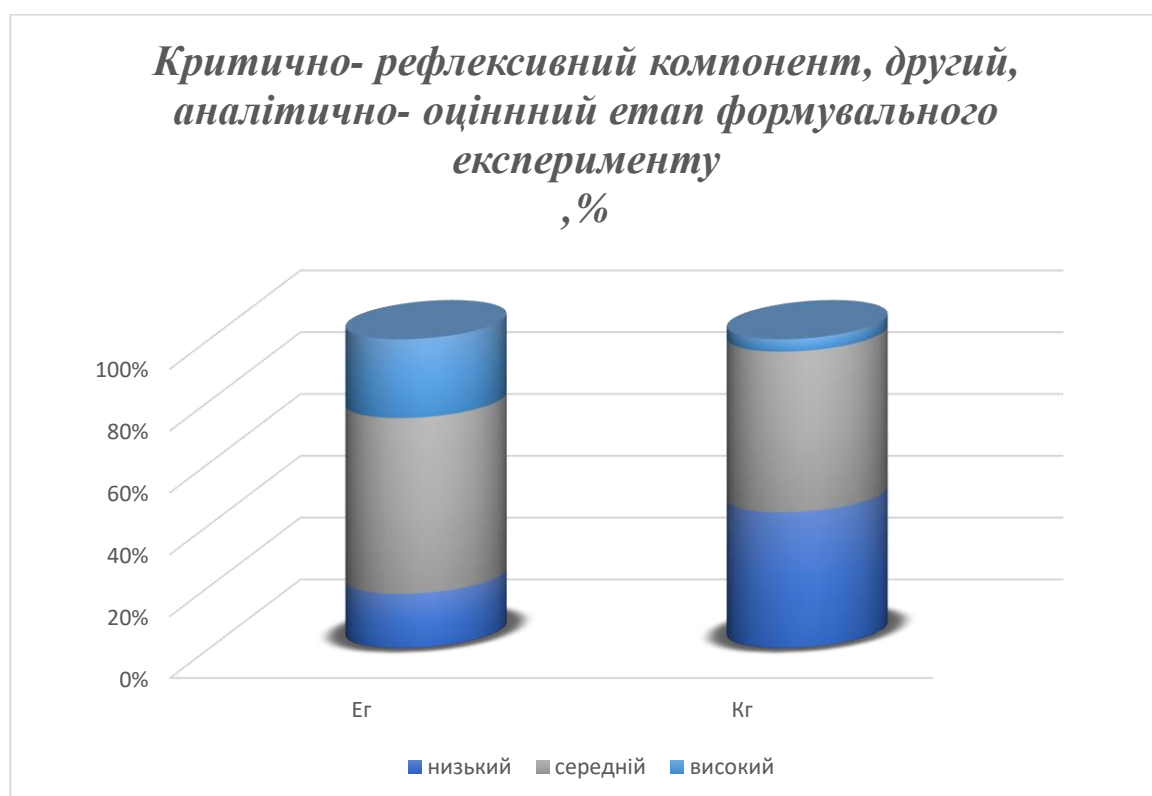


Рис. 3.9. Порівняння результатів самостійного обґрунтування оцінювання педагогічних дій сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за на констатувальному етапі й на II етапі формувального експерименту.

Порівняльна таблиця 3.10 - співставлення з результатами діагностичного зрізу за критично-рефлексивним компонентом.

*Таблиця 3.10*

***Порівняння результатів. Констатувальний експеримент - другий етап формувального експерименту. Критично-рефлексивний компонент***

Рівні-етапи	<i>початковий</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е з</i>	<i>К з</i>	<i>Е з</i>	<i>К з</i>	<i>Е з</i>	<i>К з</i>
<b><i>Констат. експеримент</i></b>	<b><i>55,26</i></b>		<b><i>44.74</i></b>		<b><i>0</i></b>	
<b><i>I етап</i></b>	<b><i>17,65</i></b>	<b><i>44,00</i></b>	<b><i>56,86</i></b>	<b><i>52</i></b>	<b><i>25,49</i></b>	<b><i>4,0</i></b>

*Діаграма 3.10*

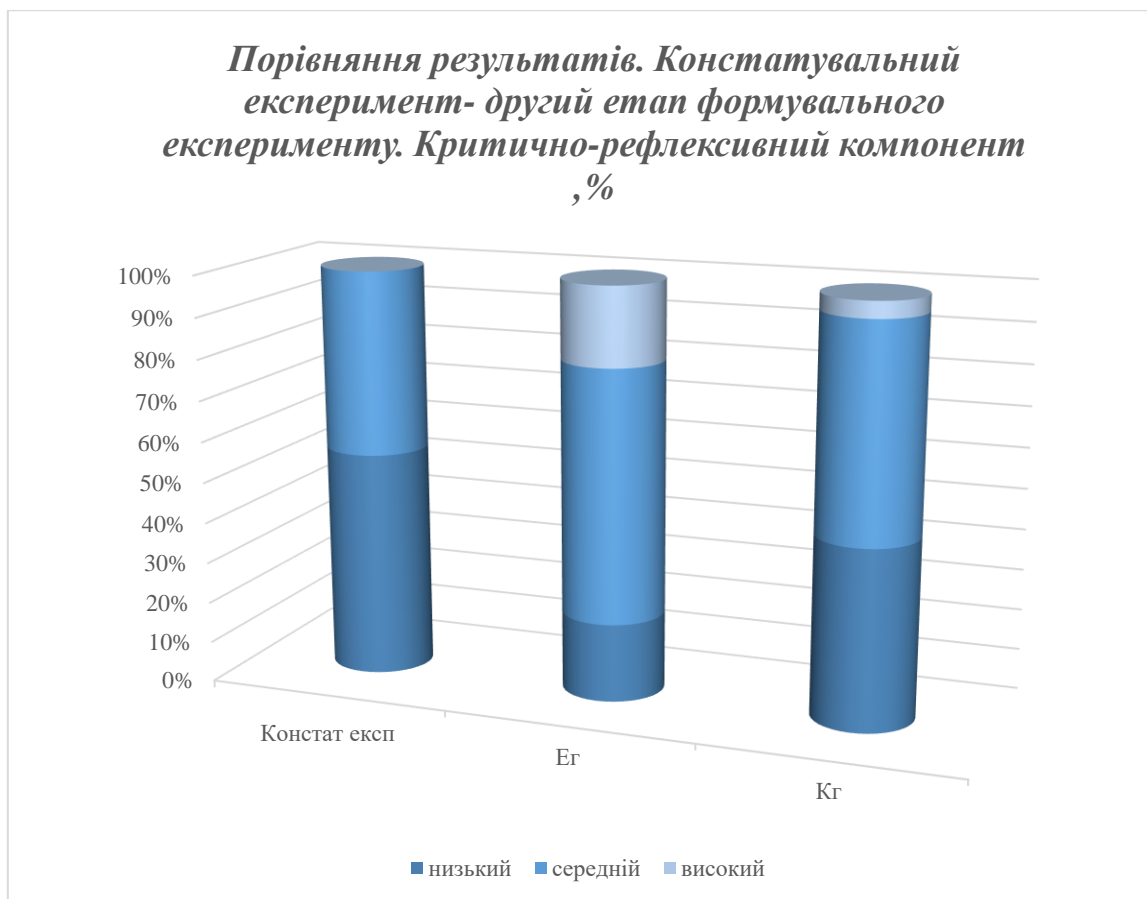


Рис. 3.10. Порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за критично-рефлексивним компонентом на констатувальному етапі й на II етапі формувального експерименту.

Узагальнемо результати другого, аналітико-оцінного етапу за усіма компонентами формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

**Рівні формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Другий, аналітично-оцінний етап, формувальний експеримент, %**

Рівні /компоненти	Мотиваційно-організаційний (%)		Критично-рефлексивний (%)		Творчо-виконавський (%)		Середнє значення (%)	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
Низький	11,77	40,00	17,65	44,00	15,69	44,00	15,04	42,67
Середній	58,82	56,00	56,86	52,00	50,98	54,00	55,55	54
Високий	29,41	4,0	25,49	4,0	33,33	2,0	29,41	3,33

Співвідносимо результати з діагностичним етапом констатувального експерименту

Таблиця 3.12

*Порівняння результатів :*

*Констатувальний експеримент- другий етап формувального експерименту*

Рівні, етапи	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<i>Констат. експеримент</i>	<i>54,60</i>		<i>45,07</i>		<i>0,33</i>	
<i>2 етап</i>	<i>14,51</i>	<i>41,33</i>	<i>55,55</i>	<i>54,00</i>	<i>29,41</i>	<i>3,33</i>



Рис. 3.11. Порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на констатувальному етапі й на II етапі формувального експерименту.

Переходимо до третього, усвідомлено-моделюючого етапу дослідно-експериментальної роботи. На цьому етапі нами були використанні проблемно-пошукові методи, метод проектів, самоаналізу, проектування, творчі завдання, тощо. З метою формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв ми пробуджували активність здобувачів у процесі інтерпретації музичних творів, використовуючи методи слухового порівняння, інтонаційно-стильового аналізу, порівняння й віднаходження кращого за якістю звучання, метод «мистецького кубування», створення фонетичної партитури, звукової інструментовки, тощо.

Для формування у студентів факультетів мистецтв уміння створювати яскравий звуковий художньо-музичний образ твору нами використовувався

*метод створення фонетичної партитури* (для хорових та вокальних творів) та *метод звукової інструментовки* (для інструментальних творів). Сутність даних методів полягала у встановленні взаємодії звукової виразності фонетичного ряду поетичного тексту з музичною основою хорового (вокального) твору на основі його змісту та відповідно зв'язку мелодичної виразності із фактурним викладом інструментального твору. Процес аналізу музичних творів полягав у тому, що на основі нотних текстів здійснювалась ідентифікація образів поетичного тексту із звуковими музичними образами. У нотному тексті студенти виставляли позначки, які вказували на що потрібно спрямовувати слухову увагу під час виконання твору для більшої виразності виконання.

Формування спроможності слухової координації звукового образу із результатами музично-виконавської діяльності у змісті експериментальної методики здійснювалось *методом віднаходження індивідуального виконавського стилю*. Сутність методу полягала в тому, що у процесі відтворення уявних слухових образів музичних творів, студенти факультетів мистецтв долучались до самостійного віднаходження необхідного тембру, забарвлення звуку, туше, штрихів, тощо. Кожне повторення спрямовувалось на виконання кращого звучання (досягнення найвищого результату). Були зафіксовані нові і нові якості отриманого результату. При цьому, викладачі не вдавались до демонстрації і показу ідеального звучання (у записі). Впровадження даного методу зумовлене педагогічними поглядами Й.Гофмана, який стверджував, коли звучання твору віднайдене через гру іншого – це дає лише запозичені слухові уявлення, які з'являються і втрачаються, тоді як власні індивідуальні концепти, що формуються в процесі занять, і зберігаються назавжди.

На цьому етапі ми використовували відеоаналіз – інструмент, що є демонстрацією відеороликів, підготовлених педагогом, або відеозаписів, в яких учасники тренінгу демонструють різні види інтерпретації твору. Відеоаналіз дозволяє наочно розглянути переваги та недоліки різних видів інтерпретації. Також нами була використана фасилітація, що дозволяє стимулювати обмін



інформацією усередині групи. Фасилітація надає можливість прискорити процеси усвідомлення, стимулювати групову динаміку. Педагог у ході фасилітації допомагає процесу групового обговорення, спрямовує цей процес у потрібне русло.

З метою оптимізації поглядів здобувачів застосовувалась методика кооперативного навчання. Вибір даної методики зумовлений можливістю встановлення партнерських стосунків між викладачем і здобувачем, організації продуктивності співпраці майбутніх учителів музичного мистецтва, практичної реалізації особистісно-зорієнтованого підходу. Так, за Д. Джонсоном, основними елементами кооперативного навчання є: позитивна взаємозалежність (коли успішність групи залежить від кожного її учасника); особиста відповідальність (взаємне оцінювання учасниками групи); особистісна взаємодія (тісна взаємодія, діалог, учасники якого співпрацюють і пов'язують щойно вивчений матеріал із раніше засвоєним); групова обробка результатів (обговорення членами колективу ефективності виконання завдань). Методика кооперативного навчання сприяє здатності студентів факультетів мистецтв до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій.

Особливої ефективності у формуванні здатності до інтерпретування хорових творів набув *метод варіювання музичної інтонації*. У процесі відтворення виконавської інтерпретації музичного твору увага здобувачів спрямовувалась на сприйняття найтонших виконавських нюансів при різних варіантах гри, сольного або хорового співу. Майбутні вчителі музичного мистецтва виконували фрагменти творів, вдаючись до порівняння різних виконавських варіантів. Викладачі ставили перед студентами відповідні виконавські завдання:

- заграти фрагмент із створеною інтонацією скорботи, туги, або ж радості, ейфорії;
- заспівати мелодію із почуттям відчаю, або закоханості, тощо.

У ході вокально-хорового навчання на заняттях вокалу, ансамблевого і хорового класу уміння слухового контролю власного звучання здобувачі удосконалювали *методом вокально-слухових диференціювань*. В основу індивідуальних і колективних розспівувань вводились спеціальні конфігурації голосних звуків. Так, при виконанні вокальної вправи із послідовністю голосних і-е-а-о-у здобувачі здійснювали аналіз звучання власного співацького голосу, його тембральних можливостей і забарвлень на кожній голосній. З метою збереження єдиної вокальної позиції здобувачі навчалися коригувати звучання створюючи відповідні фізіологічні умови для вібрацій голосових складок. Увага здобувачів розподілялась між сприйняттям власного голосу й сформованим в уяві ідеальним звуковим еталоном. У процесі співу вправи у хорі слухова увага здобувачів спрямовувалась ще на додатковий об'єкт – звучання хорової партії. Зіставляючи своє звучання із учасниками хорової партії, студенти факультетів мистецтв вдавалися до коригування власного співу. Метод вокально-слухових диференціювань оптимізував процес формування власного правильного співацького звуку й сприяв здатності до створення яскравого художньо-музичного образу.

Водночас, цілісність відтворення художньо-музичного образу потребувало від майбутніх учителів музичного мистецтва вольових зусиль, спрямованих на подолання виконавських труднощів. З метою формування у студентів здатності до слухової регуляції до експериментальної методики був уведений *метод дихотичного прослуховування*. На заняттях з диригування, вокалу, здобувачам пропонувалося одночасно прослуховувати дві мелодичні лінії різного змісту (дві хорові партії; два голоси поліфонічного інструментального твору). Особливість дихотомічного слухання полягала в тому, що одна мелодія надходила через навушник на одне вухо, інша – через навушник на інше. Після першого прослуховування студенти факультету мистецтв повинні були поділитись своїми враженнями щодо почутого. Далі відтворити фрагменти мелодій, які їм запам'ятались. Після наступних прослуховувань здобувачі мали відтворити одну з мелодій (заграти або заспівати). Важливо зазначити, що перед кожним

прослуховуванням студенти отримували відповідні завдання. Саме це допомагало студентам під час слухання докладати максимум вольових зусиль для регуляції своєї слухової уваги. Так само під час виконання сприйнятої мелодії студенти факультету мистецтв цілеспрямовано і наполегливо пригадували і відтворювали почуте.

Педагогічна доцільність впровадження методу дихотичного прослуховування полягала в тому, що у майбутніх фахівців формувалася здатність не лише пасивно слухати відтворені звуки, але й детально сприймати своє виконання й знаходити помилки у власних діях. Слуховий самоконтроль забезпечує вольову регуляцію виконавського процесу, його удосконалення і якість. Крім цього у процесі музичної-виконавської діяльності у студентів факультету мистецтв формується здатність до інтерпретування хорових творів, зосередженості й впевненості у своїх діях, відновлення гри (співу) після допущених помилок, готовність до їх виправлення.

Впроваджені методи усвідомлено-моделюючого етапу сприяли формуванню у студентів факультетів мистецтв спроможності до розширення музично-слухового досвіду виконавської діяльності, уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи. Допоміжним методичним прийомом у формуванні зазначеного показника став метод керованого слухання із передбаченням. На колективних заняттях з історії української та світової музики, аналізу музичних творів, студентам факультетів мистецтв роздавався нотний текст музичних творів. Після ознайомлення з їх назвою та авторами перед прослуховуванням студенти висловлювали припущення стосовно того, яка музика буде звучати.

З метою зацікавлення досліджуваних, викладач розподіляв твір на частини й пропонував прослухати невеликими уривками. Після ознайомлення з кожною частиною, здобувачі повинні були зробити певне слухове передбачення стосовно того, що буде звучати далі (вказати темп, характер, напрям мелодії, її вид, особливості супроводу, тощо). Після прослуховування кожної очікуваної частини, проводився спільний слуховий аналіз почутого і співставлення

попередньо прогнозованого звукового «передчуття». У результаті опанування даною методикою, студенти експериментальної групи долучались до участі у *тематичних вікторинах*. Така форма навчання значно активізувала студентів факультетів мистецтв, сприяла формуванню проєктивного чуття і розширенню музично-слухового досвіду.

У кінці проведення третього, усвідомлено-моделюючого етапу формувального експерименту ми провели чергову оцінку прояву показників структурних компонентів (провідним компонентом етапу був творчо-виконавський компонент). Оцінка результатів після усвідомлено-моделюючого етапу формувального експерименту за творчо-виконавським компонентом зображено у таблиця 3.13, діаграма 3.12.

*Таблиця 3.13*

**Творчо-виконавський компонент. Третій, усвідомлено-моделюючий етап формувального експерименту**

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	0	0
	Контрольна (Кг)	20	40,00
Середній	Експериментальна(ЕГр)	28	54,90
	Контрольна (КГр)	29	58,00
Високий	Експериментальна(ЕГр)	23	45,1
	Контрольна (КГр)	1	2,0

*Діаграма 3.12*

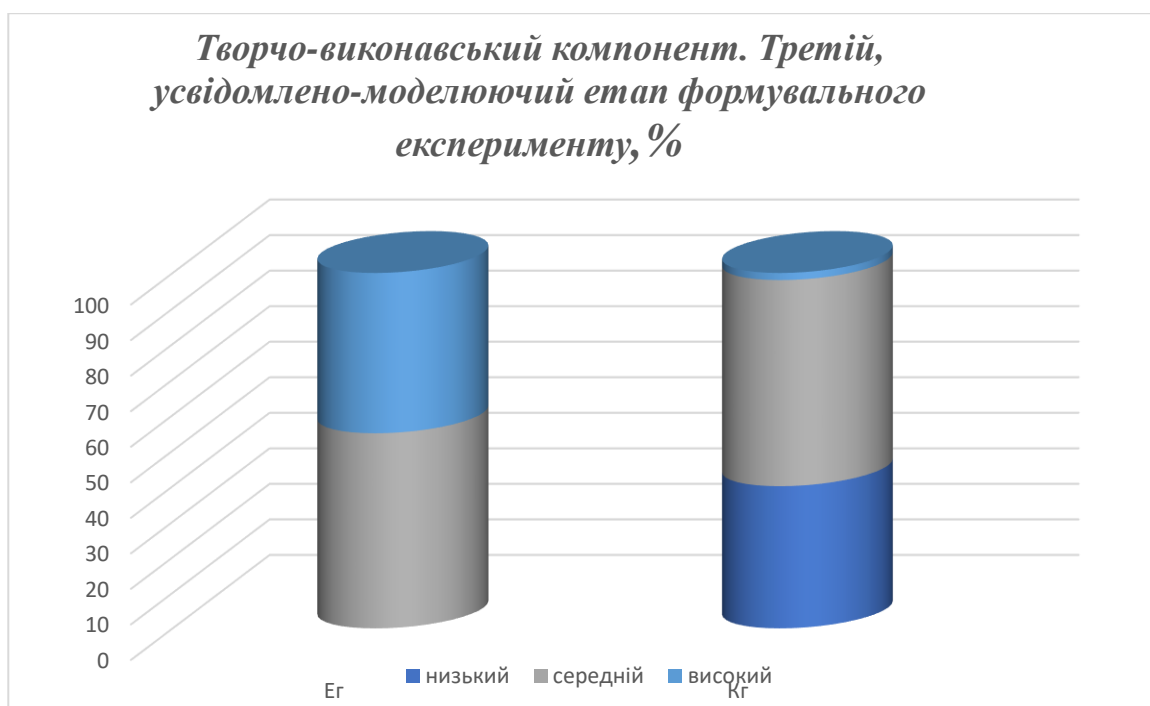


Рис. 3.12. Результати сформованості здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у виконавській діяльності за творчо-виконавським компонентом на констатувальному етапі й на III етапі формувального експерименту.

У таблиці 3.14 порівнюємо результати констатувального експерименту і результати, отримані після усвідомлено-моделюючого етапу. Творчо-виконавський компонент.

*Таблиця 3.14*

***Порівняння результатів. Констатувальний експеримент - третій етап формувального експерименту. Творчо-виконавський компонент***

Рівні, етапи	<i>початковий</i>		<i>Середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<b><i>Констат. експеримент</i></b>	<b><i>54,93</i></b>		<b><i>44,74</i></b>		<b><i>0,33</i></b>	
<b><i>I етап</i></b>	<b><i>00,00</i></b>	<b><i>40,00</i></b>	<b><i>54,90</i></b>	<b><i>58,00</i></b>	<b><i>45,10</i></b>	<b><i>2.0</i></b>

Узагальнення результатів завершаючого (усвідомлено-моделюючого) етапу формувального експерименту формуємо в зведену таблицю 3.15 та діаграму 3.13.

*Таблиця 3.15*

***Рівні формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Третій, усвідомлено-моделюючий етап, формувальний експеримент, %***

Рівні /компоненти	Мотиваційно-організаційний (%)		Критично-рефлексивний (%)		Творчо-виконавський (%)		Середнє значення (%)	
	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг
Низький	0	36,00	1,96	40,00	0	40,00	0,66	38,67
Середній	66,67	60,00	60,78	54,00	54,90	58,00	60,78	57,33
Високий	33,33	4,0	37,26	6,0	45,10	2,0	38,56	4,0



Рис. 3.13. Результати сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на III етапі формувального експерименту.

Узагальнене порівняння середніх результатів відносно даних констатувального експерименту - таблиця 3.16 , діаграма 3.14.

Таблиця 3.16

***Порівняння результатів :***

***Констатувальний експеримент- третій етап формувального експерименту***

Рівні, етапи	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>
--------------	----------------	-----------------	----------------

	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<b>Констат. експеримент</b>	<b>54,60</b>		<b>45,07</b>		<b>0,33</b>	
<b>3 етап</b>	<b>0,66</b>	<b>38,67</b>	<b>60,78</b>	<b>57,33</b>	<b>38,56</b>	<b>4,0</b>

Діаграма 3.14

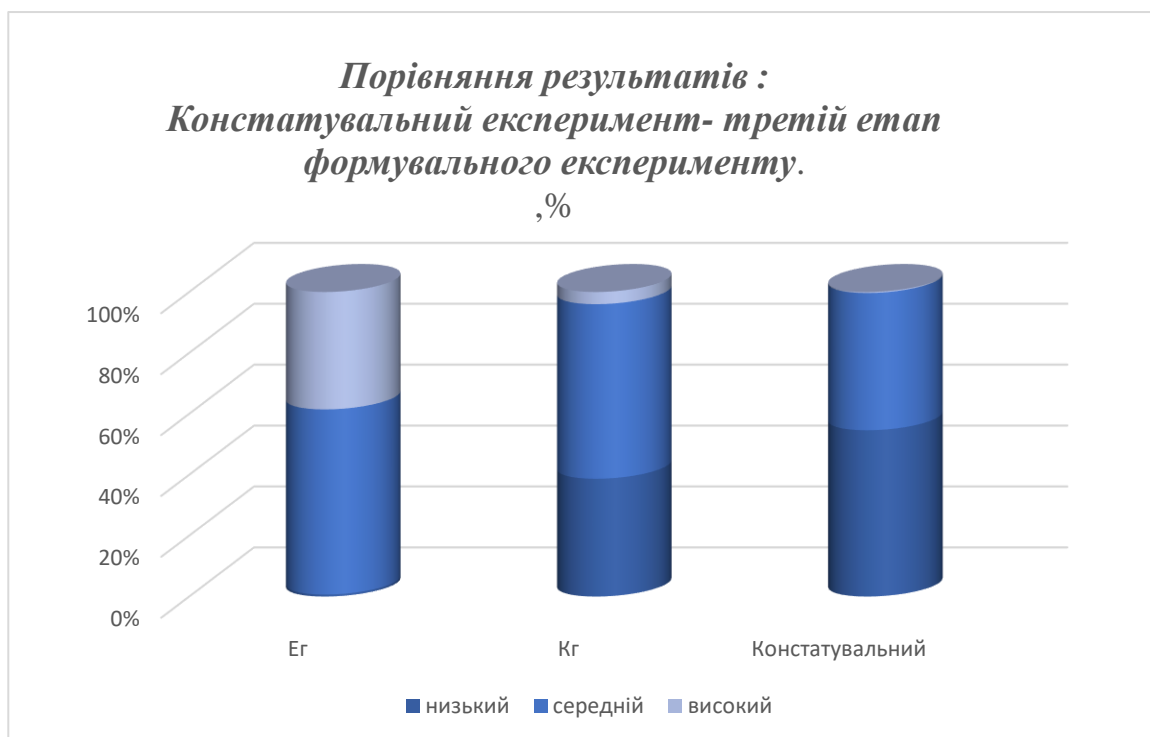


Рис. 3.14. Порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на констатувальному етапі й на III етапі формуального експерименту.

На завершення всіх трьох етапів формуального експерименту створюємо підсумкову таблицю 3.17 та діаграми 3.15, і 3.16, за якими ми можемо відслідкувати зміни прояву показників компонентів починаючи від діагностичного рівня і до завершення третього етапу формуального експерименту для експериментальної (діаграма 3.15) та контрольної (діаграма 3.16) груп.



**Підсумкові порівняння рівнів прояву показників :**

**Констатувальний експеримент- перший, другий та третій етапи  
формуального експерименту.**

Рівні, етапи	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<b>Констатувальний Експеримент</b>	<b>54,60</b>		<b>45,07</b>		<b>0,33</b>	
<b>1 етап</b>	<b>33,45</b>	<b>50,00</b>	<b>50,98</b>	<b>47,23</b>	<b>15,57</b>	<b>2,67</b>
<b>2 етап</b>	<b>14,51</b>	<b>41,33</b>	<b>55,55</b>	<b>54,00</b>	<b>29,71</b>	<b>3,33</b>
<b>3 етап</b>	<b>0,66</b>	<b>38,67</b>	<b>60,78</b>	<b>57,33</b>	<b>38,56</b>	<b>4,0</b>

Діаграма 3.15

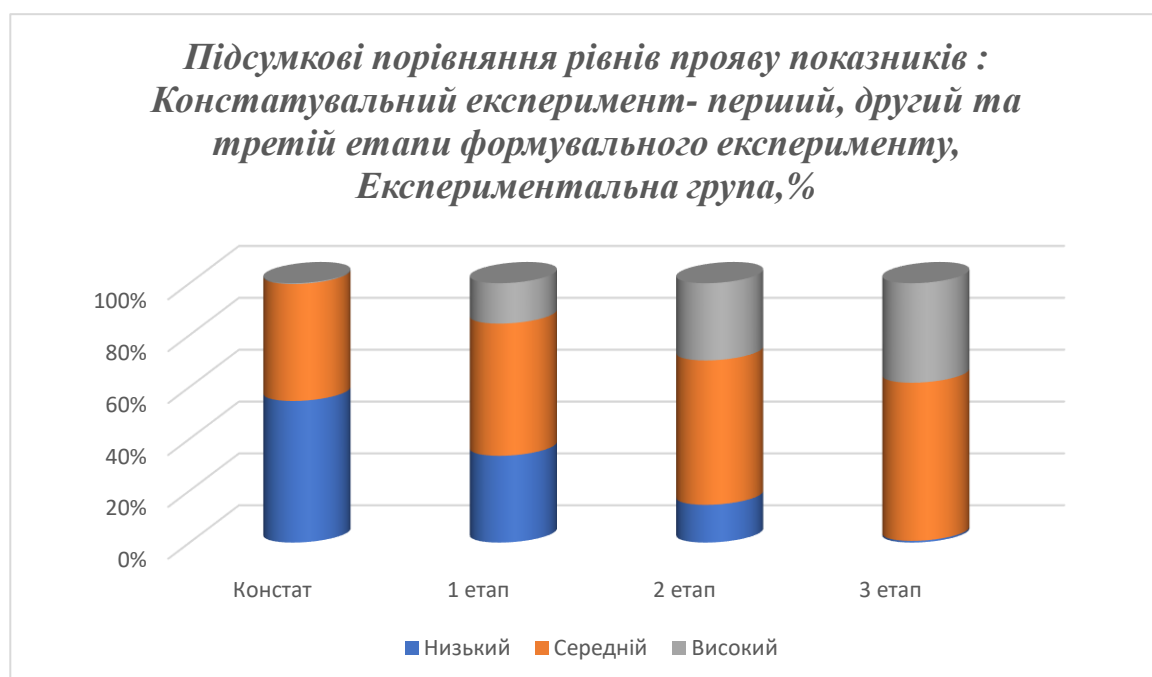


Рис. 3.15. Підсумкові порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на констатувальному етапі й на I, II, III етапах формуального експерименту (експериментальна група).

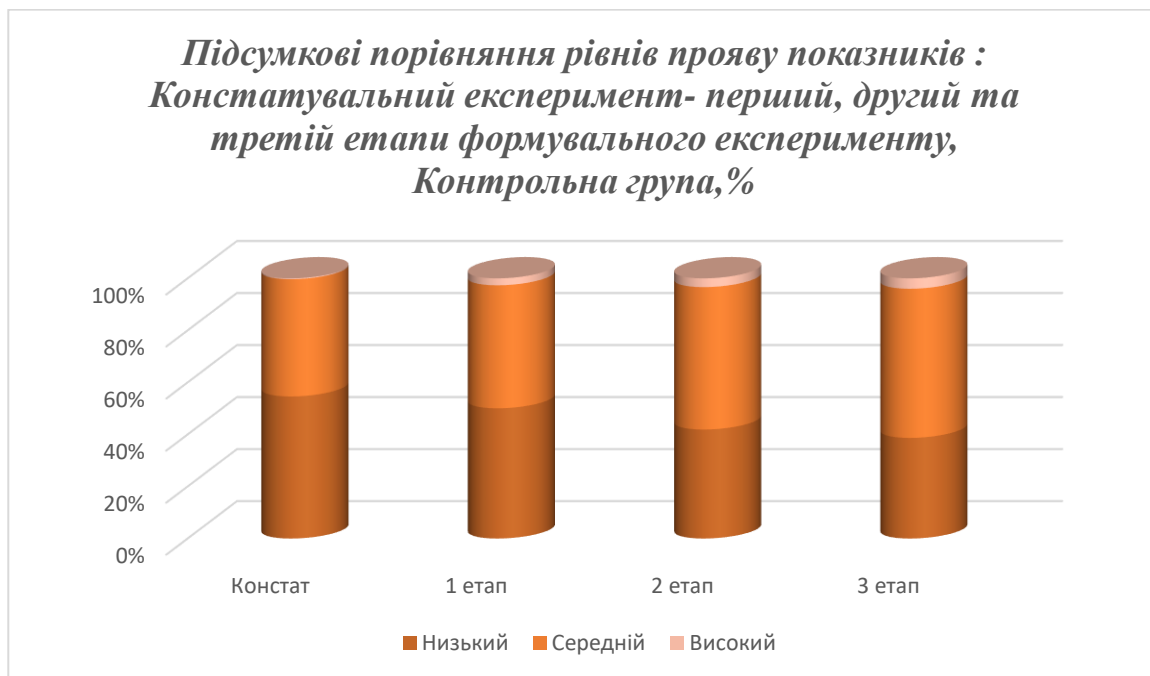


Рис. 3.16. Підсумкові порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на констатувальному етапі й на I, II, III етапах формувального експерименту (контрольна група).

Якщо ми подивимось на дві останні діаграми, можемо побачити наскільки швидше учасники експериментальної групи підвищують рівні прояву показників на протязі проведення формувального експерименту, на відміну від учасників контрольної групи. Отримані результати доводять ефективність використаних нами методів протягом трьох етапів формувального експерименту.

Також ми можемо проаналізувати динаміку змін якості показників за рівнями прояву починаючи з діагностики і закінчуючи завершенням третього, усвідомлено-моделюючого етапу формувального експерименту.

Низький рівень прояву. Динаміку змін протягом усього дослідження аналізуємо за допомогою групування результатів у таблицю 3.18 та діаграму 3.17.

*Динаміка змін низького прояву показників протягом дослідження  
формування вокально-ансамблевої  
компетентності студентів факультетів мистецтв у  
процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін*

Групи/етапи	діагностика	1 етап	2 етап	3 етап	Різниця
Ег	54,60	33,45	55,55	0,66	53,94
Ке	54,60	50,00	54,00	38,67	15,93

*Діаграма 3.17*



Рис. 3.17. Низький рівень прояву. Динаміку змін протягом усього дослідження аналізуємо за допомогою групування результатів по визначенню сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Як видно з таблиці 3.18 та діаграми 3.17, учасники експериментальної групи за період проведення дослідження скоротили низький рівень прояву показників за всіма компонентами на 53,94%. У той же час, навчаючись за

звичайною програмою, учасники контрольної групи скоротили низький рівень прояву показників лише на 15,93%.

Аналізуємо зміни середнього рівня прояву показників у таблиці 3.19 та діаграми 3.18.

Таблиця 3.19

**Динаміка змін середнього прояву показників протягом дослідження формування вокально- ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін**

Групи/етапи	діагностика	1 етап	2 етап	3 етап	Різниця
Ег	45,07	50,98	14,51	60,78	15,71
Ке	45,07	47,23	41,33	57,33	12,26

Діаграма 3.18

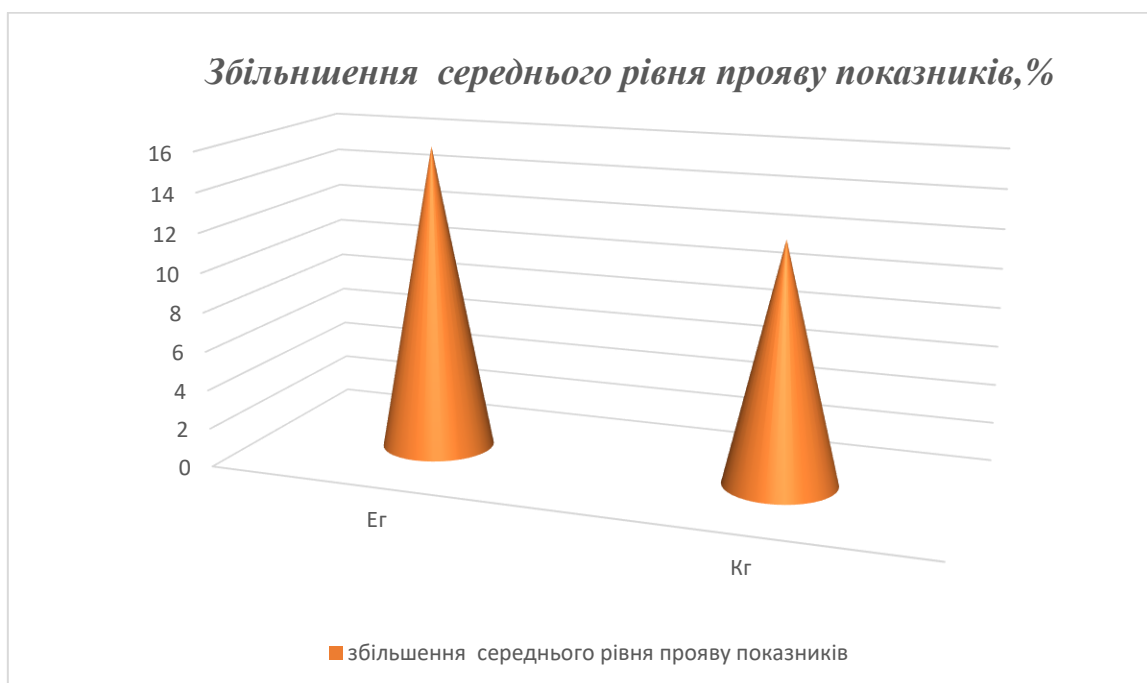


Рис. 3.18. Середній рівень прояву. Динаміку змін протягом усього дослідження аналізуємо за допомогою групування результатів по визначенню

сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

З таблиці 3.19 та діаграми 3.18 ми бачимо, що результати середнього рівня прояву показників покращились у студентів експериментальної групи на 15,71%, тоді, як учасники контрольної групи показали лише на 12,26% кращі результати, як на діагностиці.

Далі аналізуємо динаміку високого рівня прояву показників у таблиці 3.20 та діаграмі 3.19.

*Таблиця 3.20*

***Динаміка змін високого прояву показників протягом дослідження  
формування вокально-ансамблевої  
компетентності студентів факультетів мистецтв у  
процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін***

Групи/етапи	діагностика	1 етап	2 етап	3 етап	Різниця
Ег	0,33	15,57	29,71	38,56	38,23
Ке	0Ю33	2,67	3,33	4,0	3,67

*Діаграма 3.5.28*



Рис. 3.19. Високий рівень прояву. Динаміку змін протягом усього дослідження аналізуємо за допомогою групування результатів по визначенню сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

З таблиці 3.20 ми бачимо значне зростання високого рівня прояву показників в учасників експериментальної групи – аж на 38,23% у співвідношенні до даних констатувального експерименту. У той же час учасники контрольної групи показали результат, лише на 3,67% кращий від результатів констатувального експерименту.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

## Висновки до третього розділу

Проведений педагогічний експеримент з формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання дозволив дійти таких висновків:

- у процесі діагностувальної роботи з формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін визначено рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, середній та низький, яким надано якісні та кількісні характеристики. *Високий рівень* характеризує студентів факультетів мистецтв, які у творчому пошуку виявляють ініціативність, активність самостійно обираючи виконавські прийоми, виражальні засоби. Майбутні вчителі музичного мистецтва, віднесені нами до високого рівня вокально-ансамблевої компетентності проявляють здатність до творчого втілення авторського задуму у виконавській діяльності, виявляють високу результативність в умінні адекватно оцінювати свою роботу. Студенти факультетів мистецтв застосовували в навчальній діяльності сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання, що супроводжувалось виявленням бажання збагачувати інтерпретації хорових творів. *Середній рівень* характеризує майбутніх учителів музичного мистецтва, які проявляють у диригентсько-хоровій роботі активність, але не виявляють ініціативи, працюють, в основному, по вказівці педагога. Вони проявляють здатність до творчого втілення авторського задуму у виконавській діяльності, але не дуже емоційні, що заважає їм створювати яскравий художньо-музичний образ. Майбутні вчителі музичного мистецтва виявляють високу результативність в умінні адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, здатні до глибокого усвідомлення мистецьких творів. У них виявлено бажання збагачувати інтерпретації хорових творів шляхом артистичного перевтілення. Майбутні вчителі музичного мистецтва творчо використовують різноманітні артистичні засоби у процесі інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін, вони проявляють при цьому зацікавленість хормейстерською

справою. *Низький рівень* проявляють студенти факультету мистецтв, які майже не виявляють особистісної потреби та зацікавленості в роботі з хором колективом. Це заважає їм створювати яскравий художньо-музичний образ, опанувати диригентсько-хорові знання. Майбутні вчителі музичного мистецтва не виявляють результативності в умінні адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, так як не зацікавлені цією роботою. Студенти факультетів мистецтв, віднесені нами до низького рівня вокально-ансамблевої компетентності, майже не застосовували в навчальній діяльності сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання. У них не виявлено бажання збагачувати інтерпретації хорових творів шляхом артистичного перевтілення, вони не проявляють інтересу до цієї роботи;

- отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методичку формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: технологічного-проективного, аналітично-оцінного, усвідомлено-модельного. Сформованість першого, мотиваційно-організаційного компонента на *технологічно-проективному* етапі формування експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, кейс-методом, проведенням творчих конференцій, демонстрації музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій тощо. На другому, *аналітично-оцінному* етапі формування експерименту ми опрацьовували підвищення самостійно-обґрунтованого оцінювання педагогічних дій. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувані бажання та спроможність самостійно застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо. На третьому, *усвідомлено-модельному* етапі формування експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській



діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проектів, самоаналізу, варіювання музичних інтонацій, проектування, творчі завдання, тощо;

- обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80-83.
2. Бенч О. Павло Муравський: феномен одного життя. К.: Дніпро, 2002. 66 с.
3. Гаврілова Л.Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 404 с.
4. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу. Музика і час. К.: Муз. Україна, 1984. С. 243-276.
5. Жигінас Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2014. 178 с.
6. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє»: Наукове видання, за ред. доктора педагогічних наук, професора Козир А.В., кандидата педагогічних наук, доцента Щедролоєвої К.О., старшого викладача Марцинковської І.М., кандидата мистецтвознавства Старюченко Н.А. Херсон: МПП Видавництво «ІТ», 2017. 234 с.

7. Інноваційні авторські освітньо-виховні системи: досвід учителів України: науково-методичний посібник (за результатами магістерського науково-контекстного проєкту). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 021. 353с.
8. Ковалик П.А. Педагогічні засади творчої взаємодії диригента з навчальним хоровим колективом. Проблеми мистецької освіти: Зб. наук.-метод.ст. Вип. 3. Відп. ред. О. Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2008. С.32-40.
9. Ковальова О.В., Гавриш О.Г., Кудрявцева В.В. Дефекти культури спілкування майбутніх педагогів і шляхи їх подолання. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С.110-119.
- 10.Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
11. Коломоець О.М. Хорознавство: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 168 с.
12. Кондратенко Г.Г. Музично-виконавська діяльність як засіб формування творчої особистості майбутнього бакалавра музичного мистецтва. Г.Г.Кондратенко, О.С.Плохотнюк. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 197. С. 115-119.
13. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 288 с.
14. Ланіна Т.О. Теоретичні основи вокального ансамблевого виконавства. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. № 2, 2017 р. С. 46-50.
15. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. Х: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

16. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
17. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О.П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайліченко, Редактор Г.Ю.Ніколії. Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255 с.
18. Михайліченко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія, вид. 2-ге, перероб. і доповнене. Суми: вид-во «Козацький вал», 2007. 356 с.
19. Пігров К. Керування хором. К.: Музика, 1964. 220 с.
20. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501-509.
21. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
22. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 273 с.
23. Софроній З.В., Чурікова-Кушнір О.Д. Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць, Гол. редактор Г.П.Шевченко. Вип. 4 (97). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2020. С. 245-258.
24. Співи та музика: Навч. посібник, ред. М. Гордійчука. К.: Рад. школа, Вид-во АН УРСР, 1959. 462 с.
25. Сунь Мінцзе. Значення хорового співу в процесі музичного розвитку школярів. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 153-156.

26. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
27. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія, за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
28. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності. К.: УКиМ, 1993. С.17-23.
29. Bradburn N.M. The structure of psychological wellbeing. Chicago: Aldine Pub. Co.,1969. 320 p.
30. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Pod red. J.Sarana. Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. 413s.
31. Identity of a personality and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects: material of the international scientific conference on January 27-28, 2014. Prague : Vedecko vydavatelske centrum "Sociosfera – CZ". 244 с.
32. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
33. Czapinski J. 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.
34. Onfray M. Les Sagesses antiques. Contre-histoire de la philosophie. T.1. Paris: Grasset, 2001. P.48-49.
35. The Satisfaction with Life Scale. E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al. The Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71-75.
36. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретико-методологічне узагальнення запропоноване нове вирішення проблеми формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання, що знайшло відображення в обрентуванні та експериментальній перевірці поетапної методики. У результаті дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури та практики з'ясовано, що специфікою успішної організації підготовки студентів факультетів мистецтв є процес формування в них вокально-ансамблевої компетентності, який є неодмінним завданням їх фахового становлення у практичній діяльності. Адже компетентний фахівець усвідомлює значущість фахової діяльності, здатний до самоконтролю, самовдосконалення і самооцінювання. Вокально-ансамблева компетентність нами визначена як інтегративне утворення, що складається з співацьких компетенцій та комунікативних умінь і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, що проявляється в інтегральному характері диригентсько-хорової роботи, здатної гармонізувати всю структуру творчої педагогічної діяльності.

2. Сутність вокально-ансамблевої компетентності в процесі вивченні диригентсько-хорових дисциплін полягає інтегральному характері диригентсько-хорової діяльності, що розкрито нами з позиції системно-цілісного, особистісно-зорієнтованого та діалогово-творчого підходів. Системно-цілісний підхід до співацької підготовки студентів факультетів мистецтв університетів забезпечує максимальне охоплення предмету дослідження, що дозволяє знайти ефективні шляхи у вирішенні проблеми формування співацької культури майбутніх учителів музики на основі аналізу, синтезу, трансформації мистецьких знань, умінь і навичок. Особистісно-зорієнтований підхід є обов'язковим у сучасній мистецькій освіті, оскільки

акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту факультету мистецтв. Такий підхід розглядає можливості регулювання системи навчання через знаходження належного фокусу з метою зосередження уваги на студенті, направлення його енергії, діяльнісних сил, наполегливості, рішучості у досягненні мети на результати навчання, на формування компетентностей. Діалогово-творчий підхід демонструє потенціал і можливості реалізації ефективної педагогічної інтеракції у навчальному процесі, яка може проходити у площині безпосереднього спілкування двох осіб (викладач-студент), під час якого здійснюється інформаційна взаємодія осіб як суб'єктів, незалежно від мовленнєвих або інших семіотичних засобів, а її метою постає підвищення ступеню духовної спільності або досягнення цієї спільності.

3. Структура вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін охоплює: мотиваційно-організаційний, критично-рефлексивний та творчо-виконавський компоненти. Мотиваційно-організаційний компонент є важливою складовою структури формування вокально-ансамблевої компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у студентів факультетів мистецтв під час музично-виконавської діяльності. Критично-рефлексивний компонент у структурі вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін представлений готовністю та здатністю до критичного осмислення, адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності, розвиненою здатністю до педагогічної та мистецької рефлексії. Творчо-виконавський компонент передбачає комплексний підхід до формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі диригентсько-хорового навчання.

Критерієм *мотиваційно-організаційного* компонента визначена ступінь позитивного ставлення до оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю (показники: прояв особистісної потреби та зацікавленість хормейстерською справою; уміння опанувати диригентсько-хорові знання шляхом артистичного

перевтілення). Критерієм *критично-рефлексивного* компонента постає міра самостійно обґрунтованого оцінювання педагогічних дій (показники: здатність до глибокого усвідомлення мистецьких творів; уміння адекватно оцінювати результати власної виконавської роботи). Критерієм *творчо-виконавського* компонента визначено ступінь здатності студентів факультетів мистецтв до творчого втілення у виконавській діяльності (показники: уміння створювати яскравий художньо-музичний образ хорового твору; здатність до інтерпретування хорових творів з використанням засобів інформаційних технологій). Визначено рівні сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: високий, середній та низький, яким надано якісні та кількісні характеристики.

4. Основними принциповими положеннями вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є принципи: соціокультурної відповідності, оптимального поєднання теоретичних та практичних способів навчання, інтерактивної зорієнтованості диригентсько-хорового навчання. Педагогічними умовами формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін визначено: актуалізація мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання; активізація діалогової взаємодії; систематичне розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Перша педагогічна умова *актуалізації мотивації студентів факультетів мистецтв до постійного творчого зростання* є важливою умовою для формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, адже треба звернути увагу на той факт, що мотивація виступає не лише спонукаючою силою, а також розглядається нами як регуляційна, контролююча, оцінююча, динамічна і процесуальна основа музично-виконавської діяльності. Педагогічна умова *активізації діалогової*

*взаємодії у процесі музичного навчання є ключовою, бо уміння налагоджувати конструктивні діалоги є одним з проявів виконавської професії. Водночас, процес оволодіння професією також побудований на взаємодії, на утворенні діалогу між викладачем і студентом. Третя педагогічна умова систематичного розширення музично-педагогічного та творчо-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв поширюється на теоретичне пізнання різноманітних концепцій і підходів у навчанні, які відображаються різні сторони вокально-хорової підготовки. Особливо цінними стають відвідування, прослуховування, аналіз концертних виступів, репетиційних записів, трансляцій, майстер-класів видатних музикантів як сучасності, так і минулого.*

Представлена методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння вокально-ансамблевою компетентністю та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін від мети дисертаційного дослідження до формування означеного феномена представляє повний технологічний цикл.

5. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методіку формування вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: технологічного-проективного, аналітично-оцінного, усвідомлено-моделюючого.

Сформованість першого, мотиваційно-організаційного компонента на технологічно-проективному етапі формування експерименту забезпечувалася методами навчальної дискусії, проведенням творчих конференцій, демонстрації музичних творів, проведення брифінгів, створення презентацій



тощо. На другому, *аналітично-оцінному* етапі формувального експерименту ми опрацьовували підвищення самостійно-обґрунтованого оцінювання педагогічних дій. У студентів факультетів мистецтв необхідно сформувати бажання та спроможність самостійно застосовувати на практиці знання з основ комп'ютерного аранжування, володіння технологією елементарного звукозапису. Основними методами цього етапу були: використанням медіа-засобів, творчі диспути, методи візуального підкріплення відчуттів, евристичний пошук, тестування, тощо. На третьому, *усвідомлено-модулюючому* етапі формувального експерименту ми працювали над здатністю студентів факультетів мистецтв до творчого втілення творів у виконавській діяльності. Основними методами цього етапу були: проблемно-пошукові методи, метод проектів, самоаналізу, варіювання музичних інтонацій, проектування, творчі завдання, тощо.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості вокально-ансамблевої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета

1. Наскільки Ваш педагог впливає на те, як проходить створення художньої концепції вокального (хорового) твору?

а) викладач пропонує дотримуватися саме його погляду на інтерпретацію твору;

б) викладач висказує свою думку щодо інтерпретації твору, але може вислухати і Вашу думку на цей рахунок;

в) викладач пропонує Вам самостійно розробити виконавський план твору.

2. Чи задоволені Ви творчим процесом підготовки вокального (хорового) твору до виступу?

а) повністю задоволений;

б) задоволений частково;

в) займаюся формально.

3. Чи часто до Вас приходять натхнення під час роботи над вокальним (хоровим) твором?

а) я на кожному занятті відчуваю яскраві емоції;

б) іноді;

в) не можу дати точної відповіді.

4. Як часто викладач пропонує власне бачення виконавського плану твору?

а) дуже часто;

- б) може запропонувати декілька ідей на мій розсуд;
- в) допомагає у розкритті моїх ідей.

5. Ви відчуваєте зростання власної виконавської майстерності?

- а) так;
- б) ні;
- в) не можу дати точної відповіді.

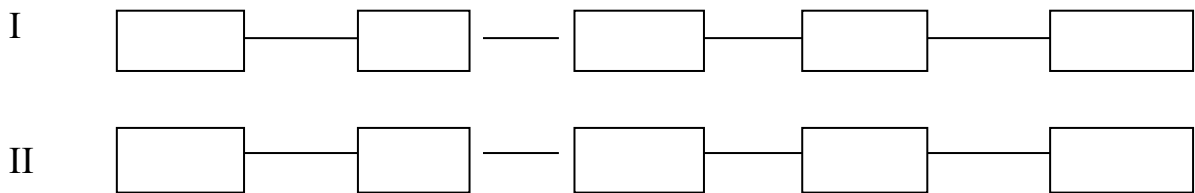
6. Як часто ви користуєтеся порівняльним аналізом інтерпретації вивчаємого твору з іншими виконавцями (виконавськими колективами)?

- а) тільки на початку знайомства з твором;
- б) коли не можу визначитися з виконавським планом окремих частин твору;
- в) спочатку я спираюся на власне бачення виконавської інтерпретацій, а тільки потім роблю порівняльний аналіз.

## Додаток Б

### Звукове тестування

1. Уважно прослухайте хоровий твір та зазначте, до якої опери його включено композитором.
2. Прослухайте декілька фрагментів хорових творів і визначте спільні риси.
3. Представлені фрагменти хорових творів написано одним хоровим композитором. Вкажіть прізвище цього композитора.
4. Надані хорові твори являють собою хорові мініатюри. Вкажіть прізвища композиторів, які ще працювали в жанрі «хорова мініатюра».
5. Після прослуховування даного хорового твору вкажіть прізвища композитора, й стиль у якому викладено даний твір.
6. Проаналізуйте п'ять хорових творів. Визначте музичний стиль і музичну форму кожного хорового твору:
  - 1) \_\_\_\_\_
  - 2) \_\_\_\_\_
  - 3) \_\_\_\_\_
  - 4) \_\_\_\_\_
  - 5) \_\_\_\_\_
7. Декілька разів прослухайте представлені хорові твори.



Надайте відповідь на запитання й поставте відповідну позначку там, де вважаєте за необхідне:

- Цей музичний твір містить рухливу динаміку.
- Даний хоровий твір закінчується звучанням VI ступеню.
- Композитором використано фактуру імітаційної поліфонії.
- Музичний твір викладено у двочастинній формі.
- Виконання даного музичного твору передбачає *divisi* чоловічих голосів.

## Додаток Г

### Творчі завдання «Емоційні комбінації даних»

<b>Шкільна пісня</b>	<b>Характеристики художнього образу шкільної пісні</b>	<b>Музичні засоби вираження художнього образу шкільної пісні</b>	<b>Комбінування даних</b>
1.			
2.			
3.			

## ДОДАТОК В

### Творчі завдання «Творча робота засобами мультимедіа»

1. Проаналізуйте навчальні можливості будь-якої комп'ютерної музичної гри, визначте шкільний вік учнів для яких вона призначена. Для навчальної роботи ви отримали шкільну пісню. З'ясуйте, яким чином можна залучити учнів до творчої роботи над піснею з використанням даної комп'ютерної музичної програми. Розробіть творче завдання.
2. Для навчальної роботи над даним завданням Ви отримали нотний матеріал шкільної пісні. Розробіть навчальну гру, яка сприяла б опрацюванню вокально-хорових складнощів у даній пісні. Запишіть хід гри.
3. Опрацюйте нотний текст даної шкільної пісні. Напишіть коротку дидактичну казку. Підберіть до цієї казки фрагменти з даної пісні, та використайте їх під час демонстрації учням казки. В якості візуального впливу на учнів доберіть з мережі Інтернет відеоряд.
4. Для навчальної роботи Ви отримали нотний матеріал шкільної пісні, що передбачає двоголосний спів. Розробіть інтерактивну гру для учнів, яка б сприяла ефективному протіканню вокально-хорової роботи над піснею. Використайте можливості комп'ютеру.
5. Здійсніть пошук в Інтернеті запису будь-яких шумових звуків, наприклад, шум дощу, грому, гуркоту колес вантажівки тощо. Використайте ці дані для пояснення учням того, чим відрізняються музичні звуки від шумових. Продемонструйте учням гру на музичному інструменті.
6. Скористайтесь можливостями комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет під час самостійної роботи над піснею. Визначте вокально-хорові труднощі у мелодійній лінії, позначте ці фрагменти певним кольором, та знайдіть відповідні образи у відеоматеріалі вилученого з мережі Інтернет.
7. Напишіть план вокально-хорової роботи з учнями над вокально-хоровими труднощами.

## ДОДАТОК Г

Результати обчислень після першого технологічного-проектного формувального експерименту за критично-рефлексивним компонентом подаємо у таблиці 3.2.5

Таблиця 3.2.5

***Міра самостійно обґрунтованого оцінювання педагогічних дій,  
перший, технологічно-проектний етап формувального  
експерименту***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	16	31,37
	Контрольна (Кг)	25	50,00
Середній	Експериментальна(Ег)	26	50,98
	Контрольна (Кг)	24	48,00
Високий	Експериментальна(Ег)	9	17,65
	Контрольна (Кг)	1	2,0

Результати таблиці 3.2.5 подаємо, як діаграму 3.2.6

Діаграма 3.2.6



Створюємо таблицю 3.2.7 для порівняння з даними констатувального експерименту за критично-рефлексивним компонентом.

Таблиця 3.2.7

**Порівняння результатів. Констатувальний експеримент- перший етап формувального експерименту. Критично-рефлексивний компонент .**

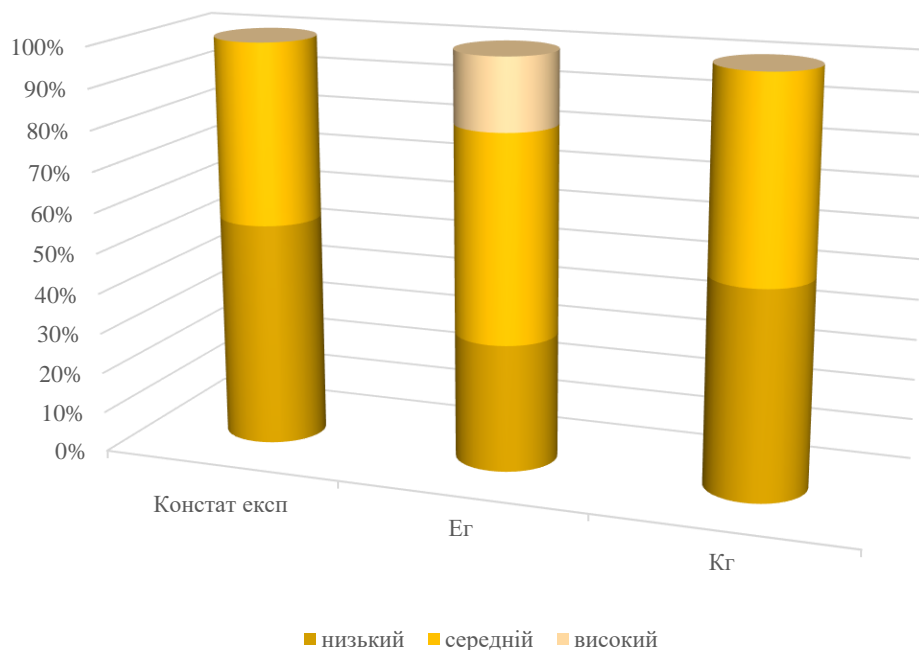
Рівні-етапи	<i>Початковий</i>		<i>Середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е г</i>	<i>К г</i>	<i>Е г</i>	<i>К г</i>	<i>Е г</i>	<i>К г</i>
<b>Констат. експеримент</b>	<b>55,26</b>		<b>44.74</b>		<b>0</b>	
<b>I етап</b>	<b>31,37</b>	<b>50,00</b>	<b>50,98</b>	<b>48,00</b>	<b>17,65</b>	<b>2,0</b>

Таблицю 3.2.7 подаємо у вигляді діаграми 3.2.8

Діаграма 3.2.8



**Порівняння результатів. Констатувальний експеримент- перший етап формувального експерименту. Критично-рефлексивний компонент, %**



Дивлячись на діаграму 3.1.8 можемо стверджувати, що по завершенні технолого- проективного етапу формувального експерименту різке зменшення показників низького рівня у респондентів з експериментальної групи , якщо порівнювати з діагностичним зрізом констатувального експерименту, тоді як в студентів з контрольної групи значних змін не виявлено.

Творчо- виконавський компонент. Аналізуємо зміни після проведення технолого- проективного етапу формувального експерименту за допомогою таблиці 3.2.9 та відповідної їй діаграми 3.2.10

Таблиця 3.2.9

**Творчо-виконавський компонент. перший, технолого-проективний етап формувального експерименту.**

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	20	39,22
	Контрольна (КГ)	24	48,00
Середній	Експериментальна(ЕГр)	24	47,06
	Контрольна (КГр)	24	48,00
Високий	Експериментальна(ЕГр)	7	13,72
	Контрольна (КГр)	2	4,0

Діаграма 3.2.10



Таблицю 3.2.11 створюємо для визначення змін після технологічно-проективного етапу порівняно з даними констатувального експерименту за творчо-виконавським компонентом. Відповідна діаграма 3.2.12

Таблиця 3.2.11

**Порівняння результатів. Констатувальний експеримент- перший етап формувального експерименту. Творчо-виконавський компонент .**

Рівні, етапи	<i>початковий</i>		<i>Середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<b>Констат. Експеримент</b>	54,93		44,74		0,33	
<b>I етап</b>	39,22	48,00	47,06	48,00	13,72	4.0

Результати, що ми отримали у таблиці 3.2.11 ми також подаємо у вигляді діаграми 3.2.12, де ми побачимо зміну якостей відносно результатів констатувального експерименту.

Діаграма 3.2.12



## ДОДАТОК Е

Дані, що ми отримали після проведення другого, аналітично - оцінного етапу за мотиваційно - організаційним компонентом представляємо у вигляді таблиці 3.3.1 та діаграми 3.3.2

Таблиця 3.3.1

*Мотиваційно – організаційний компонент , другий, аналітично- оцінний етап формувального експерименту.*

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна (Е <sub>2</sub> )	6	11,77
	Контрольна (К <sub>2</sub> )	20	40,00
Середній	Експериментальна (Е <sub>2</sub> )	30	58,82
	Контрольна (К <sub>2</sub> )	28	56,00
Високий	Експериментальна (Е <sub>2</sub> )	15	29,41
	Контрольна (К <sub>2</sub> )	2	4,0

Діаграма 3.2.2



Створюємо порівняльну таблицю даних розрахунків з даними, отриманими при діагностиці мотиваційно- організаційного компонента. Таблиця 3.3.3. Діаграма 3.3.2

Таблиця 3.3.3.

**Порівняння результатів . Констатувальний експеримент- другий етап формувального експерименту. Мотиваційно-організаційний компонент.**

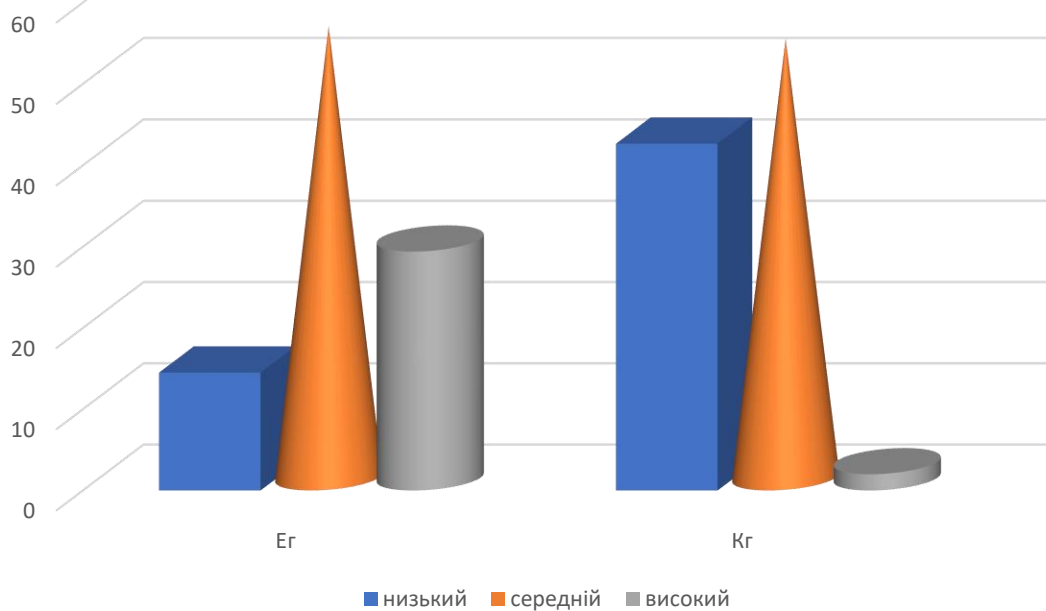
Рівні,% етапи	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е г</i>	<i>К г</i>	<i>Е г</i>	<i>К г</i>	<i>Е г</i>	<i>К г</i>
<b>Констатувальний експеримент</b>	<b>53,62</b>		<b>45,72</b>		<b>0,66</b>	
<b>I етап</b>	<b>11,77</b>	<b>40,00</b>	<b>58,82</b>	<b>56,00</b>	<b>29,41</b>	<b>4,00</b>

Діаграма 3.3.4



Розрахунки після другого аналітично-оцінного етапу формувального експерименту за критично-рефлексивним компонентом викладаємо у таблиці 3.3.5 та діаграмі 3.3.6

*Рівні формування вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Другий, аналітично-оцінний етап, формувальний експеримент, %*



## ДОДАТОК І

На черзі аналіз даних за творчо- виконавським компонентом. Відслідковуємо стан показників по завершенні другого, аналітично- оцінного етапу формувального експерименту. Таблиця 3.3.9 , діаграма 3.3.10

*Таблиця 3.3.9*

***Творчо-виконавський компонент. Другий, аналітично-оцінний етап формувального експерименту.***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	8	15,69
	Контрольна (Кг)	22	44,00
Середній	Експериментальна(ЕГр)	26	50,98
	Контрольна (КГр)	27	54,00
Високий	Експериментальна(ЕГр)	17	33,33
	Контрольна (КГр)	1	2,0

*Діаграма 3.3.10*





Порівняльна таблиця відносно даних констатувального експерименту за творчо-виконавським компонентом після аналітично- оцінного етапу- таблиця 3.3.11 та діаграма 3.3.12

*Таблиця 3.3.11*

**Порівняння результатів. Констатувальний експеримент- другий етап формувального експерименту. Творчо-виконавський компонент .**

Рівні, етапи	<i>початковий</i>		<i>Середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>	<i>Е гр</i>	<i>К гр</i>
<b><i>Констат. експеримент</i></b>	<b>54,93</b>		<b>44,74</b>		<b>0,33</b>	
<b><i>I етап</i></b>	<b>15,69</b>	<b>44,00</b>	<b>50,98</b>	<b>54,00</b>	<b>33,33</b>	<b>2.0</b>



Після проведення другого, аналітично- оцінного етапу формувального експерименту заносимо дані досліджень всіх компонентів до зведеної таблиці 3.3.17, діаграма 3.3.18..

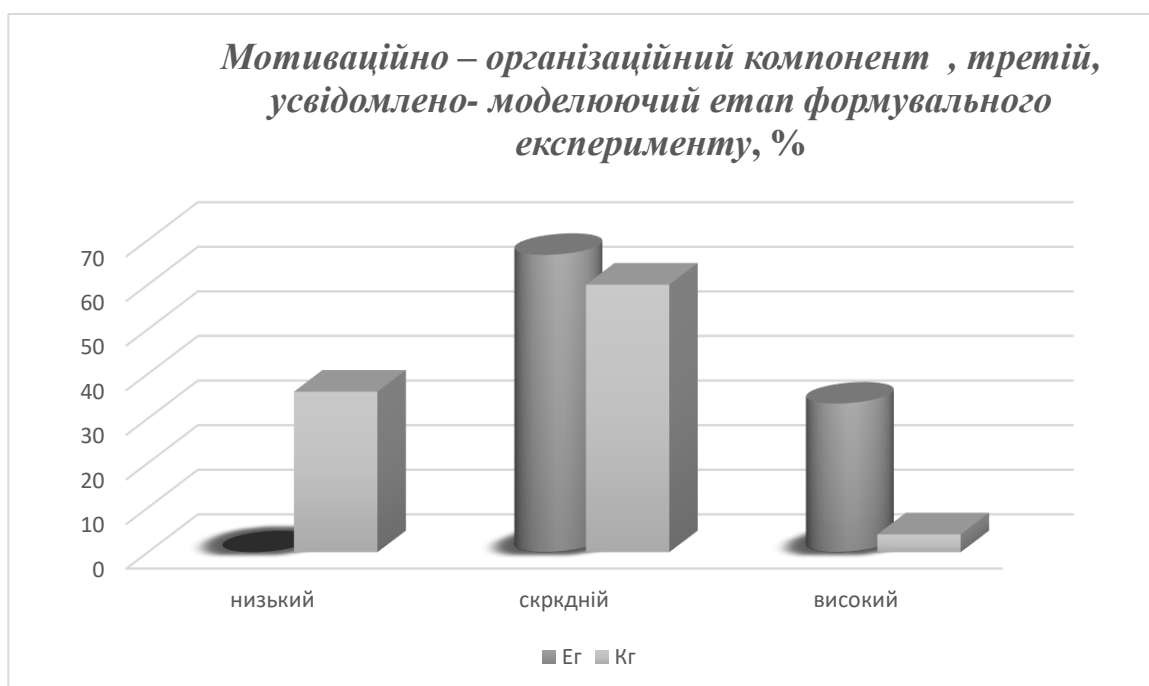
## ДОДАТОК И

Таблиця 3.4.1

*Мотиваційно – організаційний компонент , третій, усвідомлено- моделюючий етап формувального експерименту.*

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна (Ег)	0	0
	Контрольна (Кг )	18	36,00
Середній	Експериментальна (Ег)	34	66,67
	Контрольна (Кг)	30	60,00
Високий	Експериментальна (Ег)	17	33,33
	Контрольна (Кг)	2	4,0

Діаграма 3.4.2



Надалі робимо порівняння з відповідними результатами діагностики . Таблиця 3.4.3. Діаграма 3.4.4

Таблиця 3.4.3.

*Порівняння даних . Констатувальний експеримент- третій етап формувального експерименту. Мотиваційно-організаційний компонент.*

Рівні,% етапи	<i>низький</i>		<i>середній</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Е 2</i>	<i>К 2</i>	<i>Е 2</i>	<i>К 2</i>	<i>Е 2</i>	<i>К 2</i>
<i>Констатувальний експеримент</i>	53,62		45,72		0,66	
<i>2 етап</i>	0,00	36,00	66,67	60,00	33,33	4,00

Діаграма 3.4.4



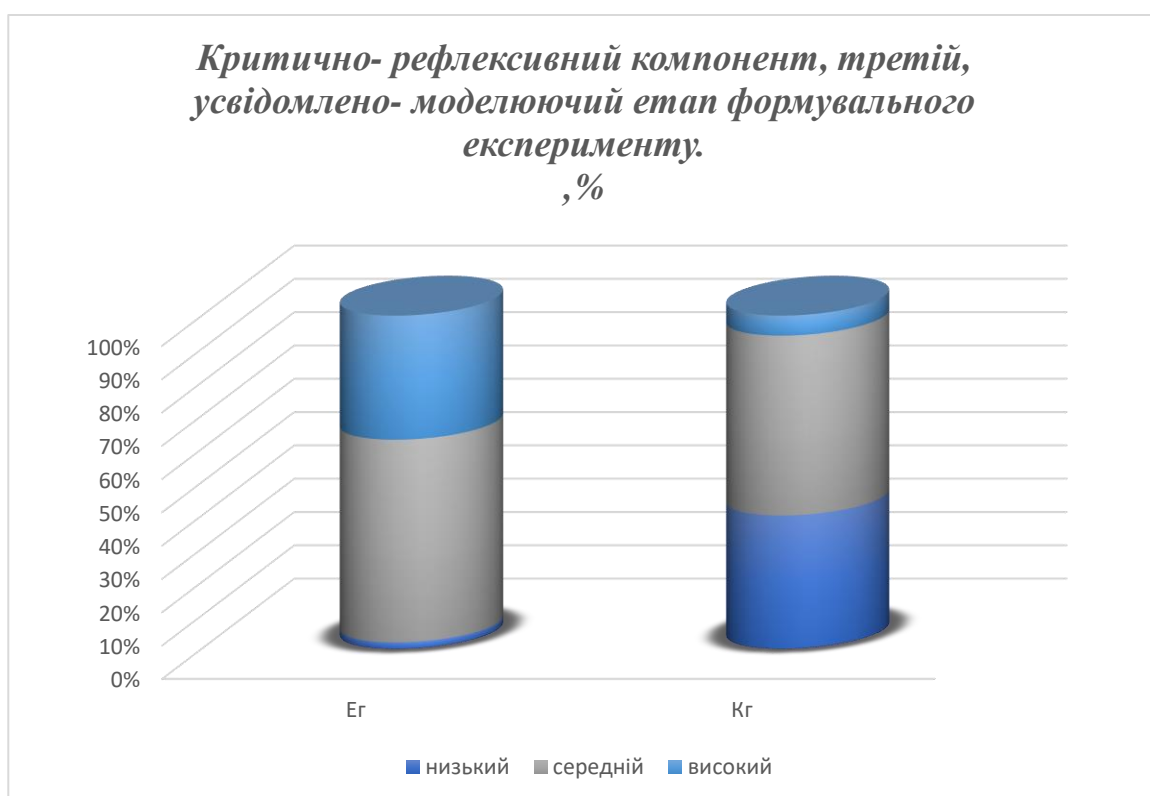
Критично-рефлексивний компонент. Результати перевірки рівнів прояву показників . Таблиця 3.4.5 , діаграма 3.4.6

Таблиця 3.4.5

***Критично- рефлексивний компонент, третій, усвідомлено-  
моделюючий етап формувального експерименту.***

Рівні прояву	Групи учасників	Абсолютна к-сть	%
Низький	Експериментальна(Ег)	1	1,96
	Контрольна (Кг)	20	40,00
Середній	Експериментальна(Ег)	31	60,78
	Контрольна (Кг)	27	54,00
Високий	Експериментальна(Ег)	19	37,26
	Контрольна (Кг)	3	6,0

*Діаграма 3.4.6*



Традиційно робимо порівняння з даними констатувального експерименту у таблиці 3.4.7 та діаграмі 3.4.8.

Таблиця 3.4.7

**Порівняння результатів. Констатувальний експеримент- третій етап формувального експерименту. Критично-рефлексивний компонент .**

Рівні-етапи	<i>початковий</i>		<i>середній</i>		<i>високий</i>	
	<i>Е з</i>	<i>К з</i>	<i>Е з</i>	<i>К з</i>	<i>Е з</i>	<i>К з</i>
<b>Констат. експеримент</b>	55,26		44,74		0	
<b>I етап</b>	1,96	40,00	60,78	54,00	37,25	6,0

Діаграма 3.3.8

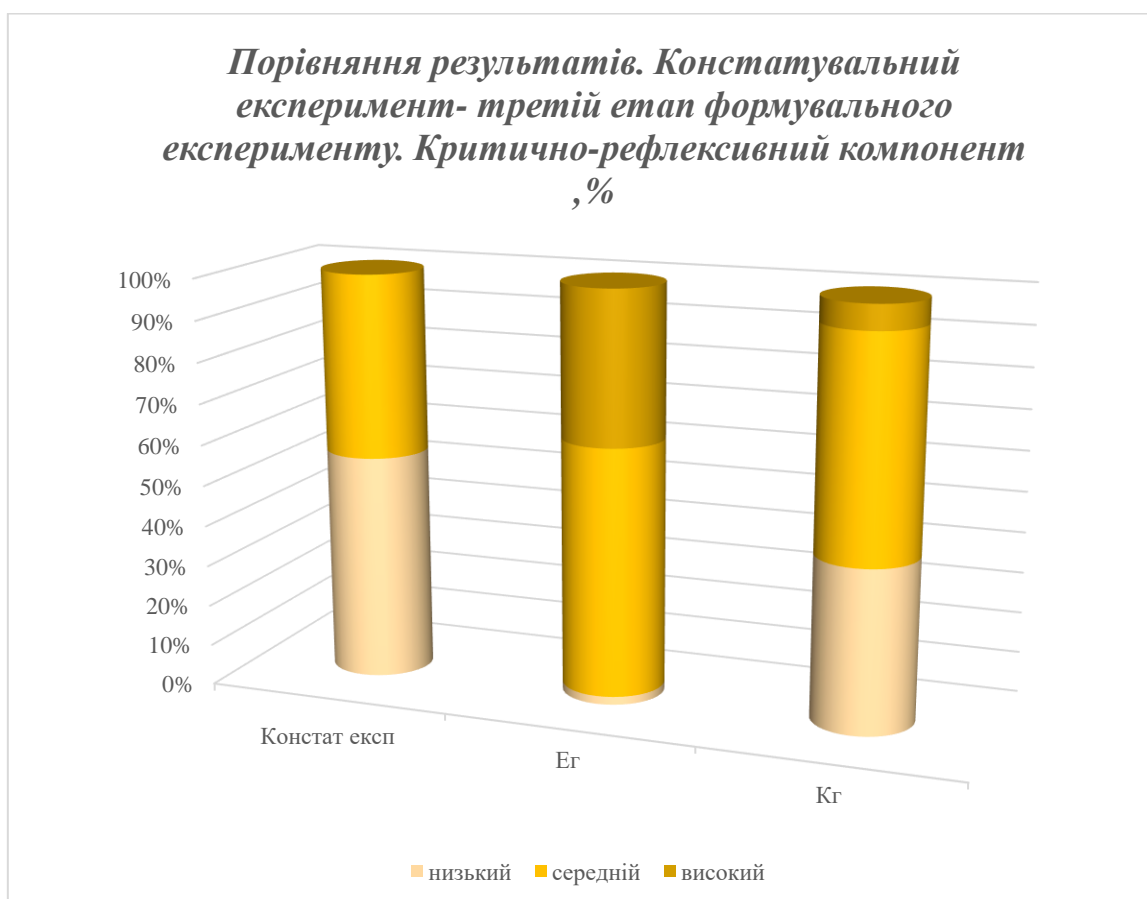




Рис. 3.11. Порівняння результатів сформованості вокально-ансамблевої компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін за усіма компонентами на констатувальному етапі й на II етапі формувального експерименту.