МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.637:016:78.

ЛІ НА

ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник – Козир Алла Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Лі На. Формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну методику формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи, адже на сучасному етапі розвитку людської цивілізації гостро постає проблема формування якісно нової концепції освіти, освітніх послуг нового рівня, які ініціюють прагнення особистості до самовдосконалення. Ключову роль при цьому відіграє врахування сучасних реалій в освітній сфері, а саме зв'язку освіти з «трансфесією», що сприяє перегляду концептуальних основ підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти. На основі проведеного аналізу з’ясовано, що зміни вимог до професіоналів позначаються поступовим переходом від професії (вузькопрофільний комплекс дій та відповідних знань) до трансфесії (синтезу та зближення професійних компетентностей різних спеціальностей), основою яких є трансфесіоналізм (здатність використовувати нові види міжпрофесійної діяльності, спрямованість на реалізацію ідей і способів професійної самоефективності).

Обґрунтування характерних ознак трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва базується на: системно-синергетичному, інтегративному, трансдисциплінарному, компетентнісно-діяльнісному та акмеологічному підходах. Охарактеризовано визначені функції – пізнавальну,

смислотворчу, адаптивну, прогностичну, ціннісно-орієнтаційну, інтегративну, інформаційно-комунікативну, трансформаційну взаємозв'язок яких забезпечує процес формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Спираючись на зазначене авторське визначення й наведені методологічні підходи, доречним є розгляд трансфесійної готовності в якості динамічної синергетичної системи, що інтегрує у своїй структурі ряд компонентних складових, які, взаємодоповнюючи один одного й у такий спосіб підсилюючи усю систему в цілому, утворюють вектор психологічно-особистісної спрямованості на ефективне фахове провадження майбутнім вчителем музичного мистецтва в загальноосвітній школі диригентсько-хорової діяльності.

Структура трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності інтегрує декілька змістових компонентів: *мотиваційно-цільовий компонент,* відповідний психологічній готовності, що віддзеркалює усвідомленість студентами власної психологічно-особистісної спрямованості на ефективне провадження вокально-хорової діяльності згідно до мотиваційно-процесуального характеру досліджуваного феномену в контексті психології мотивації особистості; *інтегративно-полікомпетентнісний компонент,* відповідний фаховій готовності, що уможливлює трансдисциплінарний характер фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, яка забезпечує набуття ними комплексу інтегрованих компетентностей та компетенцій диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо; *ціннісно-смисловий компонент,* відповідний особистісній готовності, що підводить аксіологічне особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності.

Критерієм сформованості мотиваційно-цільового компонента визначено міру усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності (вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності; наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження вокально-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації).

Критерієм сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компонента визначено ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності (показники: вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості; наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи хормейстера).

Критерієм сформованості ціннісно-смислового компонента визначено міру усвідомленості студентами аксіологічного базису вокально-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів (показники: вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи; вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження вокально-хорової діяльності).

Педагогічними умовами формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності нами визначено: стимулювання вокально-виконавського навчання вольовими зусиллями; усвідомлення особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у досягненні мети навчальної діяльності; актуалізація пріоритету практичного вирішення майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-музичних завдань. Організаційно-методична модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до

диригентсько-хорової діяльності від мети, через наукові підходи, функції, компонентну структуру, педагогічні умови, авторську експериментальну методику становить повний технологічний цикл.

Третій розділ дисертації було присвячено організації та проведенню дослідно-експериментальної роботи, здійсненої протягом констатувального, контрольного та формувального експериментів. Основу діагностичного інструментарію склали евристичні методи online-тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, діагностичного вербального та письмового опитування, діагностично-творчі завдання тощо, а також методи математичної статистики. Педагогічна діагностика під час констатувального експерименту дозволила стверджувати про значне переважання низького й середнього рівнів над високим рівнем сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Перебіг формувального експерименту щодо упровадження розробленої поетапної методики з формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва охопив три етапи, а саме: *спрямувально-активізуючий, трансдисциплінарно-поглиблюючий, фундаментально-рефлексивний.* Перший, *спрямувально-активізуючий* етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному налаштуванню студентів на усвідомлене розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації мистецького навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами.

Другий, *трансдисциплінарно-поглиблюючий* етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування інтегративно-полікомпетентнісного змістового компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих компетентностей диригента-хормейстера,

музиканта-вокаліста, інтерпретатора, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали теоретичні, евристичні, бінарні, інтерпретаційні методи, тренінги трансфесійної ерудованості, методи вокально-хорового вправляння тощо.

Третій *фундаментально-рефлексивний* етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування ціннісно-смислового змістового компоненту, було присвячено розбудові в майбутніх учителів музичного мистецтва аксіологічного базису трансфесійної диригентсько-хорової діяльності, який підводить особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової діяльності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали тренінги креативності мислення, методи рефлексивного самоаналізу та самооцінювання, поєднані із вербальними та теоретичними методами.

Аналіз та порівняння статистичних результатів констатувального, формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності є ефективною і може бути у повному обсязі екстрапольована.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, трансфесійна готовність, диригентсько-хорова діяльність, методика, педагогічні умови, самооцінювання.

ANNOTATION

Li Na. Formation of trans-religious readiness of future teachers of musical art for conducting and choral activities. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 014 Secondary education (Music). Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2026.

Contents of the annotation

The dissertation explores the current methodology for forming trans-professional readiness of future teachers of music for conducting and choral work, because at the current stage of development of human civilization, the problem of forming a qualitatively new concept of education, educational services of a new level that initiate the individual's desire for self-improvement is acute. A key role in this is played by taking into account modern realities in the educational sphere, namely the connection between education and "trans-professionalism", which contributes to the revision of the conceptual foundations of training future teachers of music in higher education institutions. Based on the analysis, it was found that changes in the requirements for professionals are marked by a gradual transition from the profession (a narrow-profile complex of actions and relevant knowledge) to trans-professionalism (synthesis and convergence of professional competencies of different specialties), the basis of which is trans-professionalism (the ability to use new types of inter-professional activity, a focus on the implementation of ideas and methods of professional self-efficacy).

The justification of the characteristic features of transfaith readiness of future teachers of music is based on: systemic-synergetic, integrative, transdisciplinary, competence-activity and acmeological approaches. The defined functions are characterized - cognitive, meaning-making, adaptive, prognostic, value-orientation, integrative, information-communicative, transformational, the interconnection of which ensures the process of forming transfaith readiness of future teachers of music

for conducting and choral activities.

Based on the above-mentioned author's definition and the methodological approaches given, it is appropriate to consider transfaith readiness as a dynamic synergistic system that integrates in its structure a number of components that, complementing each other and thus strengthening the entire system as a whole, form a vector of psychological and personal orientation for the effective professional implementation of conducting and choral activities by a future teacher of musical art in a general education school.

The structure of the transfaith readiness of future teachers of music art for conducting and choral activities integrates several content components: a motivational and goal-oriented component corresponding to psychological readiness, which reflects the awareness of students of their own psychological and personal orientation to the effective implementation of vocal and choral activities in accordance with the motivational and procedural nature of the studied phenomenon in the context of the psychology of personal motivation; an integrative-multi-competence component corresponding to professional readiness, which enables the transdisciplinary nature of professional training of students of the faculties of arts, which ensures their acquisition of a complex of integrated competencies and competencies of a conductor-choirmaster, a performer-musician, a teacher-methodologist in the field of musical art, an organizer of school choral groups, a manager-manager responsible for both the creative aspects of the activity of such a group and the directly practical aspects of its functioning, etc.; a value-semantic component corresponding to personal readiness, which provides an axiological personal-semantic basis for professional musical-pedagogical, conducting-choral, art-historical, and methodological training, actualizing productive thinking and the ability to comprehensively solve problem situations in conducting-choral activities.

The criterion for the formation of the motivational-target component is the degree of awareness by students of their own psychological trajectory to expand the complex of sectors of choirmaster's work as the basis for its maximum effectiveness (revealed transdisciplinary-cognitive motives for acquiring and integrating knowledge from various sectors of conducting and choral activity; the presence of professional-social

motives for highly professional performance of vocal and choral activity as the basis for acquiring the status of a choirmaster of the highest qualification).

The criterion for the formation of the integrative-polycompetence component is the degree of formation of professional polycompetence in future teachers of musical art (indicators: manifestation of interdisciplinary erudition by future teachers of musical art; the presence of complex practical skills corresponding to the main areas of work of a choirmaster).

The criterion for the formation of the value-semantic component is the degree of awareness by students of the axiological basis of vocal and choral activity as an important factor in achieving high personal and professional standards (indicators: manifestation of the ability of future teachers of musical art to produce and implement transdisciplinary pedagogical tools for solving problem situations of conducting and choral work; manifestation of a reflective understanding of the personal and sensitive significance of transfaith training for the effective implementation of vocal and choral activity).

We have defined the following pedagogical conditions as: stimulation of vocal and performing training by interactive means; awareness of the presence of the personal and creative potential of students of the faculties of arts in achieving the goal of educational activity; actualization of practical solutions to artistic and musical tasks by future music teachers. The organizational and methodological model of forming the trans-faith readiness of future teachers of musical art for conducting and choral activities from the goal, through scientific approaches, functions, component structure, pedagogical conditions, and author's methodology constitutes a full technological cycle.

The third section of the dissertation was devoted to the organization and conduct of research and experimental work carried out during the ascertaining, control and formative experiments. The basis of the diagnostic tools was heuristic methods of online testing, questionnaires, interviews, conversations, diagnostic verbal and written surveys, diagnostic and creative tasks, etc., as well as methods of mathematical statistics. Pedagogical diagnostics during the ascertaining experiment allowed us to

assert a significant predominance of low and medium levels over high levels of formation of transfaith readiness of future teachers of music for conducting and choral activities.

The course of the formative experiment on the implementation of the developed phased methodology for the formation of transfaith readiness of future teachers of musical art covered three stages, namely: directional-activating, transdisciplinary-deepening, fundamental-reflective. The first, directional-activating stage of the methodology, during which the motivational-target component of the studied phenomenon was formed, was devoted to the psychological adjustment of students to the conscious expansion of the complex of sectors of choirmaster's work as the basis for its maximum effectiveness. The basis of the pedagogical tools at this stage were methods of motivation of artistic education (discussion, simulation-game, staging, encouragement, etc.), combined with figurative-demonstrative, verbal, interactive and other methods and techniques.

The second, transdisciplinary-deepening stage of the experimental methodology, during which the formation of an integrative-polycompetence content component took place, was dedicated to the students' mastery of the complex of integrated competencies of a conductor-choirmaster, musician-vocalist, interpreter, teacher-methodologist in the field of musical art, organizer of school choral groups, manager-manager responsible for both the creative aspects of the activity of such a group and the directly practical aspects of its functioning, etc. The basis of the pedagogical tools at this stage was theoretical, heuristic, binary, interpretative methods, trainings of transfaith erudition, methods of vocal-choral practice, etc.

The third fundamental-reflective stage of the developed methodology, during which the formation of the value-semantic content component took place, was dedicated to the development of the axiological basis of transfaith conducting and choral activity in future teachers of musical art, which provides a personal-semantic basis for professional musical-pedagogical, conducting and choral, art history, and methodological training, actualizing productive thinking, the ability to comprehensively solve problem situations of vocal and choral activity. The basis of the

pedagogical tools at this stage was training in creative thinking, methods of reflective self-analysis and self-assessment, combined with verbal and theoretical methods.

Analysis and comparison of statistical results of ascertaining, formative and control experiments showed that the developed methodology for forming transfaith readiness of future teachers of music for conducting and choral activities is effective and can be fully extrapolated.

Keywords: future teachers of music, transfaith readiness, conducting and choral activities, methodology, pedagogical conditions, self-assessment.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Лі На. Формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 15. Ужгород, 2025. С. 134-139. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.134-139.

2. Лі На. Рефлексивно-орієнтована технологія формування трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв у процесі диригентсько-хорової діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 34. К.: вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025.

3. Лі На. Специфіка трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до продуктивно-творчої діяльності: науковий аналіз проблеми. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.191-198.

Праці апробаційного характеру

4. Лі На. Творчий підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали XI Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024 р. С. 99-101.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ …….. 2
ЗМІСТ ……... 13
ВСТУП…… 15
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ …… 22
1.1. Наукові підходи до проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва …… 22
1.2. Сутнісні характеристики трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи …… 51
Висновки до першого розділу …… 72
Список використаних джерел до першого розділу …… 74
РОЗДІЛ ІІ КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ……..… 89
2.1. Змістовий та структурний аналіз трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності ……. 89
2.2. Організаційно-методична модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності ……..……...… 101
Висновки до другого розділу ……..... 121
Список використаних джерел до другого розділу …….. 123
РОЗДІЛ ІІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО

ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ……..…….. 128
3.1. Констатація та описова характеристика наявних рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності …… 128
3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності ……. 151
Висновки до третього розділу ……. 206
Список використаних джерел до третього розділу …….. 208
ВИСНОВКИ ……. 213
ДОДАТКИ ……. 218

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На етапі інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір проблема формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі мистецької освіти набуває особливого сенсу. Ключову роль при цьому відіграє врахування сучасних реалій в освітній сфері, а саме зв'язку освіти з «трансфесією», що сприяє перегляду концептуальних основ підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

З цим пов’язано пошук шляхів модернізації змісту сучасної мистецької освіти, пропозиції щодо змін в організації фахової підготовки студентів, зокрема акцентованої орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на самовдосконалення, набуття широкого кола спеціальних і міждисциплінарних знань, здатності до їх транспозиції в різні сфери вирішення професійних завдань, пошук шляхів професійної самоефективності у навчальній діяльності.

Загально-педагогічні, психологічні основи, професійної освіти плідно розкриваються в наукових працях українських авторів (А.Алексюк, В.Андрущенко, І.Бех, М.Злочевська, І.Зязюн, Г.Костюк, Б.Новіков, С.Петрущенкова, Л.Сидоренко, В. Чуйко, М.Фіцула, Л.Шашкова та ін.). Акцентуємо увагу, що трансфесійна підготовка потрактовується в психолого-педагогічних працях (Н.Гузій, Н.Кривцова, В.Моляко, Н.Ничкало, О.Пєхота, Б.Попадич, Л.Хоружа, О.Яцина та ін.), як зміни, створення нової реальності, привнесенням смислів та міжпрофесійних різновидів дії з метою оновлення власної діяльності, тощо.

У сфері мистецької освіти трансфесійна проблематика входить у різноманітних контекстах, як: дослідження трансфесійних орієнтирів підготовки фахівців у системі вищої мистецької освіти, акмеологічного розвитку особистості та формування її трансфесійної позиції, універсалізації навчальних дій студентів у галузі мистецтва, розробки трансфесійно-комплексного підходу до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва), актуалізації стратегій

розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, способів творчого самовираження здобувачів вищої мистецької освіти з орієнтацією на самовдосконалення, мобільно-продуктивну діяльність, розкриття особливостей трансверсального підходу в системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О.Бордюк, І.Глазунова, М.Демидова М.Зайва А.Козир, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, А.Растригіна, Т.Стратан-Артишкова, М.Ткач, В. Федоришин, М.Швець, О.Щолокова, Д.Юник та ін. Але проблема формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності ще не дістала належного наукового розкриття.

У сучасній теорії та методиці диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва існують певні протиріччя, які дозволили нам виявити низку суперечностей між: необхідністю збереження національних традицій диригентсько-хорового виконавства та сучасними технологіями музичної підготовки; необхідністю розв’язання комплексу завдань з формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва і їх недостатньою творчо-виконавською зорієнтованістю; необхідністю здійснення успішної диригентсько-хорової діяльності майбутніми вчителями музичного мистецтва та недостатньою розробленістю методичної системи формування в них трансфесійної готовності у процесі фахової підготовки.

Вирішення проблеми методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у зв’язку з її недостатнім теоретичним та практичним дослідженням зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності»*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення

підготовки вчителів» (протокол № 2 від 28 вересня 2023 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 2 від 28 вересня 2023 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Об'єкт дослідження - процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах.

Предмет дослідження - методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання:**

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві.

2. Теоретично обґрунтувати, визначити зміст та специфіку формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання.

4. Визначити педагогічні умови формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової діяльності.

5. Розробити методичну модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання.

6. Експериментально перевірити поетапну авторську методику формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної

філософії освіти, зорієнтована на формування творчої особистості; основні положення системно-синергетичного підходу як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів; концептуальні положення теорії педагогічної праксеології в підготовці студентів факультетів мистецтв; базові принципи теорії пізнання (науковість, об'єктивність, історизм, цілісність, інтегративність, взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ та процесів дійсності, тощо).

Методи дослідження. Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи:

- аналітичний – для вивчення філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх фахівців у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми;

- системно-структурний – для виявлення компонентної структури формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків;

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномену;

- спостереження, опитування, обговорення, порівняння – для виявлення рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик студентів факультетів мистецтв університетів на основі виконання диригентсько-хорової роботи;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки,

перевірки ефективності методичної системи формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів психолого-педагогічного експерименту.

Наукова новизна:

Вперше:

Сформульовано авторське визначення трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- визначено структурні компоненти, критерії та показники сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- теоретично обґрунтовано й розроблено методичну модель поетапної методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Уточнено:

- сутність поняття трансфесійна готовность майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи.

Подальшого розвитку дістали:

- педагогічні умови та основні результати поетапної методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності;

- методичний інструментарій формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає: у збагаченні науково-теоретичних основ педагогіки мистецтва, зокрема, музичної педагогіки та психології мотивації особистості, щодо розв’язання актуальної проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності; в поглибленні науково-теоретичних уявлень про педагогічний потенціал фахового навчання майбутніх учителів

музичного мистецтва; у розширенні обсягів науково-теоретичного та методичного моделювання у галузі музично-педагогічних досліджень.

Практичне значення дисертаційної роботи зумовлено:

- продуктивністю упровадженої у процес фахового навчання студентів факультетів мистецтв методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, ефективністю розробленого методичного інструментарію, засвідченою результатами проведених педагогічних експериментів; можливістю застосування розробленого діагностичного та методичного інструментарію для подальших методичних розробок, навчально-методичних посібників, типових та робочих програм 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, 2025), «Мистецькій освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2025); «XI, XII Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2024, 2025); на засіданнях кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені А.Авдієвського, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2024-2025).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 256 від 24.05. 2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка 03-24/03/1423 від 18.05.2025 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/23 від 03.03.2026 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 трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 4 одноосібних публікаціях, 3 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить: 226 сторінок, з них 185 сторінок - основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Наукові підходи до проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації гостро постає проблема формування якісно нової концепції освіти, освітніх послуг нового рівня, які ініціюють прагнення особистості до самовдосконалення, самореалізації, а також, забезпечують умови й можливості для професійної діяльності в умовах змін, невизначеності та складності. Необхідні трансформації вищої освіти, що узгоджуються з глобальними змінами та орієнтовані на задоволення потреб роботодавців у висококваліфікованих кадрах – фахівцях-професіоналах. Серед основних вимог до яких є: наявність широкого спектру сучасних знань із різних наукових сфер; уміння створювати, використовувати, транслювати інформацію; гнучкість, адаптація до освоєння нових знань і способів діяльності як умови професійної успішності особистості та конкурентностійкості.

Одним із перспективних напрямків осучаснення мистецької освіти на сьогодні вважається орієнтація на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як фахівців нового щаблю якості – трансфесіоналів, здатних до трансфесії як особливого різновиду професійної діяльності, що базується, згідно позиції Г. Падалки, на «сформованому у різних спеціалізованих формах художньо-педагогічної діяльності синтезі компетенцій та виявляє готовність фахівця до «виконання широкого спектру мистецьких дій» [65, с. 3].

Різноаспектність проблеми трансфесійної підготовки майбутніх учителів відображено в наукових працях з філософії освіти (В. Андрущенко,

М. Злочевська, Б. Новіков, С. Петрущенкова, Л. Сидоренко, В. Чуйко, Л. Шашкова та ін.) [17; 83; 84; 94]; психолого-педагогічних працях (Н. Гузій, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кривцова, В. Моляко, Н. Ничкало, Б. Попадич, О. Яцина та ін.) [27; 38; 51; 60; 63; 70; 98]; науково-педагогічних роботах, присвячених розробці методологічних основ трансфесійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти (І. Бех, О. Пєхота, Л. Хоружа та ін.) [5; 69].

У галузі мистецької освіти трансфесійна проблематика поступово входить в коло наукової уваги в різноманітних контекстах, а саме: дослідження трансфесійних орієнтирів підготовки фахівців у системі вищої мистецької освіти (Г. Падалка) [65], акмеологічного розвитку особистості та формування її трансфесійної позиції (А. Козир, В. Федоришин, М. Швець та ін.) [46; 81], проблеми універсалізації навчальних дій студентів у галузі мистецтва (О. Щолокова) [79], розробки трансфесійно-комплексного підходу до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва (І. Глазунова) [22], актуалізації стратегій розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва (М. Зайва, О. Олексюк, О. Отич, Т. Стратан-Артишкова, Д. Юник та ін.) [79]; способів творчого самовираження здобувачів вищої мистецької освіти з орієнтацією на самовдосконалення, мобільно-продуктивну діяльність (М. Демидова, Чень Чень) [28], розкриття особливостей трансверсального підходу в системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Бордюк) [10]. Але проблема формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності ще не дістала належного наукового розкриття.

Висвітлення теоретичних основ формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує більш ґрунтовного осмислення досліджуваного наукового завдання як феномена, що існує у вигляді специфічних форм свідомості, діяльності, відносин, норм, цінностей, сфер і структур, що на думку М. Бойченко, спрямовує особистість до систематичного виконання специфічних дій [8]. З даної точки зору, в логіку дослідження вкладаються філософські погляди: Платона (суспільно-корисна діяльність,

відповідно до вроджених схильностей, що сприяє досягненню суспільного блага і справедливості) [17]; М. Вебера (покликання, богопризначення, максимальна мобілізація усіх зусиль) [14]; Г. Сковороли (щастя у здійсненні обраної діяльності) [17]; К. Маркса (небезпека в однобічній фаховій спеціалізації, гіпертрофованого розвитку одних здібностей особистості на шкоду іншим, що виявляється у формі відчуження) [84, с. 534].

Змістовне наповнення досліджуваного феномену розкривається у філософських поглядах на категорію змін та адаптацію людини до змін від стародавніх часів Китаю (Конфуцій, Лао-цзи, Лі Ао, Менцій, Сюньзі, Хан Ю та ін.) [17; 83; 84] про те, що пристосування до змін забезпечує людині свідомий контроль над ситуацією; через античну філософію (Анаксимандр, Аристотель, Платон, Сократ та ін.), про відповідність філософському способу життя [17], про привнесення людиною смислів та цінностей (Г.Кониський, П.Могила, Ф.Прокопович та ін.) [83] завдяки процесам самоактуалізації, самоорганізації, саморозвитку та самодіяльності (І.Фіхте, Ф.Шеллінг та ін.) [127] через конструювання смислів (Ф.Ніцше, Г. Сковорода та ін.) [84].

Вивчення та аналіз розвитку трансфесійної проблематики з філософських позицій зумовлює розгляд різноманітних підходів до осмислення її витоків і перспектив у західноєвропейській філософії. Так, Т. Кун означену проблематику висвітлює з позиції переходу до принципово іншої системи світобачення завдяки внутрішнім факторам розвитку та різним соціальним процесам. У своїй книзі «Структура науковий революцій» Т. Кун вводить поняття «дисциплінарна матриця», яке розглядає як сукупність знань, методів і цінностей, зумовлених спектром значимих наукових проблем і можливими способами їх розв'язання, спрямованих на узгодження фактів і теорій. Представлені Т. Кун зміни парадигм у мисленні, орієнтують особистість на «перемиканням ґештальту в іншій системі світобачення, наповненої новими образами, принципами, мовою, оригінальними змістовними моделями і діями» [57].

Трансфесійна проблематика виявляє концептуальні блоки її подання через філософські вчення про пульсуючий момент суб'єктивної діяльності

(Ж. П. Сартр) [125], відкритості до змін (К. Ясперс) [110], герменевтичної поліфонії смислів (Г. Гадамер) [19], глобалістичних ознак мінливості та адаптивності (З. Бауман) [3], філософії змін у підходах до життя і професії (П. Сенж) [109], окреслення контуру нового розуміння світу у багатьох зв'язках для досягнення нового, вищого рівня «поки нездійсненного але вкрай необхідного» (Ф. Феррандо) [107].

Розгляд досліджуваного феномена через філософську призму сприяє розширенню обріїв його осмислення через ідеї про конструювання реальності в процесі комунікації Г. Ґарфінкела [21], теорії А. Ле-Шательє, про необхідність перебування у стані рухомої рівноваги з довкіллям для виживання у соціумі [80, с. 12], загальної теорії систем (Л. фон Берталанфі, Д. Руссо, В. Хофкірхнер та ін.) [111], що дозволяє констатувати, що трансфесіоналізм матеріалізується у прийнятті людиною нового рівня світосприйняття, змінах у підходах до самореалізації, адаптації до реальності на умовах нові знання-нові смисли-нові дії, активації системно-діяльнісної позиції у комплексі відносин явищ всередині і зовні системи.

Уважаємо, що здійснений філософський аналіз забезпечує підґрунтя для розгляду проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва означеної проблеми з позиції осмислення поняття «трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва», уможливить визначення його сутності і змісту, а відтак дозволить окреслити перспективи його реалізації у процесі вокально-хорової підготовки студентів на факультетах мистецтв.

Аналіз сутності досліджуваного поняття базується на узагальненнях та виявленні можливих інтерпретацій прояву похідних понять «трансфесіоналізм», «трансфесія» (від лат. «transfero» - переносити) [70]. Власне поняття «трансфесіоналізм» визначається в науковій літературі (В. Адольф, С. Мірошник та ін.) як стан «здатності до реалізації ідей і способів професійного вдосконалення, професійного розвитку в процесі переходу через межі різних галузей знань і видів педагогічної діяльності, інтеграції функцій цієї діяльності»

(В. Адольф) [59]. У поняття «трансфесіоналізм» вкладається конкретний сенс продуктивної діяльності фахівця завдяки інтеграції різногалузевих знань, впровадженню нових прийомів діяльності, нових видів і форм дії для вирішення складних, багатогранних професійних завдань.

У [98] розглядається поняття «трансфесія» як різновид діяльності на основі синтезу і взаємопроникнення професійних компетентностей, які належать різним спеціалізованим галузям й одночасно інтерпретується як відкрита мережева структура, яка формує в особистості моделі дії над професійними кордонами, а також, одночасної зміни себе і професійної стратегії дії (О. Яцина) [98, с. 490].

Поняттєво-термінологічний аналіз достатньої кількості наукових джерел виявив тенденцію логічної трансформації концептів професійності, трансфесійності та трансфесії. Зокрема, Б. Попадич пропонує розглядати поняття «трансфесія» у логіці розгортання специфічних ознак поняття «професія» через широке розуміння поняття «трансфесія» до осмислення поняття «трансфесіоналізм», яке віддзеркалює знаходження унікальних рішень на основі трансдисциплінарного синтезу знань. Учений наголошує, що зміни вимог до професіоналів позначаються поступовим переходом від професії (відокремлений у рамках суспільного поділу праці комплекс дій та відповідних знань, що вимагає відповідної освіти) до трансфесії (синтезу та зближення професійних компетентностей різних спеціальностей), основою яких є трансфесіоналізм (здатність використовувати нові види міжпрофесійної діяльності, спрямованість на реалізацію ідей і способів професійної самоефективності) [70].

З психологічної точки зору трансфесійна проблематика розглядається з позиції самоактуалізації, самоорганізації, саморозвитку, самоефективності, самозміни особистості, емоційного інтелекту, гнучкості в прийнятті рішень, продуктивної самореалізації на межі різних видів діяльності. При цьому варто враховувати думку Н. Кривцової про те, що у психології накопичено чималий досвід конструювання моделей, методів і методик дослідження окремих

показників обдарованості людини, на підставі яких створюються освітні технології її соціалізації, які спрямовані на особистісно-професійне самовдосконалення, підвищення освітньо-ресурсних рівнів, конкурентноспроможності і продуктивності в різних сферах життєдіяльності фахівців різних галузей [52, с. 149].

Саме зміна дійсності а аспекті розгортання особистістю власної індивідуальності, конструювання світу за власним баченням, оперування інформаційними шифрами з метою створення, формування і зміни власного діяльнісного середовища створює психологічні підстави для розуміння особливостей становлення особистості трансфесіоналів шляхом залучення власного потенціалу самоактуалізації і самореалізації (О. Кузнєцова) [53].

Розглядаючи широкі можливості самоактуалізації особистості, А. Маслоу у праці «Віддалені межі людської природи» розрізняє два типи індивідуалів, що самоактуалізуються, а саме: «звичайних» (здійснюють себе в житті за допомогою деяких вмінь) та «трансцендерів» (характеризуються прагненням до синергізму, схильністю ототожнювати себе з власними здібностями та професією). А. Маслоу зауважує, що трансценденція (від лат. «transcendens» - той, що переступає, виходить за межі) [91] виступає результатом актуалізації потенціалу і проявом творчої людської природи, а трансцендери відрізняються якостями психологічно здорової творчої особистості, метамотивовані і живуть загальнолюдськими цінностями в «інтрапсихичному, інтерперсональному, інтракультурному та інтернаціональному» вимірі [119].

Питомої ваги в дослідженні трансфесійної проблематики з психологічних позицій набули теорії становлення особистості, саморозвиток і гнучкість (К. Роджерс) [124], диспозиціональна теорія особистості, яка характеризується основними цілями, які є смислом життя і рушійними силами її поведінки (Р. Олпорт) [36], ідеї про швидке і повільне мислення, про прийняття рішень в нестабільних умовах (Д. Канеман) [113], концепція динаміки груп, адаптація до нових ролей (К. Левін) [116], теорії гнучкої свідомості, важливості розвитку мислення для адаптації (К. Дуек) [105], концепція самоефективності, як

ситуаційно-специфічний конструкт, який вбирає здатність особистості протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність власної діяльності (А. Бандура) [101], теорія персональних змін та розвитку, дорослішання та професійний зростання (Р. Кіган) [114].

Серед визначених базових психологічних теорій у нашому дослідженні важливого значення набувають ідеї визначного німецько-американського психолога К. Левіна. Учений зосереджується на проблемі трансфесійності з позиції дослідження «теорії поля» та «теорії зміни», у рамках яких людина живе і розвивається в психологічному полі навколишніх предметів, кожен з яких має власну валентність-заряд, здатний викликати в людини напругу, викликану внутрішніми потребами і мотивами, що потребує розрядки та змін завдяки активізації мотиваційно-потребової та вольової сфери особистості [116]. Проведені дослідження дозволили К. Левіну розробити триступеневу теорію зміни, що включає три етапи: криза, рух, розвиток. На переконання К. Левіна, розгляд теорії зміни у ракурсі «синтезу різних соціальних наук» має забезпечити рівновагу сил розвитку і стабілізації, яке гарантує збереження особистістю новопридбаних переконань, цінностей і нових форм очікуваної ефективності діяльності [116].

На противагу даним твердженням М. Ахтніх, автор і розробник тесту професійних зображень (BERUFSBILDER-TEST), наголошуючи на схильності індивіда до конкретної професії у певний момент часу, активує трансфесійний вектор дослідження психологічної проблеми конструювання особистістю власної професійної перспективи як «професійної долі». При цьому М. Ахтніх акцентує увагу на тому, що доля людини, в професійному плані, повинна складатися не з однієї професії, а мінімум з освоєння чотирьох. що приводить особистість до отримання значимих результатів у житті [99].

Складова трансфесійності у комплексі адаптаційно-інтеграційних характеристик покладена в основу психологічних теорій особистості (згідно даних Вікіпедії, у класичних зарубіжних підручниках налічується в середньому від 15 до 30 теорій особистості), в яких лейтмотивом проходить основна ідея про

необхідність пристосування до умов життя, про протистояння злигодням завдяки цілісно-інтегрованій спрямованості особистості. З огляду на це З. Карпенко стверджує, що адаптаційно-інтеграційні блоки в структурі особистості виявляються ключовим механізмом соціалізації, що, згідно позиції ученої, потребує відомої гнучкості, пластичності поведінкових реакцій, зміцнення Я-образу для протистояння змінам повсякденного соціокультурного оточення [44, с. 177].

Висвітлення теоретичних основ формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва щільно корелюється з концепцією аналізу діяльності особистості Г. Костюка, в якій доведено, що суспільні умови визначають психічні властивості особистості лише через дії самого індивіда. Г. Костюк пояснює, що якості особистості, що виникають під час діяльності, включаються у структуру її подальшої діяльності, зазнають змін, диференціюються та інтегруються і стають компонентами динамічної системи психічних властивостей структури особистості [92, с. 12].

Як доведено в працях українських учених з проблем психології [16; 36; 44], діяльність особистості має складну структуру, до якої входять такі складники як: потреби, мотиви, цілі, завдання, дії та операції, що знаходяться в постійних взаємозв'язках і трансформаціях та є основою і вирішальною умовою розвитку особистості. Вчені акцентують увагу на тому, що діяльність є епіцентром психологічної матриці людини, оскільки здійснюючи діяльність, особистість перетворює та привносить зміни в її перебіг, надаючи їм індивідуальних ознак відповідно нагальних або довгострокових мотивів і цілей, компетентностей, програми та планування діяльності, прийняття рішення, саморегуляції, контролю якості процесу та результатів діяльності.

У наукових працях З. Карпенко проблема трансфесійності розглядається з позиції «неухильного трансцендування особистості», розширення сфер її діяльності, що призводить до розбудови смислової вертикалі (змісту, норм, стандартів, еталонів), їх творчої асиміляції в діяльності, що зумовлює рух до

«самозміни індивіда», до переструктурування ситуацій, які стають середовищем «його життєвого світу і полем життєздійснення» [44, с. 172].

З точки зору психологічної науки трансфесійна проблематика спирається на функціонування творчого мислення особистості в умовах інформаційного дискомфорту (В. Моляко) [86], теорії інтелектуальної діяльності (Г. Костюк) [16]. У роботах означених авторів лейтмотивом проходить думка про те, що принципово важливими складовими в структурі творчої особистості є:

- здібності до структурно-функціональних та елементно-системних перетворень об'єктів (синтез, подрібнення, маніпуляції з елементами та різними підсистемами деталей, а кінцевим завданням такої діяльності є створення об'єкта з конкретними функціями);

- здібність до просторового мислення (перекодування просторових образів в умовні проєкції, діяльність по створенню нового об'єкта);

- здібність до комбінаторного мислення (різномасштабне комбінування частинами й системами в цілому, а також окремими ознаками та блоками);

- здібність до критичного мислення (конструювання аналогій за контрастами, порівняльно-розумова діяльність) [86, с. 9].

Сучасні українські психологи (І. Доннікова, Н. Кривцова та ін.) розглядають питання активації «нових якостей» творчої особистості, зокрема реалізації її творчого потенціалу (трансвластивостей) та оновлення професійного кейсу (транскомпетентностей). Ми погоджуємося з позицією вчених, про те, що означені «нові якості» забезпечують можливості для особистості отримувати унікальну можливість відкривати перед собою нові обрії перетворення будь-якої інформації в особистісне знання, збагачувати власну майстерність, здійснювати трансфер засвоєних знань та алгоритмів дії з різних сфер життєдіяльності у власну діяльність шляхом активації власного потенціалу самореалізації, демонструючи, таким чином, етапи становлення трансфесіонала як суб'єкта інноваційної освіти [51].

Цілком доречно дана позиція вмонтовується у наукові концепції П. Роодбол (мультипрофесійна освіта) [123]; Х. Барр (міжпрофесійна освіта)

[102]; Е. Вільямсон, Р. Ламдін, М. Хорсбург (мультипрофесійне навчання) [112]; А. Бамгбозе, Е. Коллінз, С. Макферсон, П. Рокмен (транспрофесійні компетентності) [100; 117] в яких підтверджується необхідність та розглядаються шляхи формування фахівця-трансфесіонала в межах здійснення професійної підготовки. У цьому вимірі фахова підготовка студентів на факультетах мистецтв у повній мірі відповідає нормам трансфесійної освіти, оскільки наскрізь просякнута міждисциплінарним знаннями, що уможливлює забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музики в комплексі знань, умінь і навичок з різнопрофесійних сфер діяльності, а саме: диригентів, вокалістів, інструменталістів, звукорежисерів тощо. Тому, як влучно зауважує О. Яцина, «логічно, що піднімаються питання зв'язку освіти з трансфесією, співвіднесення міждисциплінарних, трансдисплінарних і конвергентних знань, перетворення професій в трансфесії як безперервний розвиток особистості, здатної виходити за межі базової професії і змінювати її разом з собою» [98, с. 487].

Поряд із тим, як уважають вчені Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич та ін. [63], розвиток педагогічної освіти гальмується сукупністю суперечностей, основною з яких є суперечність між усвідомленою потребою в освітній діяльності європейської якості та науковими дискусіями щодо нагального проєктування сучасної обґрунтованої моделі професіонала-вчителя, спроможного «готувати людину до життєдіяльності в XXI сторіччі» [63, с. 4-5].

Тим часом, інші вчені (С. Архипова, Л. Лебедик, О. Лещинський, В. Стрельніков та ін.) [62] піднімають питання професійної підготовки фахівців в умовах формування спільного європейського освітнього простору. Так, О. Лещинський акцентує увагу на загальних компетентностях, сформульованих провідними роботодавцями з різних сфер, які будуть необхідні для більшості професій в найближчому майбутньому, а саме: діяльність професіонала трансформується у груповий проект фахівців різних спеціалізацій, що вимагає соціальних компетентностей; підвищення вимог до більш широкого розуміння фахівцем своєї роботи та її зв'язків у рамках більшої системи; вимога до фахівців

у багатьох галузях щодо збільшення гнучкості мислення, творчих якостей; збільшення потреби в розмаїтті здібностей і компетентностей в межах однієї спеціальності [62, с. 13].

У свою чергу, Т. Шахрай зауважує, що в умовах сучасної університетської освіти ряд основних компетентностей може варіюватися залежно від освітньої програми та спеціалізації. З-поміж них Т. Шахрай виокремлює наступні компетентності: академічна компетентність (засвоєння теоретичних знань, вміння проводити критичний аналіз та синтез інформації, виявляти наукову та логічну обґрунтованість); професійна компетентність (розвиток умінь та навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності, оволодіння спеціалізованими знаннями, активізація креативності та інноваційного мислення в професійній сфері); комунікативна компетентність (вміння продуктивного спілкування, використання різних форм комунікації, здатність працювати в команді, міжкультурного спілкування та розуміння іншого культурного контексту); критичне мислення (вміння аналізувати і систематизувати інформацію з різних джерел, виявляти суперечності, проєктувати шляхи розв'язання проблемних ситуацій, розробляти логічні аргументи та вести обґрунтовані дискусії); самоорганізація та самоосвіта (здатність до самостійного планування, організації та контролю навчального процесу, орієнтація на неперервний продуктивний професійний розвиток) [93, с. 136].

При цьому Н. Кривцова наголошує на тому, що кейс професійних компетентностей у професіограмі сучасного фахівця є недостатнім, згідно Н. Кривцової, бути професіоналом у сучасних реальних умовах означає вихід за межі обраної професійної діяльності, збагачення новими знаннями, компетенціями і технологіями, що відносяться до інших видів професійної діяльності, а відтак, володіти трансфесіоналізмом [52]. Цю позицію повнію поділяє О. Яцина, наголошуючи на тому, що ефективними трансфесіоналами вважаються фахівці, які, маючи сформований ґрунтовний банк знань з обраного фаху, не зупиняються у власному розвитку та продовжують збагачуватись

новими знаннями, що виходять за межі набутої професії, відкриті в своїй професійній діяльності до формування нових компетентностей і вдосконалення наявних [97, с. 50].

Відправним поштовхом для втисвітлення теоретичних основ формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва стали наукові ідеї про третю революцію у професійному суспільстві та її перспективи у міжнародному контексті (Г. Перкін) [120], про третю хвилю трансформації світогляду, нові стилі відносин, діяльності, засобів сполучення, нових ідей та аналогій, класифікацій та концепцій (А. Тоффлер) [128]; про еволюції соціальних інститутів з відповідною репрезентацією інтересів (Е. Дюркгейм, Г. Спенсер) [74]; про нові обрії професійної діяльності у середовищі «трансформаційної зайнятості» (Д. Еветс) [106], про нівелювання кордонів між професіями, необхідність міжпрофесійного та транспрофесійного навчання (Е. Вільямсон, Р. Ламдін, М. Хорсбург) [112]; про розвиток професіоналізму, диференціацію трансферу знань (М. Барретт, Е. Оборн, Г. Раско) [122]; про задоволення потреб нового способу життя, домінування теоретичних знань як джерела новоутворень і формування професійної політики, створення нової «інтелектуальної технології» (Д. Белл) [103].

Аналіз представленого ряду наукових позицій свідчить про трансформацію поглядів, їх переосмислення з точки зору відходу від статики фахової підготовки, усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва необхідності розширення навчально-діяльнісного простору завдяки колаборації знань з різних наукових сфер, трансдисциплінарного вектору засвоєння різноманітної природи знань, цілеспрямованості на розширення обріїв майбутньої професійної діяльності. А відтак, трансфесійна готовність визначає прагнення студентів до розширення професійного світогляду, самореалізації у професії, високий рівень творчо-діяльнісної активності, реалізації власного потенціалу через продуктивно-творчу діяльність на основі колаборації міждисциплінарних знань і комунікацій. Указані форми активують індивідуальний процес цілеспрямованого оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва комплексом знань з

різних професійних сфер, спрямовують до використання трансфесійних компетентностей у диригентсько-хоровій діяльності.

У даному контексті вважаємо за потрібне опиратися на позицію О. Лещинського щодо основних тенденцій трансфесіоналізму, як ґрунтовної «моделі співпраці різних фахівців, яка долає традиційні кордони спеціальностей, використовуючи синенергетичний підхід та виробляє інноваційний погляд на проблему» [62, с. 16].]. При цьому вчений наводить позицію Е. Зєєра про зміни в розумінні поняття «професія» і виникнення нового поняття «трансфесія», що виявляє діяльність на основі синтезу професійних компетентностей і трансдисциплінарних знань, цілеспрямований на акумуляцію і використання технологій із різних галузей для виконання широкого кола спеціалізованих видів діяльності, що характеризує, згідно Е. Зєєра, феномен трансфесіоналізму [131].

Представлені вище наукові погляди у повній мірі узгоджуються з концепцією Г. Перкін, згідно якій трансфесіоналізм характеризує професійне суспільство в міжнародній перспективі завдяки здійсненню трансформацій професійної діяльності, опори на кооперацію та колаборацію як нових форм діяльності, інтеграцію віртуальної й оновленої синтетичними знаннями професійної реальності [120].

У ряді наукових робіт (В. Дериховська, В. Єрмаченко, О. Кін, А. Ткачов, Н. Ткачова та ін.) [33; 78] розкриті основні характеристики трансфесіоналізму, що знаходиться у щільному зв’язку з усвідомленням особистістю себе як професіонала готового до змін у професійній діяльності, цілеспрямованого на набуття знань з різнопрофесійних сфер з метою оновлення власної діяльнісної технології. Дослідники стверджують, що трансфесіоналізм є інноваційною кваліфікаційною характеристикою, що набувається особистістю у процесі поєднання знань та компетентностей з різних галузей знань, а також освоєння нових видів діяльності, які виходять за межі основної спеціалізації.

У цьому зв’язку Б. Попадич, за результатами дослідження основних характеристик професіонала та трансфесіонала, доводить, що рівень

трансфесіоналізму складніший, ніж рівень професіоналізму. При цьому, характерними рисами трансфесіонала,згідно Б. Попадич, є такі як:

- трансфесійні ціннісні орієнтації;

- соціально-професійна адаптивність;

- самоактуалізація, самоефективність, самоорганізація;

- гнучкість інтелекту, здатність швидко приймати рішення в плинно-змінних середовищах;

- мотивація ефективної професійної діяльності;

- міждисциплінарні знання;

- професійна адаптивність та мобільність;

- уміння отримувати з навколишнього середовища необхідну інформацію та міждисциплінарні знання, формувати відсутні компетенції;

- системність мислення, здатність до трансдисциплінарного синтезу знань, цілеспрямованість на комплексне вирішення професійних завдань;

- практико-орієнтованість як здатність залучати необхідні знання й нові підходи для вирішення проблемних ситуацій;

- здатність до роботи в поліпрофесійних проєктних командах, налагодження комунікацій та керівництва ними [70].

Серед наведених вище основних характеристик трансфесіоналізму автор виокремлює основну, а саме – здатність особистості вийти за межі своєї професії з метою комплексного та ефективного вирішення професійних завдань.

Екстраполяція наукових поглядів [41; 62; 70] на проблему нашого дослідження дозволяє зробити припущення про те, що трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує успішність у вокально-хоровій діяльності завдяки здобуттю спеціальних і міждисциплінарних знань та навичок, освоєнню набутого досвіду і продукування нового, чинників нової якості, що гарантують комплексний підхід до вирішення вокально-хорових завдань, сприяють адаптації студентів до керівництва мистецьким колективом з позиції освоєння різних професій (хормейстера, педагога, психолога, управлінця, виконавця, аранжувальника, інтерпретатора, менеджера, організатора,

маркетолога тощо), а також уможливлюють оригінально й продуктивно здійснювати власну діяльність, розширюючи тим самим свої професійні можливості і досягати прогнозованих ефективних результатів вокально-хоровій діяльності.

У цьому зв’язку варто зауважити, що диригентсько-хорова підготовка студентів на факультетах мистецтв повністю вкладається в індивідуальну парадигму формування штучного фахівця, яка враховує індивідуальні психологічні особливості, інтереси, цінності майбутніх учителів музичного мистецтва, проходить багато етапів професійного становлення та уможливлює закладання основ майбутньої трансфесійної готовності. Адже сформована трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва виявляє характеристику майбутнього фахівця – керівника вокально-хорового колективу, який оволодів різновидом професій, спроможний до синтезу знань, здатний усувати міждисциплінарні кордони, акумулювати, трансформувати, транслювати знання з різних наукових сфер для отримувати нових оригінальних моделей вокально-хорової діяльності.

Згідно досліджень західноєвропейських та американських учених [112; 115; 118; 122] трансфесіонали-фахівці відповідають викликам сучасності, зокрема з позиції миттєвого реагування на ситуації, опанування суміжних або нових професій, мобільності й адаптації до різних середовищ. При цьому, Т. Макімото, Д. Меннерс порушуючи у своїх наукових працях нагальні гострі питання модернізації освітніх практик, акцентують увагу на глобальному зв'язку освіти з «трансфесією», яку вчені пов’язують з розширеною самоактуалізацією особистості, намаганням розширити кордони світогляду, знаннєвого тезаурусу з метою урізноманітнення форм професійної діяльності [118].

Натомість, деякі вчені піднімають нагальні питання оновлення підходів у науці, освіті та дослідженнях на основі взаємодії та співпраці міждисциплінарних знань з метою «професіоналізації міждисциплінарності» (Д. Клейн, В. Ньюелл) [115], оголошують «кінець дисциплінарних кордонів»

(Н. Стер) [126], пропагують створення нових освітніх структур для оволодіння особистістю новими формами професійної діяльності.

У свою чергу Д. Ортега-Санчес, у книзі «Трансдисциплінарність у громадянській освіті: виклики, досягнення та дослідження» [104] наводить результати власних досліджень в ході яких ученим було виділено п'ять (позначені від 0 до 4) видів трансдисциплінарності в сучасній науці, а саме:

- трансдисциплінарність – 0 (використовується такими формами діяльності людини, як філософія, мистецтво, релігія, а також теми науковими дисциплінами, які мають інтереси у споріднених з цими формами діяльності);

- трансдисциплінарність – 1 (визначає формальний взаємозв'язок окремих дисциплін, який забезпечує формування логічних зв'язків та інтеграцію знань на більш високому рівні);

- трансдисциплінарність – 2 (ґрунтується на міцних внутрішніх зв'язках з особистим досвідом);

- трансдисциплінарність – 3 (пов'язана з використанням основних прикладів, що мають фундаментальне пізнавальне значення);

- трансдисциплінарність – 4 (використовує трансдисциплінарну (універсальну) картину світу).

Представлена наукова позиція Д. Ортега-Санчеса опирається на філософські ідеї людиноцентризму та згідно думки автора, всі різновиди трансдисциплінарності володіють всіма необхідними атрибутами, які дозволяють бути присутніми в системі вищого освіти, становити концептуальні, термінологічні, методологічні основи для вирішення складних проблем професійної підготовки.

Означені тенденції в повній мірі позначаються на системі вищої мистецької освіти з позиції удосконалення її структури, посилення трансдисциплінарного спрямування, трансфесійної орієнтації фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. Серед найважливіших вимог до оновлення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можна виділити спрямованість на «міждисциплінарний синтез знань, єдність

різноманіття, методологічний плюралізм, поліваріантність пошукових векторів, міжпредметні зв'язки, посилення інтеграційної взаємодії тощо» (В. Федоришин) [81, с. 138]. Вирішення цієї важливої проблеми спрямовує фахову підготовку студентів до опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва «відповідних компетентностей, що належать до різних спеціалізованих сфер, до використання у своїй професійній діяльності метапрофесійних компетентностей» (Н.Ткачова) [78, с. 14-15]. Все вищезазначене вмотивовує дослідження трансфесійних чинників, які впливають на вдосконалення навчального мистецького процесу.

На думку дослідників М. Ткач та В. Федоришина, сучасне розуміння фахової підготовки студентів факультетів мистецтв охоплює її як «складний багатовимірний процес синергійної взаємодії фахових дисциплін у змісті вищої мистецької освіти, який уможливлює одночасне паралельне оволодіння музично-теоретичними, вокально-хоровими, диригентськими, виконавсько-інструментальними, з основ звукорежисури та іншими знаннями, уміннями та навиками в міждисциплінарному контексті та спрямований на формування фахових компетентностей, які складають основу професійної майстерності майбутніх фахівців з музичного мистецтва» [81, с. 143].

Теоретична основа вивчення феномена трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва є вкрай важливою для мистецько-педагогічної діяльності. Адже сутністю педагогічної діяльності мистецького спрямування є те, що вона завжди спрямована на творчість, комбінування, зміни, створення оригінальних трактовок й інтерпретацій музичних творів, налагодження продуктивної співпраці з учасниками навчально-мистецького процесу на основі створення нових шляхів комунікації, забезпечених новими знаннями та техніками оперування міждисциплінарним тезаурусом. На думку М. Ткач, «інноваційним напрямом модернізації фахової підготовки студентів факультетів мистецтв є впровадження в змісті вищої мистецької освіти нелінійних підходів, характерними особливостями яких є міждисциплінарний

синтез знань, методологічний плюралізм, поліваріантність пошукових векторів, міжпредметні зв'язки, посилення інтеграційної взаємодії тощо» [81, с. 144].

Трансфесіоналізм з точки зору музично-педагогічної науки (О. Бордюк, І. Глазунова, А. Козир, Г. Падалка, М. Ткач, В. Федоришин та ін.) [10; 22; 65; 79] спирається на розвиток інтелектуальних, творчих якостей та здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у синтезі нових міждисциплінарних знань і технологій, спрямуванні студентів до досягнення особистісно-значущих кваліфікаційних характеристик, планомірній роботі над саморозвитком власних якостей, а саме: креативності, емоційного інтелекту, інноваційності, транспективності, рефлективності, інтуїції, хард, софт, цифрових умінь і навичок.

Варто зазначити, що орієнтація на трансфесіоналізм у мистецькій освіті вмотивовує необхідність пошуку нових форм і технологій вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, врахування індивідуальності студентів, ініціацію набуття знань студентами для розширення кордонів власної кваліфікації, сприяння самостійності студентів у пошуку й опрацюванні інформації, гнучкості до змін і викликів, готовності до постійного саморозвитку.

Трансфесійна проблематика набуває особливої значущості в умовах вищої мистецької освіти, оскільки майбутні фахівці з мистецьких дисциплін, зокрема вчителі музичного мистецтва покликані розкривати учням художню картину світу крізь призму глобальної картини світу з метою самостійного отримання траєкторії розвитку власної діяльності. Такі завдання спроможний виконати вчитель із сформованою професійною позицією, яка характеризує спрямованість на трансфесіоналізм як здатність розвивати професійний потенціал та трансфесію, що виявляє кваліфікаційну характеристику професійної діяльності.

Сьогодні проблеми трансфесійності дедалі більш розглядаються вченими-педагогами в річищі трансфесійно-комплексного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлюють фахове становлення студентів у цілісному навчальному процесі, який передбачає інтеграцію художніх

дисциплін, забезпечує системність засвоєння мистецьких знань і практичних умінь, припускає паралельне впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; паритетне використання прийомів самозаглиблення і комунікативної відкритості, забезпечення свободи вибору з одночасним виконанням уніфікованих навчальних завдань, впровадження міжособистісних та інформаційно-дистанційних моделей співробітництва викладача зі студентами (І. Глазунова) [22]. Перспективними напрямками розвитку сучасної мистецької освіти вченими визначається трансфесіоналізація знань, умінь та навичок студентів, педагогічний інструментарій формування нових компетентностей, спрямування студентів до отримання нових міждисциплінарних і трансдисциплінарних знань, технологій, умінь, навичок, що забезпечує становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва відкритого до виходу за межі майбутньої професійної діяльності.

Усе вищезазначене в повній мірі відображає пул сучасних вимог до фахівців, професійне майбутнє яких мають визначати компетенції, а саме: креативність, критичне мислення, уміння вирішувати неординарні завдання, керування колективами, навички комунікативної взаємодії, емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, самостійність мислення, здатність до продуктивного діалогу, швидкість реакцій, прийняття рішень, а, також, здатність до трансфесійної навігації (Є. Зеєр) [131].

У той же час, науковці ототожнюють трансфесійність з викликом до традиційного розуміння компетентності та кваліфікації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже основи успішності студентів у майбутній професійній діяльності закладаються в процесі навчання, сучасними характеристиками якого є невизначеність, висока швидкість зовнішніх змін, що потребує досягнення відповідного рівня пристосування і змін студентів до реалій навчального середовища. Що виявляється в освоєнні та виконанні ними споріднених і віддалених професійних дій, застосуванні інноваційних технологій, готовності виходити за межі сформованого досвіду. Учені вважають, що трансфесійність збагачує комплекс вмінь та навичок студентів знаннями,

компетентностями та технологіями з інших професійних видів діяльності, а також, сприяє розширенню методів, форм, прийомів і засобів організації та здійснення навчально-мистецької діяльності.

Нашому дослідженню близькою є думка китайських сучасних дослідників, які здійснили свої наукові розвідки в Україні, (У Цінжуй, Чжан Янфень, Цзянь Лібінь, Цюй Сяо Юй та ін.) [88; 87; 130] щодо ключових музично-фахових складових професійної компетентності, до яких дослідники відносять наступні: здатність до всеохоплюючого пізнання музики на основі полікультурного підходу та широкої обізнаності у музичній спадщині композиторів минулого і сучасності; аналітично оцінного сприймання, словесної інтерпретації змісту музичних творів; виразного виконання музичних творів на основі глибокого осягнення авторських задумів, жанрово стильових ознак твору, виявлення провідних і другорядних художніх деталей музичних образів. Зокрема, У Цінжуй, серед особистісних якостей учителя музичного мистецтва, що зумовлюють його професійну компетентність, виокремлює: творчу активність у процесі музичної діяльності (сприйняття музики, оцінювання, аналітично-критичне осмислення) та в інтерпретації музики (аранжування, перекладення тощо); художньо-комунікативну культуру (комунікативна культура-спілкування з музичним мистецтвом, організація спілкування з музичним мистецтвом, організація музичної діяльності учнів) [130].

Розгляд означених характеристик професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва уможливлює виокремлення трансфесійності як необхідної її компоненти. Вважаємо, що основними характеристиками трансфесійності майбутніх учителів музичного мистецтва є багатофункціональність, синергетичність, критичне мислення, професійна мобільність, інноваційність, емоційний інтелект, адаптивність, здатність ефективно вирішувати кілька завдань разом, комбінувати декілька напрямків дії, одночасно виконувати декілька видів діяльності.

Осмислення теоретичних основ формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності

сприяло визначенню й обґрунтуванню основних підходів, які, на наш погляд, найбільше сприяють формуванню визначеного стану студентів для досягнення максимальної продуктивності у сфері вокально-хорової діяльності. Такими підходами є: системно-синергетичний, інтегративний, трансдисциплінарний, компетентнісно-діяльнісний, акмеологічний.

Системно-синергетичний підхід, висвітлений у наукових роботах В. Бикова, В. Ганзен, Ю. Краснобокого, І. Ткаченко та ін. [13; 81; 77], наповнює новим змістом дослідження трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності у ракурсі поєднання системного підходу (від грець. «σύστημα» – ціле, складене з частин; з'єднання безлічі елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним) [24, с. 423] із синергетикою (від грець. «συν» – значення спільності та «ἔργον» – діяльність, міждисциплінарний напрямок науки, що пояснює освіту і самоорганізацію моделей і структур у відкритих системах, далеких від рівноваги) [24, с. 420]. Розуміння системи вокально-хорової діяльності як цілісного комплексу розкриває орієнтацію системно-синетгетичного підходу на з'ясування специфіки трансфесійної готовності студентів до її здійснення у щільному потоці взаємозв'язків її елементів, характеристик, властивостей із ефективним посиленням взаємовпливів інформації, яка «надходить з різних джерел і через різні рецептивні канали сприйняття, вимагає урахування специфіки предметних і міждисциплінарних знань, відбору відповідних методичних засобів і прийомів роботи з нею» (І. Ткаченко, Ю. Краснобокий) [77, с. 115]. Доречність цього підходу до формування трансфесійної готовності студентів до вокально-хорової діяльності підкріплена методологією системної теорії, яка розглядає «взаємодію та сприяння різних підсистем в одній системі, що формується заради певних цілей, що дозволяє вирішувати завдання підсистеми і відповідно суперсистеми» (В. Биков) [7].

Спираючись на це, ми розглядаємо формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності на засадах цілісного наукового пізнання, що передбачає розгляд студентами

різноманітних варіантів розвитку вокально-хорової системи завдяки інтелектуальній активності пі час здійснення якої «окрема увага приділяється формуванню цілого завдяки трансформації частин» (О. Прокопенко, М. Петрушенко) [71, с. 257], шо впливає на еволюціє мистецької діяльності (О. Васильєва) [13]. Нові обрії інтелектуальній діяльності сприяють усвідомленню й визнанню студентами трансфесії як необхідної кваліфікаційної характеристики для здійснення вокально-хорової діяльності. У рамках системно-синергетичного підходу уможливлюється переорієнтація змісту, всіх форм і методів вокально-хорового навчання, а саме: розкриття масштабів його організації у щільному взаємозв'язку з фіксацією характеристик; визначенням сукупності дотичних до їх перетворення когнітивних, регулятивних, комунікативних явищ та міждисциплінарних знань; дослідження вокально-хорового процесу з позиції різнополярних властивостей та множинності зв'язків; трансформації знань з різних галузей на отримання нових характеристик для інформаційних повідомлень; перетворення нових властивостей та якостей вокально-хорових явищ.

Значущість системно-синергетичного підходу визначає представлення навчального процесу з позиції дослідження вокально-хорових явищ шляхом аналізу взаємозв'язків одного рівня (відображення, регуляція) через вивчення систем вищого порядку (зовнішні впливи та відносини) з виходом на застосування міждисциплінарних знань і явищ у всі ланки і компоненти вокально-хорової діяльності. Відповідно до цього, системно-синергетичний підхід у формуванні трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва активує у студентів міждисциплінарний вектор наповнення знаннєвої бази, фахового тезаурусу, ціннісно-хорових еталонів, операційного кейсу вокально-хорової діяльності.

Системно-синергетичний підхід дозволяє спрямувати навчальний процес на досягнення мети формування трансфсійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності на основі самостійності та самоорганізації. Реалізація системно-синергетичного підходу забезпечує

становлення майбутніх учителів музичного мистецтва як особистостей, здатних до самоперетворення і розвитку, спроможних формувати в собі нове знання, конструювати нові особистісні якості, виявляти нестабільні прояви вокально-хорової діяльності, акумулювати й транслювати доречні до кожної ситуації знання з різних спеціальностей і наук, активувати міждисциплінарний зворотний зв'язок, моделювати ризики, проєктувати множинні шляхи продуктивних змін і розвитку вокально-хорової системи.

Інтегративний підхід (від лат. «integratio» поповнення, відновлення) – об'єднання будь-чого в єдине ціле, поєднання та координація дій складових цілісної системи; процес взаємозближення і взаємодія окремих структур) [24, с. 198] дозволяє спрямувати зміст, форми та методи формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності як системи ціннісно-смислових орієнтацій студентів (І. Бех, Д. Гіббонс, А. Зимульдінова, Н. Ларіонова, Н. Падун, Н. Стрельцова) [5; 37; 42; 64]. Тому інтеграцію у локально-хоровому навчанні доцільно розглядати як продуктивний спосіб підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців, як «умову, спосіб і засіб формування професійної компетентності студентів» (Г. Фесенко) [82, с. 297].

На думку М. Фіцули, інтеграція наукових знань відбувається на зрізі дослідження одного об’єкта різними науками що дозволяє концентрувати та екстраполювати дані про конкретний предмет дослідження з однієї навчальної дисципліни в іншу [87]. Доцільно підкреслити, що з інтеграцією пов’язані дії педагога, які призводять до перетворення й удосконалення вокально-хорового навчання завдяки активації інтегративних зв’язків між навчальними дисциплінами на основі створення уніфікованого понятійного апарату, універсальних засобів здобуття та обробки інформації, інтегрованих стратегій пізнання.

Інтегративний підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності передбачає оптимізацію основних елементів вокально-хорового навчання, пробудження

якісно-нових здібностей у студентів, переходу на якісно інший рівень самостійності та самоефективності. Що, з психологічної точки зору дає розуміння організації вокально-хорової діяльності студентів у полі операційного узгодження пластично-динамічних характеристик творчого процесу, що сприяє появі особистісно-психологічних новоутворень і властивостей та дозволяє студентам піднятися на новий рівень творчої активності в реалізації складних завдань вокально-хорової діяльності [76].

Інтегративний підхід набирає важливого значення у дослідженні проблеми трансфесійної готовності до вокально-хорової діяльності та відкриває шлях до висвітлення цього процесу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже інтеграція допоможе вирішити проблему, характерну для багатьох студентів факультетів мистецтв, яка полягає у неспроможності практичного використання теоретичних знань. Натомість, опора на інтегративний підхід допоможе майбутнім учителям музичного мистецтва чітко розуміти мету кожної начальної дисципліни в різних контекстах, досліджувати будь-яку тему з різних кутів зору у комплексній взаємодії з реальним завданням, удосконалювати навички системного мислення, виявляти взаємозв'язки різноманітних знань і проєктувати їх на здійснення вокально-хорової діяльності.

У процесі формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності необхідно виявити додаткові резерви для формування в студентів цілісної картини наукових знань, здатності сприймати мистецькі явища різнобічно та системно, влучно застосовувати знання у нових ситуаціях, виявляти гнучкість інтелекту, творче мислення, уміння транспонувати знання з різних дисциплін, демонструвати з творче відношення до вокально-хорової діяльності та здатність вирішувати складні практичні завдання, що вимагають синтезу знань з різних наукових галузей.

Трансдисциплінарний підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності поєднує в собі переваги міждисциплінарних зв'язків у фаховій підготовці

студентів на факультетах мистецтв ЗВО та дозволяє теоретичні знання та творчі практики використовувати для продуктивного засвоєння студентами дисциплін вокально-хорового циклу.

Трансдисциплінарний підхід, деталізований у наукових працях М. Бергманна, Х. Дінеля, Є. Ербена, М. Мерінга [119] передбачає аналіз прояву трансфесійної готовності студентів до вокально-хорової діяльності у синтезі наукових знань (філософії, психології, педагогіки, спеціального та загальнонаукового циклу тощо), синтезувати на єдиній методологічній та теоретичній основі знання, що дозволяє розкрити навчальні явища та процеси в єдності знань з циклу загальнонаукової підготовки, фахової підготовки (музичне мистецтва) та дисциплін за вибором студентів (на основі обраної спеціальності (музичне мистецтво), поєднуючи їх у цілісну систему. Це налає можливість для більш глибокого аналізу майбутніми учителями музичного мистецтва сутнісних ознак, психологічних механізмів, функцій та якісних характеристик складових вокально-хорової діяльності.

У наукових працях в сфері мистецької освіти (І. Глазунова, А. Козир, І. Коваленко, Л. Ліхіцька, В.Федоришин) [79] стверджується ідея трансдисциплінарного виміру підготовки фахівців мистецького профілю, у тому числі, зосереджується увага на впровадженні трансдисциплінарного підходу у вокально-хоровому навчанні, що сприяє створенню специфічних пізнавально-проблемних ситуацій, що дозволяють активізувати інтелектуально-мисленнєву сферу студентів, спрямувати їх до вирішення поточних ситуативних завдань на межі оперування фактами з різних галузей знань і дисциплін професійного циклу.

Використання трансдисциплінарного підходу в процесі вокально-хорового навчання передбачає, у тому числі, формування у студентів специфічної особливої трансдисциплінарно-світоглядної позиції, що потребує спрямування педагогічної діяльності викладача на активацію дослідницького інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності через призму трактування трансдисциплінарних знань, закономірностей, моделей та

транспонування їх на предметну навчальну ситуацію для набуття досвіду вирішення багатофакторних проблем вокально- диригентсько-хорового процесу.

Упровадження трансдисциплінарного підходу в вокально-хоровому навчанні відкриває можливості спрямовувати майбутніх учителів музичного мистецтва на визначення ціннісно-смислових орієнтацій вокально-хорової діяльності, що здійснюється на декількох рівнях: комунікативно-сугестивному, виконавсько-технологічному, операційно-діяльнісному, творчо-презентаційному. Цей підхід реалізується через вихід за межі дисциплін вокально-хорового циклу на трансдисциплінарний рівень у системному взаємозв'язку дослідницької, навчально-творчої та проєктної складових. У цьому вимірі трансдисциплінарний підхід окреслює перспективи формування транфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у комплексі інтегрованого знання, доповнення і поєднання різних фрагментів дисциплінарного наукового знання, активізації творчого мислення на рівні аналогії та абстракції з цілеспрямуванням на пошук шляхів ефективного розв’язання складних багатофакторних проблем вокально-хорової діяльності.

Компетентнісно-діяльнісний підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності поєднує в собі цілі, творчо-інтелектуальні особливості, навчальний досвід і самореалізаційні потреби студентів. Цей підхід інтегрує у собі систему транфесійної орієнтації вокально-хорового навчання наповнену конкретними цілями, ґрунтовним змістом, чіткими шаблонами результативності, інноваційною складовою, методично-технологічним забезпеченням на основі виокремлення компетентностей та діяльності. З цього приводу І. Алексєєнко зазначає, що базовими компонентами цього підходу є діяльнісна і компетентнісна складові у тісному взаємозв'язку. У рамках компетентнісно-діяльнісного підходу студенти розглядаються у центрі навчального процесу, коли на основі оновленого змісту освіти формуються їх компетентності (загальні і предметні), а процес оволодіння цим змістом має діяльнісний характер [1, с. 5].

Особливості впровадження компетентнісно-діяльнісного підходу в освітньому процесі висвітлено у психолого-педагогічних дослідженнях І. Беха [61], Н. Ваганової, Ю. Гулько, Л. Зайцевої [86], Г. Костюка, Н. Латиш, В. Моляко [86], О. Овчарук [49]; О. Пєхоти [54] та інших учених. Значення компетентнісно-діяльнісного підходу висвітлюється ними з позиції компетентного конструювання творчої діяльності, зокрема діяльності в ускладнених умовах (В. Моляко) [86], діяльності в умовах інформаційної невизначеності (Ю. Гулько) [86], діяльності в умовах нових інформаційних ситуацій (Н. Ваганова) [86], діяльності спрямованої на розв'язання нових задач (Н. Латиш) [55], діяльності в складних інформаційних умовах (О. Овчарук) [51].

На думку О. Ільїної, компетентнісно-діяльнісний підхід є альтернативою освітньої практики передачі готових знань та їх пасивного засвоєння здобувачами освіти, оскільки визначає шлях особистісного розвитку у процесі навчання [40, с. 204]. Тому компетентнісно-діяльнісний підхід базується на безперервному професійному розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, зосереджується на формуванні у студентів професійної компетентності, яка вбирає особистісне спрямування до набуття трансфесійної готовності до вокально-хоровій діяльності, компетентності як результат вокально-хорового навчання, трансфесійну готовність до виконання функцій керівника диригентсько-хорового процесу з метою досягнення оригінальних творчих результатів завдяки прицільно-оперативному застосуванню нових знань у новостворених умовах начально-репетиційного процесу.

Компетентнісно-діяльнісний підхід до дослідження трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно розглядати як комплексну стратегію формування транспрофесіоналів, що мають ґрунтовні базові знання з обраної спеціальності «Музичне мистецтво» та продовжують збагачуватись новими знаннями, що опосередковано дотичні або знаходяться поза межами майбутньої професії. Тому від особистісної готовності майбутніх фахівців набувати нові міждисциплінарні і трансдисциплінарні знання, уміння, навички й освоювати нові технології для компетентного їх застосування у

вокально-хоровій діяльності залежать перспективи оптимізації власної професійної діяльності завдяки формуванню нових компетентностей і вдосконаленню наявних.

Компетентнісно-діяльнісний підхід набирає найважливішого значення у дослідженні проблеми трансфесійної готовності та відкриває шлях до висвітлення цього процесу у синтезі компетентностей для «виконання широкого спектру мистецьких дій» (Г. Падалка) [65, с. 3] у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

Розглядаючи *акмеологічний підхід* до формування досліджуваного феномена можливо припустити можливість спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва на досягнення найвищого рівня професійної та особистісної самореалізації у вокально-хоровій діяльності. Сам термін походить від грець. «akme» – вершина, розквіт [26, с. 23]. У дослідженнях Є. Белкіна, В. Вакуленко, Г. Данилової, А. Деркача, О. Дубасенюк, М. Євтуха, А. Козир, З. Сіверса, Т. Скорик, Г. Сотської, В. Федоришина та інших учених [12; 31; 32; 73] сутність «акме» розкривається у таких характеристиках як: вершина досконалості особистості; вершина досягнень у професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина реалізації творчих здібностей тощо. Крім того, науковці стверджують, що акмеологічний підхід акумулює сукупність принципів, форм, методів, прийомів організації фахової підготовки майбутніх педагогів, орієнтованих на досягнення високого рівня професійної майстерності.

Можливість формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах акмеологічного підходу розглядається з урахуванням наукової позиції В. Вакуленко про те, що застосування цього підходу забезпечує «розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя, орієнтує особистість до самовдосконалення, створює фундамент педагогічної майстерності як вищого рівня професіоналізму» [12, с. 131]. Адже акмеологічний підхід пропонує цілісний розвиток особистості студента, скеровує рух його самоідентифікації до вершин професіоналізму «як можливості реалізувати свої творчі потенції, як міри самовизначення» (Г. Сотська) [73, с. 389].

Акмеологічний підхід стверджує зв'язок між начальною вокально-хоровою діяльністю майбутніх учителів музичного мистецтва та трансфесійними чинниками як умовою досягнення студентами високих особистісних і професійних стандартів. Цей підхід уможливлює орієнтацію студентів на реалізацію широкого спектра діяльностей у вокально-хоровій роботі, освоєння різноманітних функцій керівника вокально-хорового колективу для вирішення нагальних завдань в умовах невизначеності, ефективний пошук, синтез, подання та використання інформації за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Можливості акмеологічного підходу до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва представлені у наукових працях А. Зайцевої, А. Козир, Л. Паламарчука, В. Федоришина та інших [18; 79], де розкривається значення акмеологічної орієнтації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на активацію «Я-концепції», системно-критичного мислення, спроможності до прогнозування, прийняття оптимальних рішень в ситуації невизначеності, адаптивності, продукування нового знання.

У такому зв’язку можна розглядати акмеологічний підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності як шанс акмеологічного розвитку студентів, рух до трансфесіоналізму, що характеризує властивості майбутніх фахівців, здатних до виконання широкого спектру завдань вокально-хорової роботи на лезі різних професійних видів діяльності, оперування інформацією з різних галузей знань, освоєння та інтеграція віддалених видів діяльності у навчальний вокально-хоровий процес.

З позиції акмеологічного підходу до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності основними орієнтаціями визначено:

- міждисциплінарність, що пов’язана із синтезом знань та різногалузевих компетентностей з різних галузей;

- трансдисциплінарність, підґрунтям якої є певні міждисциплінарні, інтеграційні відносини та моделі;

- гнучкість та адаптивність, що уможливлює адаптацію студентів до викликів, складних умов і ризиків, спрямовує на вирішення багатоцільових завдань шляхом освоєння нових діяльнісних навичок;

- фахове вдосконалення, сприяє реалізації нових ідей та шляхів професійного розвитку на лезі різних сфер діяльності;

- створення нових смислів, що наповнює вокально-хорову підготовку студентів новими знаннями, новими цінностями, новим смислом;

- «освіта впродовж життя» (Lifelong learning), виявляє прагнення до професійного зростання, передбачає безперервне навчання та опанування нових професій.

Доцільно зазначити, що в рамках акмеологічного підходу забезпечується формування багатофункціонального фахівця, мотивованого до саморозвитку, здатного до самоорганізації та самореалізації в складних умовах, спрямованого та досягнення власної вершини професійного зростання й майстерності, цілеспрямованого на досягнення власного успіху в умовах навчально-мистецьких викликів та жорстких конкуренцій.

Отже, саме системно-синергетичний, інтегративний, трансдисциплінарний, проєктний, компетентнісно-діяльнісний, проективний, акмеологічний підходи є методологічною основою формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

1.2 Сутнісні характеристики трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи

Проблема трансфесійної готовності, що розглядається сьогодні в аспекті формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, належить до найменш розроблених і

найбільш серйозних на фоні нових вимог сучасного світу до освітнього процесу як відповіді на загрози і виклики. Актуальність означеної педагогічної проблеми є закономірним відображенням суперечностей між зростаючими вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і стандартною практикою організації навчання студентів у ЗВО мистецького спрямування; теоретичною та вокально-хоровою підготовкою і недостатньою увагою до формування готовності студентів реалізувати набуті знання та вміння у фаховій діяльності; значенням трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності та науковою невизначеністю означеного феномена, а також нерозробленістю методико-педагогічних засад її формування. Ключем до розв'язання багатьох проблем є спрямування диригентсько-хорової підготовки на формування трансфесійної готовності студентів до цієї діяльності.

Тому постає необхідність активації у системі вищої мистецької освіти процесів перегляду концептуальних основ підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в напрямку цілеспрямованого формування у студентів транфесійних компетентностей нової ери, що вбирають у себе вичерпні фахові та міждисциплінарні знання, освоєння та виконання споріднених і віддалених професійних дій, вихід за межі сформованого досвіду, готовність до пошуку і втілення нового, здатність постійно знаходитися у мейнстрімі розвитку обраного фаху.

У традиційному розумінні фахова підготовка студентів у закладах мистецької вищої освіти являє собою цілеспрямований процес формування професійних компетентностей, які в комплексі зі спеціалізованими та міждисциплінарними знаннями включають в себе психологічну, професійно-педагогічну, мотиваційну, функціонально-процесуальну та іншу готовність особистості до майбутньої діяльності. При цьому готовність фахівця до майбутньої професійної діяльності визначається вченими як рівень якості проходження підготовки особистістю, як результат процесу підготовки. Як зазначає В. Бондар, результатом процесу підготовки є готовність, яка

визначається як стан, коли все підготовлено і особистість готова до виконання конкретної функції, дії, процесу тощо [9].

Вагомий внесок у розробку проблеми готовності до педагогічної діяльності внесли В. Бондар, Н. Гузій, І. Зязюн, З. Курлянд, І. Підласий, В. Ягупов та інші вчені [27; 38; 67; 95], квінтесенцією наукових поглядів яких є висновок про те, що якісне формування готовності до конкретної професійної діяльності забезпечує її результативність у майбутньому.

Більш розгорнуте пояснення феномену готовності особистості до педагогічної діяльності знаходимо у навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи», де означена готовність розглядається цілісно-інтегрована якість, яка відображає емоційно-когнітивну, вольову, ситуативно-прогнозуючу цілеспрямованість особистості у момент активної участі замученості в діяльність певної спрямованості. Готовність є продуктом досвіду, як ресурсу ціннісного відношення до діяльності, бажання реконструювати та покращити її якісні показники. Як зауважує З. Курлянд, готовність буває тривалою та ситуативною (тимчасова). Тривала готовність формується поступово завдяки цілеспрямованим впливам. Ситуативна, чи тимчасова, готовність виявляє ознаки нестабільності, нестійкості, залежності і впливу від багатьох ситуативних факторів. [67, с. 224-225].

Потужного наукового обґрунтування дістали питання психологічної готовності у працях З. Карпенко, О. Кокун, Г. Костюка, Г. Ложкіна, В. Моляко, О. Солодухової та інших вчених [44; 47; 60], якими встановлено, що «цілісна психологічна готовність до діяльності представляється як сукупність певних психологічних властивостей та станів особистості, які складають підсистеми короткочасної та тривалої готовності» (О. Кокун) [47, с. 183]. З позиції психології творчості, вчені розглядають готовність як багатогранну особистісно-вмотивовану категорію, як приціл особистості на здійснення самостійної творчої дії, пошук нових можливостей, усунення перепон і меж для її здійснення, устремління до самореалізації у творчій діяльності. Теоретичні засади готовності до діяльності обґрунтовано в працях Л. Карамушки, С. Максименка, М. Мільто,

М. Москальової, Т. Калюжної, О. Огієнка та ін. [36; 43]. У наукових працях названих учених готовність до діяльності розуміється як активно-дієвий стан особистості, що включає систему інтегрованих властивостей, а саме: мотиваційно-ціннісна орієнтованість, спрямованість на продуктивно-результативну діяльність, налаштованість на успіх у діяльності, забезпеченість знаннєво-інформаційного ресурсу.

Ґрунтовний аналіз наукових джерел із обраної проблеми відкриває шлях до конкретизації основних наукових напрямів, що безпосередньо пов'язані з проблемою формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, а саме: дослідження з проблеми готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічному аспекті; теоретичні напрацювання, присвячені розкриттю трансфесійних орієнтирів у системі вищої мистецької освіти; сучасні наукові роботи з висвітлення особливостей вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва, що дозволяють визначити сутність трансфесійної готовності до її здійснення студентами факультетів мистецтв.

Аналізуючи перший напрям наукових досліджень, уважаємо за необхідне звернути увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі проблема готовності до професійної діяльності розкривається у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини (морально-психологічні особливості і потенціал особистості; самовизначення; співвідношення свідомість-поведінка-взаємодія з оточенням, об'єктивно-суб'єктивна саморегуляція; особистісний конструкт, саморух у пізнанні нових об'єктів.

Зауважимо, що психологічні основи процесу формування готовності особистості у практичному аспекті висвітлені у багатьох західно-американських наукових концепціях, а саме: «концепція самоактуалізації» (А. Маслоу); «я-концепція» як сукупність уявлень і переконань особистості (К. Роджерс); «концепція ціннісних цілей» (Г. Олпорт); «когнітивна концепція» (Ж. Піаже); «концепція пошуку нових смислів» (В. Франкл) та інших [108; 119; 121]. Вчені підкреслюють значущість цієї категорії для оцінювання суб'єктивного стану

особистості, яка підготовлена та прагне до ефективного виконання діяльності. У наукових роботах доведено, що реалізація потенціалу особистості визначається обсягом знань, інтелектуальним ресурсом, умінням використовувати й транслювати інформацію, а також, злагодою зі своїми внутрішніми установками та бажанням самостійно само реалізуватися в діяльності.

У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» [91] поняття «готовність» визначається як цілеспрямоване вираження особистості, що містить її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки. Це поняття тлумачиться у нерозривному зв'язку з поняттям «особистість» як цілісного системного утворення, сукупності соціально-значимих психічних властивостей, відносин і дій, що склалися в процесі онтогенезу особистості і визначають її поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування [91, с. 305]. Також розглядається поняття «готовність до екстрених дій» як здатність швидкого діяльнісного реагування на негайно виникаючі непередбачені ситуації: здатність швидкого включення в нестандартні ситуації, а також, довільної зміни свого стану відповідно до їхніх вимог [91, с. 79]. У науковій літературі поняття «готовність» трактується як похідне від поняття «готовий», яке виражає закінченість, конкретний діяльнісний результат, а в особистісному контексті знаменує психологічний стан людини (згода, досвідченість, бажання діяти тощо), який спрямований на здійснення конкретної дії з метою досягнення високої професійної майстерності [15, с. 194].

Психологічна готовність до діяльності у науково-психологічній літературі розглядається з особистісної та функціональної позиції, що розгорнуто викладено у дослідженні П. Лисак і О. Самойленко [72]. Так, при розкритті особливостей функціональної готовності до діяльності автори поділяють наукові погляди М. Левітова та О. Ухтомського про те, що «психологічна готовність розглядається в межах цільових, ресурсних, операційних, інструментальних, часових і продуктивних параметрів діяльності особистості» як «передстартовий стан фахівця здійснювати професійну діяльність» [72, с. 4]. Специфіку особистісної готовності автори розглядають як результат підготовки до певної

діяльності що містить «багаторівневу та різнопланову структуру якостей, властивостей і станів особистості, які дають можливість суб'єкту діяльності якісно її виконувати» [72, с. 5].

Вивчення зазначеного аспекту досліджуваної проблеми дозволило виокремити істотні ознаки готовності до діяльності, оскільки вона включає узагальнені та необхідні для діяльності особистісні якості та прояви, а саме:

- позитивне відношення до конкретного виду діяльності або фаху;

- відповідні вимогам діяльності риси характеру, здібності, мотивація, потенціал тощо;

- комплекс обов'язкових для конкретної діяльності знань, умінь і навичок;

- професійно-важливі стійкі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольових процесів.

Поглиблюючи розуміння поняття «готовність», О. Колесніченко розглядає його більш широко у співвідношенні з поняттям «стан готовності». Автор зазначає, що конкретний стан готовності визначається сполученням факторів, що характеризують різні рівні готовності, а саме: підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови тощо [48].

У свою чергу О. Булгакова певна того, що в описі характеристик понять «готовність» і «стан готовності» «представлені темпоральність (готовність існує у певний момент часу, має «історію» свого виникнення та розвитку) та функціональність (готовність має певне цільове призначення відповідно до сфери активності особи як діяча)» [11, с. 65]. Дослідницею підкреслюється, що готовність особистості до різновидів діяльності має свої специфічні особливості і одночасно вбирає загальні для всіх видів діяльності характеристики психологічної готовності, а саме: спрямованість на здобуття широкого кола професійних знань, потреба самореалізації у конкретній діяльності, прийняття умов до її здійснення.

Отже, психологічна готовність як стан, що передує певній діяльності, забезпечується потенціалом особистості та залежить від індивідуальних особливостей, ситуаційних умов та складності завдань діяльності.

Серед досліджень готовності до діяльності у науковій літературі з проблем психології бажано виділити праці Т. Канівець, Л. Карамушки, М. Москальова та інших учених [36; 43]. Так, на думку Л. Карамушки і М. Москальова, стан психологічної готовності визначається активною цілеспрямованістю, структура якої відображає певні характеристики, зокрема такі як:

- розуміння особистістю власних потреб і викликів діяльнісного процесу;

- усвідомлення проблем і завдань, що потребують виконання для досягнення визначеної мети;

- оцінювання умов діяльності;

- активізація знаннєво-інформативного ресурсу для розв'язання проблем і вимог діяльності;

- застосування знань з різних галузей для визначення шляхів діяльності;

- осмислення власних сил, можливостей, емоційно-вольових установок для досягнення певних результатів діяльності;

- активізація власних ресурсів для продуктивної діяльності [43, с. 96].

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що структура готовності до діяльності складається з психологічної готовності, що передбачає:

- мотиваційну готовність (свідома цілеспрямованість особистості до діяльності, мобілізація власного потенціалу);

- практичну готовність (активна спрямованість на оволодіння системою фахових знань, умінь та навичок;

- моральну готовність (усвідомлення значущості майбутньої педагогічної діяльності, прагнення самореалізації у майбутній діяльності за фахом.

Психологічна готовність до творчої професійної діяльності у працях видатного українського психолога В. Моляко висвітлюється з позиції формування професіонала, особливостей діяльності професіонала і психологічного проєктування професіонала з метою отримання індивідуального стилю діяльності. Автор розглядає означену готовність у векторі спрямування на особистість професіонала, його націленості на оволодіння індивідуальним

стилем діяльності (інтелектуальної, розумової, творчої тощо в залежності від сфери діяльності). Вчений стверджує, що готовність до творчої професійної діяльності є психологічним станом, який віддзеркалює потенціал особистості, внутрішній енергійно-ініціативний стрижень, який «детермінує траєкторії вчинків, дій», прояв стратегічного й тактичного мислення для реалізації себе у діяльності «завдяки використанню стратегій пошуку аналогів, комбінування, реконструювання, вибіркового пошуку тощо», коли для особистості «характерною є певна спрямованість дій, стабільність у проявах стратегічних тенденцій на різних рівнях мислення, а разом з тим здатність гнучко застосовувати ці стратегії до розв'язання нових, творчих задач» [60, с. 5].

Теоретичні основи вивчення готовності є вкрай важливими для педагогічної діяльності. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми нашого дослідження дозволив виявити, що в існуючих джерелах накопичено цінні ідеї до наукового осмислення досліджуваної дефініції (І. Дичківська, Н. Дудник, З. Курлянл, Р. Хмелюк, М. Чепіль та ін.) [29; 67; 68]. З педагогічної позиції готовність трактується як психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей, які в комплексі регулюють діяльність та забезпечують її ефективність (І. Дичківська) [29, с. 288-289], як сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових якостей особистості, цілеспрямованих на проєктування власної дії і результат (Р. Хмелюк) [65, а процес формування готовності до педагогічної діяльності визначається системою послідовних педагогічних впливів на знання інноваційних методик із фахового предмета, оволодіння новими технологіями комунікації, вдосконалення власних ціннісних орієнтирів (М. Чепіль) [68, с. 34-35].

У сучасних дослідженнях проблема готовності до педагогічної діяльності виступає також як ключовий аспект професійного розвитку та самоорганізації педагога. Готовність до педагогічної діяльності вчені інтерпретують як суб'єктивний стан особистості, що вбирає прагнення до професійної діяльності, високий рівень самоорганізації та майстерності (О. Антонова, О. Ващук) [2].

Визначення змістовної сутності готовності до педагогічної діяльності знаходимо у наукових працях І. Балицького, К. Нор, О. Олексюк, О. Пєхоти, Т. Тихонова та ін. в яких стверджується, що готовність до педагогічної діяльності являє собою як активно-дієвий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених завдань та є умовою їх професійного виконання. Умовами професійного виконання завдань вчені визначають: складність, новизну і мобільність; реалії діяльності, особливості стимулювання продуктивності процесів діяльності; цілеспрямованість на ефективну результативність; самооцінювання власних дій, активація досвіду; самоконтроль і саморегуляція стану готовності тощо [69].

Увагу сучасних дослідників привертають питання готовності до професійної діяльності в аспекті отримання результатів і показників якості підготовки, яка реалізується та перевіряється у процесі виконання професійних обов'язків. Так, О. Галан присвятила своє дослідження розкриттю теоретичних аспектів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах вищого закладу освіти [20, с. 72]. Автор визначає готовність як наявність здібностей особистості та основну умову успішного виконання будь-якої діяльності. О. Галан підкреслює, що готовність до професійної діяльності вбирає практичну та творчу складову, що включає здатність особистості до здійснення діяльності на основі фахових знань та творчих підходів до їх реалізації у діяльності.

У наукових дослідженнях О. Глушко висвітлюється проблема розвитку у студентів психологічної готовності до професійної діяльності. Дослідник виходить з того, що готовність до професійної діяльності є складною системою, що вбирає такі компоненти: мотиваційний (особиста цілеспрямованість студентів до самореалізації, інтерес до діяльності, прагнення застосувати пул власних знань в обраній професійній сфері); орієнтаційний (ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і концентрація,

необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (зв’язок інтелектуального та емоційного в сфері особистості); психофізіологічний (впевненість у власних силах, прагнення наполегливо доводити розпочату справу, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, динаміка і темп; оцінюючий (передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком) [23].

У свою чергу, готовність до діяльності вчителя Л. Павлюченко визначає як спрямованість на здійснення цілеспрямовано-активної дії. У науковій роботі Л. Павлюченко представлена структура готовності до діяльності, яку складають наступні основні компоненти: мета – модель бажаного майбутнього; мотив – спонукання до діяльності; зміст діяльності; засоби – прийоми діяльності; способи, за допомогою яких здійснюється діяльність; дії – основний елемент діяльності; передбачуваний результат - матеріальний чи духовний продукт діяльності; оцінювання цієї діяльності [64].

Поряд із тим, розглядаючи проблему готовності до професійної діяльності, І. Заболоцька включає до структури готовності до професійної діяльності такі компоненти: мотиваційний (позитивно-ціннісне відношення до діяльності, усвідомлення її значущості для розвитку власного потенціалу); змістовний (опанування навчальної інформації, її засвоєння і поглиблення в особистісно-значущому відношенні, відповідальність за виконання завдань); комунікативний (здатність комбінувати і транслювати інформацію з метою донесення своїх думок і прагнень задля спільної продуктивної діяльності); операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними знаннями та уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тактиками уникнення ризиків і попередження конфліктних ситуацій); оцінювальний (самооцінка рівня власної підготовки та її відповідності процесуальним вимогам вирішення професійних завдань) [35, с. 93-94]. На думку І. Заболоцької, з поняттям «готовність» тісно пов’язана категорія «компетентність», яка формується на етапі професійної підготовки. У результаті власного дослідження І. Заболоцька

доходить висновку про те, що готовність до професійної діяльності «необхідно співвідносити з такими характеристиками особистості як: здібності, професіоналізм, професійна компетентність [35, с. 93].

Продуктивним вважаємо підхід до вивчення феномену готовності до діяльності, який пропонують Гужанова Т. С., Кушнір Л. О., Ортікова Н. В. та інші дослідники [26], які розглядають професійну компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності у взаємозв'язку понять «готовність», «компетентність», «професіоналізм». При цьому автори зауважують, що «психологічна готовність особистості до професійної діяльності виявляється у повній готовності до організації, виконання та регулювання своєї професійної діяльності» [26, с. 425]. Дослідниками виявлені фактори, які впливають на формування психологічної готовності до професійної діяльності: налагоджена система методів та цілей у системі професійної освіти; засвоєння професійних знань та умінь; залучення студентів до проходження навчальної та виробничої практики у ході яких формуються потреби, цінності, інтереси та мотиви здобуття значущих сучасних знань та вмінь [26, с. 424]. Автори зазначають, що професійне навчання за фахом є визначальним етапом становлення особистості майбутнього професіонала, вагому роль у при цьому відіграє сформована професійна компетентність, оскільки саме вона вказує на рівень психологічної готовності до професійної діяльності [26, с. 427].

Узагальнені висновки проаналізованих досліджень свідчать про те, що:

- формування готовності до діяльності можливе за умови системно-комплексного використання форм, прийомів, методів та засобів навчання;

- формування готовності до виконання професійної діяльності можливе лише за умови цілеспрямованого впливу на особистість студента завдяки актуалізації професійних мотивів; створення системи знань про умови та зміст професійних завдань; накопичення необхідних навичок та умінь шляхом залучення до активної навчальної діяльності;

- готовність до діяльності формується яв умовах фасилітації успіху, віри у власний потенціал, установки на успішну професійну діяльність;

- формування готовності до професійної діяльності необхідно розглядати як процес системного розвитку і поглиблення основ професійної компетентності;

- готовність як психологічний стан особистості виявляє рішучість у використанні сукупності знань, навичок, досвіду (компетентностей) у конкретний момент з наміром ефективно оптимізувати власну діяльність.

У цьому контексті, наукові положення сучасної мистецької освіти (І. Глазунова, А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, М. Ткач, Г. Падалка, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.) [22; 18; 79] доводять, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного здійснення мистецької діяльності є основою для розгортання процесів самоідентифікації, реалізації творчого потенціалу, узгодження шляхів самореалізації у фаховій діяльності, цілеспрямованості на конструювання траєкторії досягнення ефективного результату власної діяльності. Вважаємо, що реалізувати поставлені завдання спроможний виконати вчитель музичного мистецтва із сформованою професійною позицією, яка характеризує трансфесійну готовність, що виявляє кваліфікаційну характеристику професійної мистецької діяльності.

Нашим уявленням щодо сутнісних характеристик трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності більшою мірою відповідає позиція О. Яцини, яка досліджує феномен ідентичності трансфесіонала у контексті розуміння освіти як розвивальної системи, «суб'єкти якої реагують на динамічні зміни безперервним навчанням, в процесі якого постійно оновлюються їхні професійні компетентності, що уможливлюють успішне самоздійснення на межі різних професій» [98, с. 489]. У своєму дослідженні О. Яцина опирається на наукову позицію Є. Галажинського, Д. Заводчикова, Є. Зеєра, А. Уайтхеда та інших учених щодо трактування поняття «трансфесійна готовність», а саме: як «здатності особистості діяти над професійними кордонами і змінювати професію разом із собою» (А. Уайтхед), як «трудової активності, яка реалізується на основі синтезу і конвергенції професійних компетентностей, приналежних різним спеціалізованим галузям (Є. Зеєр), як «здатності здійснювати діяльність із застосуванням широкого

спектру прийомів з інших діяльностей та інших (не фахових) сфер знань, знаходити власну траєкторію розвитку й керувати нею в ситуаціях невизначеності (Д. Заводчиков), як «здатності особистості знаходити проблему, самостійно конструювати варіативні шляхи її вирішення» (Є. Галажинський) [98, с. 490].

З позиції наукової проблематики нашого дослідження найбільш дотичними до виявлення сутнісних характеристик трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності є наукові положення сучасної мистецької освіти, детально проаналізовані нами у підрозділі 1.1. Проте, у науковій праці Г. Падалки «Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти» ця проблема висвітлена з позиці орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на творчий саморозвиток, самовиявлення, на досягнення самоефективності, що передбачає активну позицію студентів до розв'язання можливих ускладнень професійної діяльності, опори на цінності у фаховому становленні [65, с. 3]. Г. Падалка також зауважує, що принциповими засадами трансфесійної модернізації вищої освіти в галузі є забезпечення функціональної компетентності випускників; посилення аксіологічної спрямованості навчання; орієнтація студентів на саморозвиток, на самореалізацію, на досягнення самоефективності [63, с. 4-5].

У свою чергу, досліджуючи потенціал трансфесійно-комплексного підходу до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, І. Глазунова зауважує, що одним із напрямів подальшого розвитку і модернізації вищої мистецької освіти є забезпечення трансфесійної підготовки студентів. Так, розглядаючи трансфесійне оновлення системи підготовки студентів як вельми продуктивне, І. Глазунова певна того, що результативних наслідків у підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва можливо досягти на основі забезпечення взаємодії функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників фахової підготовки [22, с. 72-73].

Проведений аналіз досліджуваного феномена у науковій літературі (психолого-педагогічній, мистецько-педагогічній) дозволяє стверджувати, що

трансфесійна готовність є викликом до традиційного розуміння компетентності та кваліфікації майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже основи успішності студентів у майбутній професії закладаються в процесі навчання, сучасними характеристиками якого є невизначеність, висока швидкість зовнішніх змін, що потребує досягнення відповідного рівня пристосування до реалій навчального середовища. налаштованості на продуктивну діяльність, активності у виборі стратегій дії. Яскравим проявом трансфесійної готовності студентів до вокально-хорової діяльності є цілеспрямоване освоєння та виконанні ними професійних дій із застосуванням широкого кола різногалузевих знань, демонстрація системного мислення, готовність виходити за межі сформованого досвіду. Таким чином з'ясовано, що трансфесійна готовність, як цілісне утворення, суть якого полягає у збагаченні комплексу вмінь та навичок майбутніх учителів музичного мистецтва знаннями, компетентностями та технологіями з інших наукових сфер, сприяє розширенню методів, форм, прийомів і засобів організації та здійснення вокально-хорової діяльності (Лі На) [57].

У численних наукових роботах деталізовано особливості вокально-хорової діяльності (П. Ковалик, А. Козир, Г. Ніколас, І. Цюряк, В. Черкасов, А. Чернишова, О. Яремчук та інші) [45; 89; 90], акцентовано увагу на міждисциплінарному, творчому, художньо-ціннісному, комунікативному, культурно-педагогічному аспектах цієї діяльності, яка загалом сприяє загальному і творчому розвитку особистості.

Розглядаючи цикл вокально-хорових дисциплін у ЗВО мистецького профілю як запоруку формування професійної майстерності студентів, А. Козир, зокрема, глибоко занурюється у специфіку вокально-хорової діяльності керівника, цілеспрямованого на «доведення всіх елементів хорової звучності до певної професійної майстерності» [46, с. 79]. Автор надає великого значення формуванню у студентів професійних якостей хорового диригента у процесі вокально-хорової підготовки, які уможливлюють створення злагодженого колективу, а саме таких як:

- глибокі знання з питань хорознавства, що вивчає типи та види хорів, склад хорових партій, елементи хорової звучності, засоби хорової виразності;

- знання елементів хорової звучності – інтонація та стрій, ансамбль, нюансування, звуковедення, дихання та вокальне формування звуку, дикція артикуляція;

- розкриття на основі партитури ідейно-художнього змісту хорового твору [76].

Згідно А. Козир, специфіка диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у поєднанні всебічного музично-творчого розвитку з удосконаленням техніки хорового диригування та педагогічних технік організації продуктивної творчо-колективної дії. поведінки вчителя. Основною ланкою у структурі вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку А. Козир, є постійна педагогічна робота над розвитком здібностей студентів, особливо таких, як: комунікативність, перцептивність, здатність до ефективного спілкування, динамізм особистості, сугестивність, креативність у тісному поєднані з розвитком музичних здібностей [46, с.. 78-79].

Важливим здобутком наукових пошуків П. Ковалика є твердження щодо специфіки диригентсько-хорової діяльності, яка є вираженням колективної емоції, колективної рефлексії на дійсність, відрізняється великими можливостями у досягненні сили й масштабності виявлення та пов'язана з високим рівнем художнього узагальнення [45, с. 57]. П. Ковалик формулює завдання, які постають перед керівником вокально-хорового колективу, якими є: хорова творчість, хорове управління, хоровий колектив, хоровий репертуар, хорова звучність, хорова фактура, функціональний аналіз хорової музики, що використовується у процесі керівництва вокально-хоровим колективом. Також принагідними для нашого дослідження є розроблені П. Коваликом функції хорової музики, які необхідно враховувати для оптимізації ролі хорового мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки студентів, а саме: експресивну, пізнавальну, гедоністичну, комунікативну, сугестивну, консолідуючу, ціннісно-орієнтуючу, виховну та деякі інші функції, які «обумовлюють сенс і форму

кожного конкретного музичного явища, а також певних жанрів і стильових типів вокально-хорової творчості» [45, с. 55].

Звертає на себе увагу дослідження І. Цюряк і А. Чернишової, які розглядаючи особливості вокально-хорової діяльності через призму сучасних викликів, акцентують увагу на специфічній рисі сучасного керівника мистецького колективу, а саме синтезу його в діяльності декількох професій – педагога, митця-диригента, управлінця. Автори наголошують на тому, що перед керівником вокально-хорового колективу постійно виникає необхідність вирішення не тільки суто художньо-творчих, виконавчо-технологічних але й цілого ряду педагогічних, організаційних, виховних завдань та функцій. І. Цюряк і А. Чернишової стверджують, що виклики сучасності вимагають від керівника пошуку інноваційних рішень, впровадження нових підходів, креативних інсценізаційних форм, нових способів комунікації з творчим колективом і слухачами – споживачами культурних послуг у тому числі через Інтернет [89, с. 145-146].

На багатофункціональних характеристиках вокально-хорової діяльності акцентовано увагу Л. Мацієвською, І. Підгаєцькою, О. Яремчуком у навчально-методичній праці «Робота з вокально-виконавським колективом. Автори стверджують, що хоровий спів є національним здобутком України, основою відродження духовності, культури й освіченості нації, особливо сучасної молоді. Головними завданнями керівника вокально-хорового колективу ними визначено:

- формування стійких навичок ансамблевого співу і хорового виконавства;
- розвиток гострого інтонаційного слуху і відчуття темпоритму;
- вироблення навички усвідомленого виконання вокально-хорових творів;
- розвиток вокально-хорових, слухових навичок, необхідних для роботи у хоровому колективі;
- розвиток художньо-музичного смаку на кращих зразках вокально-хорової творчості різних стилів, жанрів, епох [94, с. 6].

Реалізацію поставлених завдань автори вбачають у цілеспрямованій педагогічній роботі по набуттю майбутніми вчителями музичного мистецтва комплексу умінь та навичок:

- безпосереднього вокально-хорового виконавства;

- оперування різними видами аналізу вокальних творів та особливостей їх виконання;

- інтерпретації творів хорового мистецтва;

- співставлення хорових творів за формами, жанрами, стилями;

- розкриття художнього образу у різних вокально-хорових творів для різного складу виконавців;

- накопичення власного досвіду оперування інформацією для ефективного керівництва вокально-хоровою діяльністю [96, с. 7].

Автори наголошують, що для ефективного та успішного формування готовності студентів до вокально-хорової діяльності є необхідним включення у процесі навчання спеціальних та міждисциплінарних знань, зокрема таких як музичний менеджмент, музикознавство, естетика, психологія, педагогіка, теорії управління, а також знань з різних наукових галузей [96, с. 4].

Значний науковий інтерес до дослідження готовності вокально-хорової діяльності виявлено молодими науковцями із КНР, які здійснили науковий пошук, захистили дисертації в Україні та здобули ступінь вищої освіти доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). На особливу увагу заслуговують роботи Бі Цзінчень, Лінь Є, Лінь Хай, Лян Хайє, Жень Цзіньянь, Ху Манлі, Хуан Чанхао, Чжан Танлінь, Чжан Чун та інших дослідників.

Так, досліджуючи сутність і специфіку готовності до вокально-хорової роботи, Жень Цзіньянь розглядає її як «інтегральну якість майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка фокусує к собі чітку усвідомленість сформованих на базі стійких інтересів та розширеного кола художньо-естетичних потреб у галузі вокально-хорової педагогіки і виконавства, а також психологічну установку на провадження вокально-хорової діяльності». Специфіка формування готовності

майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи, згідно Жень Цзіньянь, невід'ємна від мети вокально-хорової діяльності, що цілеспрямовує особистість на ефективне провадження цієї діяльності відповідно цінностей хорового мистецтва, а також ідей, принципів, засобів і методів функціонування вокально-хорового хорового колективу [34, с. 71].

Заслуговує на увагу підхід Лінь Є до розробки методичних основ формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. У своїй науковій роботі Лінь Є стверджує, що діяльність керівника вокально-хорового колективу є комплексом синтезованих професійних дій (вокально-виконавських, комунікативнних, управлінських, технологічно-упорядкувальних, креативно-творчих, інноваційно-перетворювальних тощо), у чому дослідниця вбачає складність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до її реалізації на практиці роботи студентів з хором [56]. З огляду на це, Чжан Чун розглядає процес вокально-хорового навчання як продуктивне середовище формування у майбутніх учителів музичного мистецтва акмеологічної культури як структурно-процесуального феномену, що цілеспрямовує студентів до створення групи структурних конструктів, що забезпечують продуктивні зміни у нових умовах вокально-хорової діяльності.

У свою чергу, Хуан Чанхао, розробляючи методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва робить акцент на необхідності активізації самостійно-творчого навчання студентів для чого вбачає нагальним комплексно-варіативне застосування форм, методів, засобів вокально-хорового навчання у процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін. Автор аргументовано доводить, що інтегроване вивчення дисциплін вокально-хорового циклу у фаховій підготовці студентів факультетів мистецтв є найбільш складною освітньою ланкою, яка включає: опанування студентами теоретичними знаннями дитячого вокально-хорового виконавства; методичними прийомами формування культури співацької діяльності; оволодіння практичними навичками роботи з вокально-хоровими колективами різних вікових категорій

школярів у мистецьких освітніх закладах, що забезпечує ефективність процесу якісного набуття музично-педагогічної освіти студентами та формує їх готовність до успішної вокально-хорової діяльності з учнями [87, с. 9].

Спираючись на важливі положення проаналізованих досліджень вважаємо, що формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на сьогодні є найважливішою компонентою вокально-хорової підготовки, що налає можливість спрямовувати студентів на здобуття багатого різногалузевого знаннєвого запасу, формування розлогого професійного тезаурусу на підґрунті міждисциплінарно-інтеграційних відносин з метою створення оригінальних моделей вокально-хорової діяльності.

На основі здійсненого аналізу визначено сутнісні характеристики трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності, що виявляються: у сформованому кейсі спеціальних і різногалузевих знань; здатності до самоосвіти та інтеграції досвіду; умінні вибирати і транслювати необхідну інформацію відповідно запитів навчально-творчих ситуацій; гнучкості мислення; здатності до реконструкції навчально-творчих ситуацій на межі різних видів діяльності й галузей знань завдяки інформаційним ремаркам навчальному колективу з метою продуктивного перетворення диригентсько-хорової діяльності.

Отже, врахування вищезазначених сутнісних характеристик досліджуваного феномену, а також специфіки впливу вокально-хорової діяльності на його розвиток надало підстави для *визначення поняття «трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності»*, яке розуміється нами як комплексний стан студентів, який включає психологічну, фахову, особистісну готовність змінювати і розширювати кордони вокально-хорової діяльності на межі фахових компетентностей і синтезу знань з різних наукових сфер, набуваючи при цьому нових навичок оперування інформацією в умовах інтенсивного накопичення, освоєння різноманітних засобів ефективної дії у ситуаціях невизначеності диригентсько-хорової діяльності.

Розгляд специфіки означеного феномену дозволив з'ясувати, що трансфесійна готовність виявляє кваліфікаційну характеристику вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних опановувати та застосовувати компетентності з різних діяльнісних сфер, спрямовуючи синтез компетентностей на створення нового типу активної вокально-хорової діяльності, а саме:

- гнучко трансформувати та інтегрувати знання з різних наукових сфер відповідно вимог вокально-хорового процесу;

- знаходитися в постійному стані пошуку нових знань за принципом «освіта впродовж життя»;

- демонструвати продуктивне мислення, на основі загальних закономірностей, впроваджувати нові знання для виходу на нові рівні репетиційної роботи й отримання якісно нових граней діяльності;

- системно мислити, цілісно охоплювати спектр завдань і викликів вокально-хорової діяльності;

- інтегрувати та синтезувати компетенції з різних професійних сфер, формувати власний с унікальний комплекс трансфесійних умінь і навичок;

- створювати відкритий діалог, толерувати різноманітний професійний досвід, генерувати власні ситуативні норми реалізації вокально-хорової діяльності.

Основними функціями формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності нами визначено:

- пізнавальну (спрямування студентів на накопичення власного знаннєвого запасу з різних галузей знань і діяльностей; орієнтація на трансфесійний діалог з широким спектром дисциплін та діяльностей; нестандартні підходи до вирішення комплексних вокально-хорових завдань; усвідомлення студентами необхідності міждисциплінарних поєднань, творчих взаємопроникнень та синтезу різних професійних сфер);

- смислотворчу (сприяє знаходженню студентами вищого сенсу вокально-хорової діяльності; створенню інтерпретаційних смислів наявної хорової звучності і художніх образів вокально-хорових творів; забезпечує відчуття місії, покликання, значущості тощо);

- адаптивну (передбачає швидке пристосування студентів до нових умов, змін, вимог до диригентсько-хорової діяльності; сприяє активації прагнення до самовиявлення у творчій вокально-хорової діяльності завдяки оволодінню способами її здійснення; орієнтує на пошук і отримання власних прийомів керівництва вокально-хоровими колективами; дозволяє гнучко переключатися та комбінувати завдання відповідно практичної необхідності навчального мистецького процесу);

- прогностичну (дозволяє студентам передбачати доречність, вчасність, ємкість, влучність і результативність інформаційних повідомлень колективу; провидіти наслідки власних дій; прогнозувати розвиток ситуацій і приймати оптимальні рішення);

- ціннісно-орієнтаційну (націлює студентів на розвиток власних ціннісних орієнтирів; спрямовує до конструювання системи орієнтирів за межами спеціальних знань з метою отримання ефективного результату діяльності);

- інтегративну (дозволяє акцентувати увагу студентів на об'єднанні у вокально-хоровій діяльності раціональних (знання, навички) й ірраціональних (інтуїція, натхнення) мисленнєвих практик; сприяє активації у студентів складних асоціативно-смислових утворень; орієнтує на цілісне бачення навчального мистецького процесу);

- інформаційно-комунікативну (дозволяє виводити студентів на різноманітні рівні комунікації з вокально-хоровим колективом завдяки власному запасу різногалузевих знань; передбачає комплексне охоплення студентами процесів формування, трансферу й отримання інформації, а також, співвіднесення її контексту з визначеним власним відношенням до об'єктів вокально-хорової діяльності; спрямовує до здійснення міждисциплінарної взаємодії з метою збагачення власних способів і прийомів залучення уваги та

спонукання вокально-хорового колективу до виконання певної навчально-виконавської дії);

- трансформаційну (націлює майбутніх учителів музичного мистецтва га створення нової вокально-хорової реальності; спрямовує студентів до врахування ризиків, перетворення складних ситуацій у продуктивні; сприяє усвідомленню студентами необхідності трансформації наявних характеристик мистецького процесу для досягнення ефективного результату вокально-хорової діяльності).

Взаємозв'язок і синергія визначених функцій (пізнавальної, смислотворчої, адаптивної, прогностичної, ціннісно-орієнтаційної, інтегративної, інформаційно-комунікативної, трансформаційної) забезпечують процес формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності. Це дозволяє впорядкувати послідовність дій щодо формування кейсу трансдисциплінарних знань, забезпечує відчуття місії, гнучкого пристосування до нових умов, прогнозування розвитку навчально-творчих ситуацій, прийняття оптимальних рішень, вдосконалення навичок, пошук нових творчих форм, активацію симбіозу уміння-знання-творча інтуїція, створення нового типу активної вокально-хорової діяльності завдяки інтеграції різних діяльнісних сфер у навчальне вокально-хорове середовище.

Висновки до першого розділу

Узагальнення всієї вищевикладеної інформації стосовно аналізу теоретичних основ формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності надає змогу виокремити означений феномен у самостійний напрям дослідження і зробити висновки.

1. Проблематику трансфесійної готовності студентів до диригентсько-хорової діяльності доцільно досліджувати з позицій філософії, психології, загальної та мистецької педагогіки з метою виявлення ефективних форм і методів формування означеного феномену для подальшої розробки результативної

методики його вдосконалення. На основі проведеного аналізу з'ясовано, що зміни вимог до професіоналів позначаються поступовим переходом від професії (вузькопрофільний комплекс дій та відповідних знань) до трансфесії (синтезу та зближення професійних компетентностей різних спеціальностей), основою яких є трансфесіоналізм (здатність використовувати нові види міжпрофесійної діяльності, спрямованість на реалізацію ідей і способів професійної самоефективності).

2. Встановлено, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного оперування змістом навчально-мистецької діяльності виступає підґрунтям для розгортання процесів самоідентифікації, самоуправління власним творчим потенціалом, баченні художньої картини світу крізь призму власної ерудиції та кейсу інтегрованих знань з різних галузей знань з метою самостійного конструювання траєкторії здійснення вокально-хорової діяльності. Такі завдання спроможний виконати вчитель музичного мистецтва із сформованою професійною позицією, яка характеризує трансфесійну готовність, що виявляє кваліфікаційну характеристику диригентсько-хорової діяльності.

3. Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що обґрунтування характерних ознак трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва базується на системно-синергетичному, інтегративному, трансдисциплінарному, проєктному, компетентнісно-діяльнісному, акмеологічному підходах.

4. Аналіз сутнісних характеристик досліджуваного феномену трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності дозволив виявив, що трансфесійна готовність до вокально-хорової роботи є викликом до традиційного розуміння компетентності та кваліфікації майбутніх учителів музичного мистецтва та виявляється: у сформованому кейсі спеціальних і різногалузевих знань; здатності до самоосвіти та інтеграції досвіду; умінні вибирати і транслювати необхідну інформацію відповідно запитів навчально-творчих ситуацій; гнучкості мислення; здатності до реконструкції навчально-творчих ситуацій на межі різних

діяльностей і галузей знань завдяки інформаційним ремаркам навчальному колективу з метою продуктивного перетворення диригентсько-хорової діяльності.

5. Запропоновано *авторське визначення поняття «трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності»*, яке розуміється нами як комплексний стан студентів, який включає психологічну, фахову, особистісну готовність змінювати і розширювати кордони вокально-хорової діяльності на межі фахових компетентностей і синтезу знань з різних наукових сфер, набуваючи при цьому нових навичок оперування інформацією в умовах інтенсивного накопичення, освоєння різноманітних засобів ефективної дії у ситуаціях невизначеності диригентсько-хорової діяльності.

6. Охарактеризовано визначені функції – пізнавальну, смислотворчу, адаптивну, прогностичну, ціннісно-орієнтаційну, інтегративну, інформаційно-комунікативну, трансформаційну взаємозв'язок яких забезпечує процес формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Алєксєєнко І. В. Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови комплексів вправ і завдань у змісті посібника елективного курсу «Завітайте до України». *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. / голов. ред. О. М. Топузов. Київ : Пед. думка, 2016. Вип. 16. С. 6-16.
2. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. Є. Колесник. Житомир: ФОП "Н.М. Левковець", 2017. Ч. 1. С. 174-182.
3. Бауман Зиґмунт. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / Пер. з

англ. І. Андрущенка. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 109 с.

4. Бевз Г. М. Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Київ, 2022. Випуск 22(51). С. 28-46. С. 31.
5. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-7.
6. Бех І., Зайцева Л. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2-5.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2009. 682 с.
8. Бойченко І. В., Бойченко М. І. Формування сучасної теорії суспільства як системи: версія першого позитивізму. *Філософські проблеми гуманітарних наук*. Киів : Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. №3. С. 10-23
9. Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя // Вища освіта України. Київ, 2004. № 1. С. 66-68.
10. Бордюк О. М. Трансверсальний підхід у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами цифрових технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць*. Київ : Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Вип.31. 174 с. С. 45-55.
11. Булгакова О. Ю. Теоретично-методологічні основи у визначенні змісту поняття «психологічна готовність». *«Наука і освіта» : Науково-практичний журнал*. Одеса : ПНПУ імені К.Д.Ушинського. С 4 Психологія. №5, 2016. С. 60-66.
12. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. Філософія освіти, № 3 (5), 2006. С. 124–133. URL : https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/53754db2-05eb-4d5f-

976a-ce8dc1736d57/content Дата звернення 24.12 2024.

13. Васильєва О. В. Мистецька освіта у контексті системно-синергетичної парадигми. Режим доступу : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/822/711Дата звернення 02.04. 2925 р.
14. Вебер Макс. Протестантська етика і дух капіталізму. Київ : Основи, 1994. 261 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови, уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
16. Вклад видатних психологів України в розвиток науки: матеріали круглого столу (Дніпро, 28 квітня 2022 р.). Дніпро: ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2022. 46 с.
17. Волинка Г. І., Федіва Ю. О. Вступ до філософії у конспективному викладі: Навч. посібник. Київ : УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1995. 182 с.
18. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. А. В. Козир, В. І. Федоришин ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 260 с.
19. Гадамер Г. Г. Істина і метод (фрагменти). Читанка з історії філософії. Книга 6. Зарубіжна філософія XX ст. Київ, 1993. С.196-201.
20. Галан О. Теоретичні аспектів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах вищого закладу освіти. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. № 19. с. 71-76
21. Ґарфінкел Г. Дослідження з етнометодології /переклад з англійської В. Шовкуна. Київ : Курс, 2005. 340 с.
22. Глазунова І. К. Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Вип.31. 174 с. С. 70-77.
23. Глушко О. О. Розвиток у студентів психологічної готовності до

професійної діяльності. URL : http://www.psyh.kiev.ua. Дата звернення 11.02.2025.

24. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
25. Горбунова Л. Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки та освіти. *Філософія освіти*. Матеріали методологічного семінару. 2011. 10(1-2). С. 98-141.
26. Гужанова Т. С., Федорік В. В., Кушнір Л. О., Ортікова Н. В. Кононенко О. І. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»)*. Київ, 2023. С. 418-428.
27. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
28. Демидова М. Г., Чень Чень. Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2018. Серія : Педагогіка, 3. С. 66-72.
29. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с. С. 288-289.
30. Добронравова І. С., Білоус Т. М., Комар О. В. Новітня західна філософія науки. Підручник. Київ : Видавець ПАРАПАН, 2008. 216 с.
31. Дубасенюк О. А. Акмеологічна концепція професійного розвитку сучасного педагога. *Андрагогічний вісник*.2012 № 2. pp. 26-36.
32. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2020. Вип. № 7 (163). С. 8-12.
33. Єрмаченко В. Є., Дериховська В. І. Особливості трансформації світової системи вищої освіти у XXI столітті. *Економіка і суспільство : електронний журнал.* Мукачівський державний університет, 2017. Вип. №

10. С. 518-522. URL : https://economyandsociety.in.ua/journals/10_ukr/89.pdf Дата звернення 26.01.2925.

34. Жень Цзіньянь. Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи: сутність та специфіка. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025 Випуск 33. С. 66-73.
35. Заболоцька І. В. Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. Київ : вид-во НПУ, 2017. Вип. 135. С. 90–97.
36. Загальна ncuxологія. За загальною редакцією академіка С. Максименка. Підручник. Вінниця : Нова Книга, 2004. 104 с.
37. Зимульдінова А. Інтегроване вивчення предметів за галузями знань : навч. пос. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені І. Франка, 2011. 86 с.
38. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. Наук.-метод. збірник. Київ: ІСДО,1994.С. 38-40.
39. Ігнатьєва І. А. Проектний підхід як методологічна основа трансформації бізнес-освіти. *Формування сучасної парадигми менеджмент-освіти у соціокультурній сфері* : збірн. доп. Всеукр. наук.-метод. сем. Київ : КНУЕіМ, 2017. С. 76-77.
40. Ільїна О. О. Компетентнісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів Нової української школи. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, 6-7 липня 2022 р.), за ред. Н. О. Пахальчук; О. П. Демченко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022. Вип. 11. 675 с. С. 203-205.
41. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів, кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред.

Арістова А. В.; упор. словника Волобуєва С. В.]. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
42. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження: навчально-методичний посібник уклад.: Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
43. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. Київ- Львів : Сполом, 2011. 216 с.
44. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. ІваноФранківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2018. 719 с.
45. Ковалик П. А. Функціональний аналіз хорової музики як методологічна основа формування професійної майстерності майбутнього керівника хорового колективу. *Наукові записки*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. С. 54-58.
46. Козир А. В. Актуальні питання формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу. *Педагогічні науки*. Київ: Видавництво НПУ імені МП Драгоманова, 2004. С. 74-79.
47. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Харків : УЦЗУ, 2010. Вип. 7. С. 182-190.
48. Колесніченко О. С. Психологічна готовність, як складова частина психологічної підготовки рятівників МНС України до дій в екстремальних ситуаціях. *Актуальні проблеми наглядово–профілактичної діяльності МНС України : матеріали науково-практичної конференції*. Харків : УЦЗУ, 2008. С. 171-172.
49. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи; під. заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
50. Кравченко Г. Ю. Проєктний підхід як складова педагогічної інноватики на шляху до якісної вищої професійної освіти. Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the the beginning of

the third millennion: Collective momograph Volume 2. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing». 2018. P. 192-209.

51. Кривцова Н. В., Доннікова І. А. Трансфесіонал як суб'єкт інноваційної освіти: психологічний аспект. Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільнопсихологічні аспекти здоров'я: Збірник матеріалів наукової інтернет-конференції. Одеса : Нац. Мед. Ун-т, 2018. С. 11-23. URL: http://onmedu.edu.ua/wpcontent/uploads/2018/06/Krivcova_ Donnikova.pdf дата звернення 04.11 2024.
52. Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала: SMART-модель «МАПА» як методологічний і методичний інструментарій. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. С. 147-166.
53. Кузнєцова О. В. Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в психологічному портреті життєстійкої особистості. *Наука і освіта*, 2010. № 9. С. 86-90.
54. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, С. В. Ратовська. Миколаїв : Іліон, 2011. 250 с.
55. Кун Т. Структура наукових революцій. Київ : Port-Royal, 2001. 228 с.
56. Лінь Є. Методичні основи формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. *Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова*. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. Вип. 19 (24). С. 76-80.
57. Лі На. Специфіка трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до продуктивно-творчої діяльності: науковий аналіз проблеми. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.191-198.
58. Лі На. Творчий підхід до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання.

Сучасна мистецька освіта: матеріали XI Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024 р. С. 99-101.

59. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта. 2016. Випуск №2 (29). Режим доступу : https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/754.
60. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності. *Вісник НАПН України*. Київ, 2022, 4(2). с. 1-7.
61. Наукові праці академіка І. Д. Беха – науково-освітній ресурс з питань психолого-педагогічного розвитку особистості, упоряд.: Ніколаєнко Я. М., Павленко Т. С., Пономаренко Л. О., Добко Т. В. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. 200 с.
62. Неперервна професійна підготовка фахівців в умовах формування спільного європейського освітнього простору: монографія / за редакцією С. П. Архипової, О. П. Лещинського. Черкаси : ЧНУ, 2020. 335 с.
63. Ничкало Н., Лук’янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 2021. 54 с.
64. Павлюченко Л. С. Підготовка майбутнього учителя інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. Луцьк : «ВолиньПоліграф», 2013. № 2 (додаток 2). С. 167-172.
65. Падалка Г. М. Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2022. Вип. 28. С. 3-7. http://doi. org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01.
66. Падун Н. О., Андріїв Н. Й. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі. Наукові записки НДУ імені М. Гоголя.. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. Психолого-педагогічні науки № 1. С. 79-82.

67. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 399 с.
68. Педагогічні технології :навчальний посібник /М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.
69. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пєхота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексюк, О. І. Балицький; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
70. Попадич О. О., Попадич Б. Т. Транспрофіоналізм як педагогічна проблема. Науковий журнал "Інноваційна педагогіка". Одеса : ПУ "Причерноморський науово-ослідний інститут економіки та іновацій", 2022. Випуск 49. Том 2. С. 94-98.
71. Прокопенко О. В., Петрушенко М. М., Системно-синергетичний підхід до управління екологічними протиріччями на територіальному рівні. Marketing and Management of Innovations. Суми : Сумський державний університет. 2013. № 1. С. 254- 266.
72. Самойленко О., Лисак П. Психологічна готовність особистості як предмет наукового дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2019. № 2(13). 268 с. С. 232-241.
73. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709238/1/сотська2.pdf.
74. Спенсер Г. Синтетична філософія. Київ , Ніка-Центр, 1997. 512 с.
75. Творчий потенціал людини як рушійна сила розвитку сучасного суспільства. Б. В. Новіков, О. О. Потіщук, Т. В. Бубон. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація», 2023. Випуск 43 (1-3). 111 с. С. 7-16.
76. Теоретико-методологічні основи інтеграції психологічного знання. Авт. О. В. Завгородня, В. О. Мєдінцев, С. О. Копилов, В. Л. Зливков, О. В. Губенко, С. О. Лукомська, Є. В. Степура, В. В. Депутат, О. В. Котух.

Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 180 с.

77. Ткаченко І. А., Краснобокий Ю. М. Системно-синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя природничих наук. Фізико-математична освіта. Суми, 2020. Випуск 4(26). С. 112-118.
78. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Кін О. М. Транспрофесіоналізм як світовий тренд вищої освіти й академічних реформ. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Одесса 2023. Вип. 55, т. 3. С. 14-17. URL : https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13183 Дата звернення 18.11.2024.
79. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А. Козир, В. Федоришина. ІІ частина. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023 р. 376 с.
80. Туленков М. В., Лобанова А. С., Яремчук С. С. Системний аналіз у соціології : підручник. Чернівці : Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2023. 508 с.
81. Федоришин В., Ткач М. Нелінійні підходи до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Український Педагогічний журнал*, 2023. № 4. С. 137-146. Режим доступу : file:///C:/Users/pc/Downloads/15.pdf Дата звернення 01.03. 2025.
82. Фесенко Г. А. Про стан готовності вчителів до реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Педагогічні науки: Вип 51. С.293-298.
83. Філософія науки : підручник / І. С. Добронравова, Л. І. Сидоренко, В. Л. Чуйко та ін. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. 255 с.
84. Філософський енциклопедичний словник: НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
85. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2000. 543 с.
86. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному

просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін.; за ред. В. О. Моляко. Київ-Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.

87. Хуан Чанхао. Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд.. пед.. наук за спец. 13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми, 2021. 23 с.
88. Цюй Сяо Юй. Аналіз готовності до самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». Київ : НПУ, 2011. Випуск 12 (17). 134 с.
89. Цюряк І., Чернишова А. Хорове мистецтво – виклики сучасності. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук» Дрогобицького державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2024. Вип. 74, том 2, С. 142-147.
90. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 107. С. 26–3553-56.
91. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
92. Шахова О. Г. Текст лекцій з навчальної дисципліни «Психологічні теорії особистості». Харків : ХНУВС, 2023. 15 с.
93. Шахрай Т. О. Сучасні парадигми освіти у професійному становленні педагога. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2023. Вип. 1 (23). 128-142.
94. Шашкова Л. О., Злочевська М. В. Діалогічний вимір гуманітарного знання. Монографія. Київ : Видавничий дім «Професіонал», 2011. 176 с.

95. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 72 с.
96. Яремчук О. М., Підгаєцька І. В., Мацієвська Л. В. Робота з вокально-виконавським колективом: навчальний посібник для здобувачів ЗВО спеціальності «Музичне мистецтво». Житомир, 2023. 120 с.
97. Яцина О. Трансфесіоналізм у контексті теорії комунікативної дії Ю. Хабермаса. В матеріалах 76 підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» Ужгород: УжНУ, 2022. С. 48-51.
98. Яцина О. Ф. Феноменологія ідентичності трансфесіонала. *Перспективи та інновації науки: Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2022. № 1(6). С. 487-498.
99. Achtnich M. Zeit ist der Mantel nur. Publisher : Kaufmann Ernst Vlg GmbH, 2003. 537 p.
100. Bamgbose A. A., Ibrahim X. M., , Madak A. S. Transprofessional Competencies of Information Managers and the Challenges of the New Normal November 2023 https://www.researchgate.net/publication/375343057_Transprofessional_Competencies_of_Information_Managers_and_the_Challenges_of_the_New_Normal.
101. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifuing theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84. № 2. Pp. 191-205.
102. Barr H. Interprofessional education. New York; London: John Wiley & Sons, 2002. 47 p.
103. Bell Daniel. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. Publisher : Basic Books; Reissue edition – July 21, 1976. 616 p.
104. Delfin Ortega-Sánchez. Transdisciplinarity in Citizenship Education: Challenges, Advances, and Research. Publisher: Springer, 2024. 140 p.
105. Dweck Carol. Mindset: The New Psychology of Success. Publisher : Ballantine Books, 2007. 320 p.

106. Evetts J. Professionalism discourse and management: A paradox of modernity. *Leadership in social organizations*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. pp. 159-167.
107. Ferrando Francesca. The Art of Being Posthuman: Who Are We in the 21st Century?. Publisher : Polity; 2023). 215 p.
108. Frankl V. The Unconscious God. New York: Washington Square Press, 1975. 161 p.
109. James A. nman, Peter Sands, Cheryl Reed. Electronic Collaboration in the Humanities: Issues and Options. Published : Kindle Edition, 2003, 444 p.
110. Jaspers Karl Philosophy of Existence (Works in Continental Philosophy). Publisher : University of Pennsylvania Press, 1971). 128 p.
111. Hofkirchner Wolfgang, Rousseau David. General System Theory: Foundations, Development, Applications by Ludwig von Bertalanffy. NEW YORK : George Braziller, 2015. 296 p.
112. Horsburgh E., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd Medical education*. 2001. № 35 (9). P. 876–883.
113. Kahneman Daniel Thinking, Fast and Slow. Publisher : Farrar, Straus and Giroux, 2013. 512 p.
114. Keegan Richard. Being a Sport Psychologist. Publisher : Red Globe Press, 2015. 304 p.
115. Klein J. and Newell W. Advancing Interdisciplinary Studies. Handbook of the Undergraduate Curriculum: A comprehensive guide to goals, structures, practices, and change. San Francisco: Jossey-Bass.1996. pp. 393-415.
116. Lewin Kurt. Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science Kindle. Publisher : American Psychological Association, 2010. 436 p.
117. MacPherson S. A, Grabovac A. D., Collins E. J., Heah T., Rockman P., Winston D. Transprofessional competencies across clinical, organisational, and educational professions: the case of mindfulness-based teaching and learning (MBTL). Professional Development in Education. URL: https://www.researchgate.net/publication/365441225_Transprofessional_comp

etencies_across_clinical_organisational_and_educational_professions_the_case_of_mindfulness-based_teaching_and_learning_MBTL Дата звернення 09.10.2024.

118. Makimoto T., Manners D. Digital Nomad. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, 1997. 256 p.

119. Maslow A. G. The Farther Reaches of Human Nature. Publisher : Penguin / Arkana, 1993. 432 p.

120. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. London : Routledge, 1996. 272 p.

121. Piaget J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood // Human Development, 1972. V. 15. № 1. P. 1-12.

122. Racko Girts, Oborn Eivor, Barrett Michael. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. Taylor & Francis. The International Journal of Human Resource Management. January 2017. Vol. 30(3). PP. 1-22.

123. Roodbol P. F Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences. *GMS Journal for Medical Education*. 2010. 27(2). URL: https://www.researchgate.net/publication/51548756_Multiprofessional_education_to_stimulate_collaboration_a_circular_argument_and_its_consequences.

124. Rogers Carl On Becoming A Person: A Therapist's View on Psychotherapy, Humanistic Psychology, and the Path to Personal Growth/ Publisher : Harper One, 1995. 420 p.

125. Sartre Jean-Paul Existentialism is Humanism. Publisher : Kook, 2023. 31 p.

126. Stehr Nico. The norms of science revisited: social and cognitive norms. The Sociology of Science. San Francisco: Jossey-Bass, 1978. 226 p.

127. Tilliette Xavier. Schelling: Biographie. Publisher : Klett-Cotta Verlag, 2004. 595 p.

128. Toffler Alvin. Third Wave : the Classic Study of Tomorrow. Random

House Publishing Group, 1984. 560 p.

129. Transdisciplinarity A Research Mode for Real-World Problems. *Population and Policy. Discussion Paper.* Berlin : Edited by Fanny A. Kluge, 2022. No 16. 88 p.

130. Wu Qirui. Artistic empathy as psychological and pedagogical problem. Science and society : Collection of scientific articles. Edizioni Magi. Roma, Italy, 2017. 452 p. P.439-443.

131. Zeer E. F., Zinnatova M. V., Tretyakova V. S., Scherbina E. Y., Bukovey T. D. Staff for digital economy: transprofessionalism formation. *International Scientific Conference «Global Challenges and Prospects of the Modern Economic Development»*. 2018. Vol. LVII. Pp. 13-19. Available from: doi:https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.2 Дата звернення 17.04 2024.

РОЗДІЛ ІІ

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Змістовий та структурний аналіз трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Дослідження змісту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, а також критеріальний аналіз досліджуваного феномену доцільно провадити, спираючись на вже розроблене у першому розділі авторське формулювання, конкретизоване нами в якості комплексного стану студентів, який включає психологічну, фахову, особистісну готовність змінювати і розширювати кордони вокально-хорової діяльності на межі фахових компетентностей і синтезу знань з різних наукових сфер, набуваючи при цьому нових навичок оперування інформацією в умовах інтенсивного накопичення, освоєння різноманітних засобів ефективної дії у ситуаціях невизначеності вокально-хорової діяльності, а також на окреслені системно-синергетичний, інтегративний, трансдисциплінарний, компетентнісно-діяльнісний та акмеологічний методологічні підходи.

Тобто, спираючись на зазначене авторське визначення й наведені методологічні підходи, доречним є розгляд трансфесійної готовності в якості динамічної синергетичної системи, що інтегрує у своїй структурі ряд компонентних складових, які, взаємодоповнюючи один одного й у такий спосіб підсилюючи усю систему в цілому, утворюють вектор психологічно-особистісної спрямованості на ефективне фахове провадження майбутнім вчителем музичного мистецтва в загальноосвітній школі вокально-хорової діяльності.

Підходячи до розгляду змісту трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності з позицій утворення означеного вектору, слід звернути увагу на мотиваційно-процесуальний характер цього феномену, який вбирає, інтегрує й ієрархізує пізнавальні й художньо-естетичні потреби та інтереси, фахові домагання та наміри, установки на диригентсько-хорову діяльність в шкільних хорових колективах тощо.

Водночас, враховуючи мотиваційно-процесуальний характер досліджуваного феномену, важливо підкреслити таку його провідну рису, як усвідомленість студентами власної вмотивованості, власної психологічно-особистісної спрямованості на фахову діяльність диригента-хормейстера, організатора та керівника шкільного хору. Саме ця риса, на нашу думку, має бути обов'язково врахована під час змістового та критеріального аналізу трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Вельми важливою, на нашу думку, ознакою сукупного застосування системно-синергетичного та інтегративного підходів є наявність зовнішньо-інтегративного та внутрішньо-інтегруючого факторів функціонування складних систем (Г.Бевз, А.Берг, Р.Берталанфі, У.Р.Ешбі, В.Ніколаєв, К.Роджерс, Л.Северинова, П.Сенж, О.Хоружа та ін.) [1; 24; 35; 42; 43]. У контексті змістового аналізу трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності доречно розтлумачити цю ознаку наступним чином:

- зовнішньо-інтегративний фактор представляє досліджуваний феномен в якості одного з складових елементів, інтегрованих до більш великої складної системи загальної фахової підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва, яка, окрім трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, інтегрує ряд інших складових елементів, пов'язаних із методичними, науково-пошуковими, творчо-виконавськими та іншими аспектами фахової підготовки студентів музичних та музично-педагогічних ЗВО;
- внутрішньо-інтегруючий фактор представляє досліджуваний феномен в якості складної структурованої системи, яка у своєму змісті інтегрує

складові елементи, пов’язані, згідно до поданого вище авторського визначення, із психологічною, фаховою, особистісною здатністю майбутнього фахівця розширювати межі диригентсько-хорової діяльності за рахунок синтезу знань, компетентностей досвіду, тощо.

Таким чином, осмислення змісту й структури трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, з однієї сторони, на засадах системно-синергетичного та інтегративного підходів, а з іншої сторони, на базі врахування мотиваційно-процесуального характеру цього феномену, зокрема, такого чинника, як усвідомленість студентством власної вмотивованості, дозволяє схарактеризувати трансфесійну готовність студентів факультетів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності наступним чином:

- застосування методології системно-синергетичного підходу уможливлює розгляд трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності в якості відносно стійкої, але динамічно-рухливої системи декількох елементів, які, згідно до розробленого визначення, засвідчують сформованість психологічної, фахової та особистісної готовності, відповідальних за утворення інтегрованих сфер змісту досліджуваного феномену;

- залучення принципів системно-синергетичного підходу дозволяє передбачити такі властивості системи трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, як її відкритість і динамізм на підґрунті спроможності до самоорганізації й нелінійного розвитку;

- сукупне використання системно-синергетичного та інтегративного підходів в якості методологічної бази для змістового аналізу досліджуваного феномену дозволяє передбачити спроможність структурних елементів взаємоузгодженого когерентного функціонування.

З огляду на вищезазначене, осмислення поданих вище характерних властивостей змісту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного

мистецтва до диригентсько-хорової діяльності віднайшло своє відображення в її структурі, яка інтегрує декілька змістових компонентів:

- мотиваційно-цільовий компонент, відповідний психологічній готовності, що віддзеркалює усвідомленість студентами власної психологічно-особистісної спрямованості на ефективне провадження диригентсько-хорової діяльності згідно до мотиваційно-процесуального характеру досліджуваного феномену в контексті психології мотивації особистості;

- інтегративно-полікомпетентнісний компонент, відповідний фаховій готовності, що уможливлює трансдисциплінарний характер фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, яка забезпечує набуття ними комплексу інтегрованих компетентностей та компетенцій диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо;

- ціннісно-смисловий компонент, відповідний особистісній готовності, що підводить аксіологічне особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності.

Проаналізуємо окреслені вище компоненти у контексті їх критеріальних та показникових чинників, окремо, враховуючи представлені вище функції.

Отже, аналізуючи мотиваційно-цільовий компонент трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, слід спиратися, в першу чергу, на пізнавальну та прогностичну функції.

Пізнавальна функція, направляючи свідомість майбутніх учителів музичного мистецтва до утворення ємного, розгалуженого, трансдисциплінарного багажу знань і умінь з багатьох професійних сфер, задає й встановлює чіткий напрям когнітивної вмотивованості студентів, надаючи

досліджуваному феномену цілеспрямованого характеру. Пізнавальна функція за рахунок постановки й чіткого окреслення мети фахового навчання детермінує основний фарватер мотиваційного процесу майбутнього вчителя музичного мистецтва, виокремлюючи чітко спрямовану психологічну траєкторію на усвідомлене формування трансдисциплінарного багажу знань як важливого чинника трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

Прогностична функція, дозволяючи майбутнім учителям музичного мистецтва передбачити результативність як тактичних, так і стратегічних дій у процесі фахової підготовки, а також прогнозувати наслідки цих дій для формування трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, уможливлює осмислення студентами наявності у власній свідомості цієї зазначеної вище психологічної траєкторії.

Нерозривний зв'язок трансфесійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, зокрема, мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену, із усвідомленістю власної психологічної траєкторії до максимально результативного трансфесійного провадження хормейстерської роботи на уроках музичного мистецтва, а також під час позакласних навчально-методичних заходів, ми конкретизуємо наступним чином:

- процес передбачення й прогнозування імовірних результатів теоретичної та практичної трансфесійної підготовки пропонує свідомості студента комплекс уявлень про те, як на основі набуття трансдисциплінарних знань має бути організована і побудована максимально результативна диригентсько-хорова діяльність вчителя музичного мистецтва, ефективного керівника-хормейстера шкільних хорових колективів, важливим чинником якої є розширення комплексу секторів роботи хормейстера, серед яких організаторський, вокально-технічний, інтерпретаційний, іміджево-виконавський, психологічно-виховний, просвітницький тощо;

- сформований на трансфесійній основі ідеальний комплексний образ диригентсько-хорової діяльності генерує у свідомості студента відповідне

емоційно-афективне супроводження, на тлі якого кристалізується ряд мотивуючих факторів (спрямованість, збудження, спонуки, домагання, інтереси, установки тощо), які утворюють дві групи мотивів – групу трансдисциплінарно-пізнавальних і професійно-суспільних мотивів;

- невіддільність мотиваційно-емоційних і мисленнєвих процесів, коли «…думка народжується … з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші … потреби, наші інтереси …, наші афекти й емоції» [24, 71], [8, 23] уможливлює представлення у свідомості майбутнього хормейстера власного мотиваційного процесу в якості предмету самопізнання, що дозволяє студентові зафіксувати власну, чітко спрямовану психологічну траєкторію на усвідомлене формування трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

З огляду на поданий вище розгляд пізнавальної та прогностичної функцій, дотичних до мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, *критерієм сформованості цього компоненту доцільно визначити міру усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності*.

Мотиваційно-цільовий компонент трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, як було зазначено вище, залучає дві групи мотивів: групу трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів, а також групу професійно-суспільних мотивів. Мотив, за енциклопедичним визначенням С.Гончаренка є «спонукальною причиною дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії)» [7, 295]. Учений зазначає, що «основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб… у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються» [7, 295].

А.Волянюк також зазначає, що «трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (А. Маслоу), або з переживанням цієї потреби …, або з предметом потреби» [5, 241-245]. Л. Божович, згідно до твердження А.Волянюк,

також співвідносить обидва ці поняття, зазначаючи, що в якості мотиву може слугувати будь-який чинник оточуючої реальності, починаючи з матеріальних речей і закінчуючи продуктами мисленнєво-емоційної сфери особистості на кшталт ідеї, переживання тощо, в яких може заключатися потреба [5].

Розгляд названих вище трансдисциплінарно-пізнавальних та професійно-суспільних мотивів не має обмежуватись виключно потребово-пізнавальними аспектами, потребовими зв'язками різного рівня напруженості із навчальним середовищем, із оточуючою реальністю в цілому тощо, обумовлених мисленою фіксацією дефіциту тих чи інших знань. Адже формування в майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності здійснюється шляхом активізації професорсько-викладацьким складом означених потребово-пізнавальних зв'язків у процесі диригентсько-хорової підготовки, що уможливлюється на основі підтримання інтересу до набуття знань у різних секторах хормейстерської роботи.

Інтерес (від лат. interest – має значення, важливо), за визначенням С.Гончаренка, «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [7, 200], «активне пізнавальне ставлення… до навчання і праці, … один з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору» [7, 201].

Н.Мозгальова, яка дослідила мотиваційні процеси у контексті музичної педагогики та виховання, характеризує інтереси майбутнього вчителя музичного мистецтва як ціннісно-зорієнтоване ставлення студентства до музично-педагогічної діяльності, яке характеризується позитивним емоційним супроводженням виконання цієї діяльності згідно до 2 напрямів – музично-виконавського й музично-педагогічного [16].

Таким чином, повертаючись до означених вище трансдисциплінарно-пізнавальної та професійно-суспільної груп мотивів студентів факультетів

мистецтв, слід зауважити, що: група трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів об’єднує мотиви, базовані на пізнавальних потребах та інтересах щодо набуття й інтеграції ряду знаннєвих областей, серед яких:

- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі теорії і практики хорового диригування;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі художньої інтерпретації та успішного прилюдного виконання музичних творів;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі постановки й профілактики співацького голосу учнів різних вікових категорій в аспекті формування в школярів співацьких умінь, які охоплюють здатність хористів до точного інтонування, до володіння різновидами співацького дихання, до застосування головних та грудних резонаторів, до кантиленного та моторного співу, до тримання правильної співацької постави тощо;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі теорії та методики роботи із хоровими партіями над хоровим ансамблем (гармонічним, темповим, динамічним, поліфонічним тощо);
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі вікової психології та педагогіки;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі побудови та особливостей голосового апарату співаків, вікової фізіології у контексті мутаційних процесів та їх впливу на співацький голос учнів;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі аранжування музичних творів, їх адаптації для виконання учнівським хоровим колективом;
- пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття знань у галузі організації та менеджменту учнівських хорових колективів в частині управління, планування, контролю та регулювання їх діяльності.

Група професійно-суспільних мотивів об’єднує наступні:

- мотиви, базовані на прагненнях та домаганнях студентства до набуття диплому з фаху вчителя музичного мистецтва, диригента-хормейстера,

виконавця-музиканта, а також до набуття відповідного цьому фаху соціально-суспільного статусу;

- мотиви, базовані на прагненнях та домаганнях студентства щодо фундаментального оволодіння фахом вчителя музичного мистецтва, диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, що забезпечить не просто високо-професійне провадження диригенсько-хорової діяльності, а дозволить майбутньому фахівцеві за результатами цієї діяльності зайняти належне місце серед інших вчителів-музикантів, очільників хорових колективів тощо, отримавши визнання хормейстера, керівника шкільного хорового колективу найвищої кваліфікації;

- мотиви, базовані на прагненнях та домаганнях студентства щодо участі у суспільно-професійній комунікації, детермінованій різними царинами фахової диригентсько-хорової діяльності, серед яких: навчально-методична, наукова, організаційна, виховна, інтерпретаційна, музично-просвітницька, музично-виконавська тощо.

Зважаючи на роль трансдисциплінарно-пізнавальних і професійно-суспільних мотивів як провідних спонукальних чинників, які детермінують осмислення студентами факультетів мистецтв власної Я-концепції, спричиняють до формування конкретних поведінкових моделей, зазначимо, що саме означені мотиви забезпечують зв’язки мотиваційно-цільового компоненту із інтегративно-полікомпетентнісним, а також із ціннісно-смисловим компонентами трансфесійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Педагогічні умови навчання мистецтва – це «цілепрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [19, 160]. *Педагогічними умовами* формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності нами визначено: *стимулювання вокально-виконавського навчання вольовими зусиллями; усвідомлення особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у досягненні мети*

навчальної діяльності; актуалізація пріоритету практичного вирішення майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-музичних завдань.

Першою педагогічною умовою є *стимулювання вокально-виконавського навчання вольовими зусиллями,* адже найважливішим фактором розвитку виконавської творчості студентів факультетів мистецтв у навчальній діяльності є обов'язкове заохочування будь-яких (великих та малих, часткових та рідких) творчих знахідок, оригінальних думок, самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій.

На думку М.Фуллана, необхідно стимулювати будь які зусилля, що ведуть до творчості. Адже взаємозв'язок між першими «двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно *виражати і збільшувати* те, що ми цінуємо. Ґенеза змін починається із цього динамічного напруження. Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, але й свою поведінку. Майстерність і компетентність абсолютно необхідні для ефективності, але це також *засоби* для досягнення глибшого розуміння (а не тільки його результати)» [23, 40].

Стимулювати творчу активність учителя закликала український вчений С.Сисоєва, яка визначила, шо активності притаманні властивості творчого процесу. Зокрема, визначаючи, що саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, вона зазначила, що саме за таких умов виникає необхідність підготовки вчителя «до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності» [21, 97].

Зазначене дає право стверджувати, що стимулювання вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва має бути урівноваженим за силою впливу. Надмірна активізація буде шкодити і у деякій мірі дезорганізовувати навчальний процес, адже тиск, який запускає ініціативу майбутніх фахівців, має співвідноситися із можливостями студентів і залучати лише ті сфери, що є у

найближчій перспективі виявлення.

Другою педагогічною умовою нами обрано *усвідомлення особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у досягненні мети навчальної діяльності.* Для виконання даної педагогічної умови доречно переводити внутрішні інтенції, нечіткі риси потреб у форму конкретної навчальної мети, сприяти її усвідомленню і матеріалізації. Це може бути втілено через залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до заходів, які потребують удосконалення безпосередньо практичних, виконавських навичок. Відмітимо, що рівень сформованості професійних, виконавських навичок суттєво буде позначатися саме на активізації вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва, адже в такому разі перед ними починає майоріти певна невловима сутність мистецького явища, педагогічної проблеми, з'являється «позитивна інтрига», відшукуються такі моменти, які не можна уловити з першого разу, тож вони потребують занурення.

Спираючись на позицію Н.Густякова, можемо погодитись, що «навички активізують мотиви, посилюють вплив мотивів на поведінку; у свою чергу, від сили мотиву залежить швидкість і стійкість засвоєння навичок». Ми також поділяємо думку науковця, що у разі, коли «набуття навичок вимагає тонкої диференціації, то надмірна сила мотиву протидіє цьому» [8, с. 58].

Ця позиція є дієвою саме у процесі формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, адже вони стикаються саме з тим, що необхідно розпізнавати найменші відмінності у засобах художньої виразності музичного твору, збалансовувати елементи звучності з філігранною майстерністю, отже це потребує духовної скрупульозності, переживання мистецьких сумлінь, емоційних злетів. Водночас, музично-педагогічна діяльність є явищем довгостроковим, тобто навички у ній формуються поступово, не одномоментно, а через накопичення.

Тож, усвідомлення наявності особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв може мати місце через перебування їх у навчально-освітньому середовищі, що відкриває нові грані професії, вкрапляє різні

мистецькі заохочення (конференції, конкурси, фестивалі, культурно-просвітницькі заходи та ін.), що перетворюються на стимули, заражає особливою енергією творчості, запускає внутрішні імпульси студентів та розворушує їх виконавську ініціативу.

Третьою педагогічною умовою ми вбачаємо *актуалізацію пріоритету практичного вирішення майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-музичних завдань.* Це пов'язано із тим, що трансфесійна готовність до диригентсько-хорової роботи більшою мірою проявляється у практичній площині під час вирішення художньо-музичних завдань. Художньо-музичні завдання у даній педагогічній умові мають вписуватися у конкретні часові кордони (початок/кінець музичного твору), тому має місце так зване сувора організація художнього (музичного) часу, в якому матеріальне втілення музичного твору (образу) транслюється через систему відношень, через інтонацію, звукові пласти, що у своїй сукупності формує музичний вимір. Завдання художньо-музичного виміру, в свою чергу, спрямовані на створення музичного образу, безпосередньо у його звуковому зображенні, яке передається через конкретне звучання і характер музичного руху.

Спираючись на визначення О.Отич щодо педагогіки мистецтва, яка розглядає її як науку про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, а також практичну педагогічно-мистецьку діяльність, маємо констатувати, що практичне вирішення поставлених завдань домінує у цій царині [15, с. 51]. Отже, практична площина активно формує музичну свідомість студентів, де трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності проявляє свої специфічні якості та характеристики. Музична свідомість у такому контексті визначає своєрідний формат і портал, який активує та моделює музично-творчий потенціал, а відтак – задає спектр художньо-музичних та педагогічних параметрів у процесі досягнення мети діяльності.

У першу чергу музична свідомість зосереджується на вирішенні таких завдань, як накреслення художнього типу логіки представлення музичного

твору. Один із них слідує згідно сюжетному викладенню музичного твору (образу), а інший більшою мірою пов'язаний із індивідуальним вокально-виконавським мисленням майбутніх учителів музичного мистецтва, адже потребує накреслення стратегії психологічної логіки донесення даного твору. Саме другий тип вимагає від студентів конкретних практичних вирішень, а також конкретних звукових форм подачі таких рішень.

Отже, визначені нами педагогічні умови є тими обставинами, що допоможуть сформувати трансфесійну готовність студентів факультетів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності.

2.2. Організаційно-методична модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Для опису методичної моделі нам необхідно визначити критерії та показники обраних компонентів. З огляду на вищезазначене, показниками сформованості мотиваційно-цільового компоненту визначаємо:

- вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності;

- наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригенсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації.

Продовження дослідження змісту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності вимагає переходу до аналізу наступного інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту. Отже, аналізуючи означений інтегративно-полікомпетентнісний компонент, слід, як і під час розгляду мотиваційно-цільового компоненту, спиратися на окреслені вище інтегративну, інформаційно-комунікативну та адаптивну функції.

Зокрема, інтегративна функція, забезпечуючи співвідношення між

початковим і подальшими станами сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту у процесі формування трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до диригентсько-хорової діяльності, на підґрунті активації мисленнєвих асоціативно-смислових зв'язків дозволяє акумулювати, синтезувати й скоординувати зміст теоретичних знань, комплекс практичних умінь, а також набутого досвіду з різних галузей для утворення цілісної картини диригентсько-хорової діяльності, необхідної для високо-професійного її провадження.

Оскільки сукупність теоретичних знань, практичних умінь, а також набутого досвіду з таких царин фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, як безпосередньо хормейстерська (поточна репетиційна, інтерпретаційна, музично-виконавська), навчально-методична, наукова, психологічна, педагогічно-розвивальна, виховна, організаційно-управлінська, музично-аранжувальна тощо складають основу відповідних компетентностей та компетенцій хормейстера, методиста, науковця у галузі музичної педагогіки та виховання, психолога, педагога-музиканта, відповідального за розвиток музичних, вокально-хорових можливостей школярів, організатора й менеджера хорового колективу, творця хорових обробок тощо, то інтеграція означених компетентностей та компетенцій забезпечить набуття студентами фахової полікомпетентності як інтегративного фахово-персоналізованого феномену, якій акумулює, підпорядковує, синтезує й скоординовує в своєму змісті наведені вище компетенції та компетентності. Саме сформованість в студентів факультетів мистецтв фахової полікомпетентності є одним з головних маркерів їх трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

Водночас, осмислення й визначення феномену фахової полікомпетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, диригента-хормейстера шкільного хорового колективу не буде повним без осмислення понять «компетентність» та «компетенція», які іноді трактуються науковцями як тотожні поняття (В.Биков, А.Болотов, В.Пономаренко, В.Сергієнко, О.Спірін,

В.Шахов та ін.), а іноді, як різні, але взаємопов'язані (Н.Болюбаш, М.Головань, С.Гончаренко, І.Зимня, І.Зязюн, В.Хутмахер та ін.) [3; 4; 7; 27; 37].

Якщо звернутись до «Глосарію термінів ринку праці, розробки стандартів освітніх програм і навчальних планів» від Європейського фонду освіти, то в цьому документі викладена позиція щодо ототожнення понять «компетентність» та «компетенція». Згідно до окресленої в Глосарії позиції, обидва поняття означають якісне здійснення трудової діяльності, відповідність вимогам, сформульованим працедавцем для пошукувачів роботи у процесі працевлаштування, а також належне виконання спеціальних трудових функцій [6, 63]. Зазначимо, що наукові погляди щодо ототожнення цих понять, представлені наведеними вище вченими та викладені у представленому вище Глосарії, віддзеркалюють практично-діяльнісний ракурс розгляду означених понять.

На противагу концепції ототожнення, В.Хутмахер розвів зміст понять «компетентність» і «компетенція», віднісши до сфери поняття «компетенція» практично-діяльнісні аспекти навчальної та трудової діяльності, а до сфери поняття «компетентність» персоніфіковані, особистісні аспекти, які стосуються суб'єкта навчання та праці [37].

На близьких до В.Хутмахера наукових позиціях знаходиться український вчений-педагог С.Гончаренко, який розробив і сформулював, на нашу думку, найбільш коректні та вичерпні енциклопедичні визначення обох цих понять. С.Гончаренко розподіляє означені поняття у відповідності до їх персоналізації. Отже, компетентність визначається вченим як персоналізований феномен, який «набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [7, 231].

Компетенція ж, на думку вченого, є «відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою (вимогою) до освітньої підготовки…, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [7, 231].

Ще один український вчений Н.Болюбаш розглядає також компетентність як інтегративний феномен, який інтегрує до її змісту в залежності від сфери трудової діяльності комплекс тих чи інших компетенцій. Науковець, який досліджував професійну компетентність економіста, класифікував інтегровані ключові компетенції в залежності від характеру поставлених трудових цілей та задач, що обумовлюють ефективність праці на займаній спеціалістом посаді [4, с. 88-95].

Спираючись на зазначене вище, повертаючись до проблематики аналізу інтегративно-полікомпетентнісного компоненту в аспекті набуття студентами комплексу відповідних компетентностей і компетенцій, можна стверджувати, що в даному випадку доцільно вести мову про фахову полікомпетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як про важливий чинник формування трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

Отже визначаємо фахову *полікомпетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва в якості базисної інтегративної персоналізовано-фахової характеристики, яка є формою відображення у свідомості майбутнього фахівця інтегрованих знань, практичних умінь, а також набутого музично-педагогічного, музично-виконавського та соціального досвіду у сферах, дотичних до диригентсько-хорової роботи, серед яких: сфери навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, інформаційно-комунікаційної, організаційно-управлінської, виховної, психолого-педагогічної, наукової діяльності. Сформованість фахової полікомпетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на інтеграції предметних компетенцій, які здобуваються у процесі фахового навчання, диригентсько-хорової підготовки, а також компетентностей у наведених вище сферах діяльності, які має виконувати фаховий диригент-хормейстер*.

З огляду на зазначене вище, *критерієм сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності доречно визначити ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності*.

Подальший аналіз інтегративно-полікомпетентнісного компоненту вимагає розгляду значення для його формування інформаційно-комунікативної та адаптивної функцій.

Зокрема, інформаційно-комунікативна функція, яка, як було зазначено вище, дозволяє виводити студентів на різноманітні рівні комунікації з вокально-хоровим колективом завдяки власному багажу різногалузевих знань, тісно взаємодіє із розглянутою вище інтегративною функцією, забезпечуючи інтеграцію означених знань з навчально-методичної, інтерпретаційної, психолого-педагогічної, наукової та інших сфер діяльності керівника-хормейстера як основу відповідних компетенцій.

Водночас, інформаційно-комунікативна функція, забезпечуючи всебічне охоплення студентами процесів набуття, засвоєння та накопичення різногалузевих знань з різних сфер практичної діяльності керівника-хормейстера, спрямовує студентів до міждисциплінарної взаємодії набутих знань з метою збагачення власних способів і прийомів роботи із хоровим колективом.

Міждисциплінарність «не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити при вивченні об'єкту дослідження необхідні та достатні, знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі» [17, 458].

Згідно до інформаційно-комунікативної функції міждисциплінарна взаємодія знань у галузях навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, організаційно-управлінської, виховної, психолого-педагогічної, наукової та іншої роботи керівника-хормейстера забезпечується на основі підвищення рівня інтеграції навчальних курсів, які входять до змісту фахового навчання, диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також уможливлює:

- поглиблене, усвідомлене засвоєння сукупності різногалузевих знань, необхідних для формування ключових компетенцій керівника-хормейстера, а також вільне оперування цими знаннями;

- поглиблене, усвідомлене засвоєння різногалузевого термінологічного тезаурусу, необхідного для формування ключових компетенцій керівника-хормейстера, а також вільне оперування цим тезаурусом.

Якщо мова заходить про поглиблене засвоєння різногалузевих знань, про здатність до вільного оперування цими знаннями, вільне їх застосування на основі їх міждисциплінарної взаємодії, що призводить до широкої обізнаності, різнобічності світогляду студентів факультетів мистецтв, то логічним є стверджувати про можливість формування в них міждисциплінарної ерудованості як провідного фактору фахової полікомпетентності зокрема і трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності загалом.

За енциклопедичним трактуванням, «ерудованість (від лат. eruditio – освіченість, вченість) – глибокі знання в певній галузі науки чи в багатьох галузях, широка обізнаність, начитаність» [7, 159]. О.Хоружа зазначає, що «особистість вважається ерудитом (від лат. eruditus), коли засвоєння навчальних курсів, опрацювання літературних, медійних джерел супроводжуються осмисленням на основі аналітичної, порівняльної мисленнєвої діяльності, здійснення висновків на базі узагальнення, конкретизації, застосування дедуктивної логіки тощо» [24, 88].

Ми погоджуємось із думкою дослідниці щодо мисленнєво-операційної активності як основи формування ерудованості, зокрема, за рахунок мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, конкретизації, узагальнення тощо. Опора на означене твердження дозволяє моделювання методичного забезпечення для формування інтегративно-полікомпетентнісного компоненту на підґрунті сукупності теоретичних методів, відповідних наведеним вище однойменним мисленнєвим діям та операціям, серед яких: теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, конкретизації, узагальнення тощо.

Міждисциплінарна ерудованість передбачає вільне володіння й оперування розгалуженим, широким комплексом різногалузевих знань у сферах навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, організаційно-

управлінської, виховної, психолого-педагогічної, наукової та іншої роботи керівника-хормейстера, що відображує у свідомості взаємодію цих сфер під час розв'язання задач і проблем диригентсько-хорової діяльності, *забезпечує інтеграцію методів, засобів і прийомів керівництва шкільним хоровим колективом, уможливлює формування принципово нового цілісно-світоглядного ракурсу на цілі і задачі процесу диригентсько-хорової роботи у сенсі комплексного осмислення проблем цієї діяльності та віднайдення ефективних шляхів їх вирішення.*

З огляду на зазначене вище, І показником сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності доцільно визначити *вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості*.

Продовження аналізу інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності вимагає розгляду адаптивної функції, яка сприяє, як було зазначено вище, творчій самореалізації й самовиявленню творчої особистості майбутнього фахівця-хормейстера завдяки оволодінню різноманітними уміннями щодо провадження усіх сфер диригентсько-хорової діяльності, орієнтуючи на гнучку реалізацію цих умінь під час керівництва вокально-хоровими колективами і у такий спосіб забезпечуючи здатність швидко та органічно переключатись у процесі роботи та комбінувати методи, засоби і прийоми відповідно практичної необхідності диригентсько-хорової діяльності.

Тобто для формування інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності велику роль, окрім формування міждисциплінарної ерудованості, відіграє також формування здатності студентів до вільного володіння комплексними практичними уміннями у сферах навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, організаційно-управлінської, розвивально-виховної, психолого-педагогічної, наукової та іншої роботи керівника-хормейстера.

Адже здатність реалізовувати будь-які уміння ґрунтується на «…доцільному використанні людиною набутих знань…», а безпосереднє «утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [7, 159].

Володіння комплексом практичних умінь в окреслених вище сферах згідно із актуалізацією окресленої вище адаптивної функції уможливлює пристосування студентів до змінності умов, викликів і проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності. Розглянемо класифікацію означених практичних умінь більш детально у відповідності до перерахованих вище сфер роботи керівника-хормейстера.

Класифікація комплексних практичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у відповідності до сфер роботи керівника-хормейстера, дотичних до диригентсько-хорової діяльності, представлена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Класифікація комплексних практичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у відповідності до сфер роботи керівника-хормейстера, дотичних до диригентсько-хорової діяльності

Сфери діяльності керівника-хормейстера	**Уміння**
Навчально-методична	Музично-педагогічні та методичні уміння з підбору та опрацювання вокально-хорового репертуару, з формування в хористів співацьких

	навичок (інтонаційно- та ритмічно-точного співу, артикуляції, різновидів вокально-хорового дихання, застосування резонаторів, рухливого та кантиленного співу тощо), з формування навичок хорового ансамблю та ін.
Інтерпретаційна	Музично-педагогічні та методичні уміння з провадження в шкільному хорі колективного інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів щодо жанрово-стильового, музично-історичного аналізу, музично-теоретичного аналізу засобів музичної виразності у контексті колективного проектування інтерпретаційного плану навчально-педагогічного репертуару.
Диригентсько-виконавська	Музично-виконавські уміння щодо володіння виразним диригентським жестом, концентрації й мобілізації уваги хористів під час концертних виступів.
Психолого-педагогічна	Психолого-педагогічні, музично-психологічні уміння, спрямовані на формування в хористів стабільності прилюдного вокально-хорового виконавства, виконавського артистизму.
Розвивально-виховна	Музично-педагогічні та методичні уміння з розвитку в хористів музично-творчих здібностей, формування художньо-естетичних смаків та ідеалів
Організаційно-управлінська	Уміння мистецько-освітнього менеджменту, спрямовані на забезпечення стабільного функціонування шкільного хорового колективу в частині ефективного управління процесом вокально-

	хорового навчання хористів, концертних та конкурсних заходів, матеріального забезпечення роботи колективу щодо приміщень для репетиційної роботи та прилюдних виступів, сценічних костюмів, музичних інструментів для супроводу тощо.
Маркетингова	Уміння мистецько-освітнього маркетингу, спрямовані на прогнозування духовних і матеріальних потреб хорового колективу у контексті запиту на конкурсно-концертні заходи, а також на віднайдення шляхів їх задоволення.
Наукова	Уміння науково-методичної роботи, спрямовані на теоретичне обґрунтування, розроблення навчальних посібників, навчальних програм, методичних рекомендацій у галузі роботи із шкільними хоровими колективами, наукового рецензування тощо.

Таким чином, ІІ показником сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності доречно визначити наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера.

Продовження змістового та критеріального аналізу трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності із застосуванням як системно-синергетичного, так і акмеологічного підходів вимагає переходу до розгляду останнього ціннісно-смислового структурного компоненту. Саме застосування акмеологічного підходу підводить під всю компонентну структуру досліджуваного феномену ціннісний базис, надаючи процесу фахового навчання і, зокрема, диригентсько-хоровій підготовці студентів особистісно-смислового значення.

Слід зазначити, що, досліджуючи ціннісно-смисловий структурний

компонент, доцільно, як і під час попереднього розгляду мотиваційно-цільового й інтегративно-полікомпетентнісного компонентів, спиратися на окреслені вище функції: в даному випадку на ціннісно-орієнтаційну, смислотворчу та трансформаційну функції.

Зокрема, ціннісно-орієнтаційна функція, спрямовуючи майбутніх вчителів музичного мистецтва на отримання максимально-ефективного результату диригентсько-хорової діяльності, з однієї сторони, детермінує розбудову ціннісного базису для провадження цієї діяльності, а з іншої сторони, у процесі конструювання ціннісних стрижнів-орієнтирів під час набуття міждисциплінарних знань і умінь керівника-хормейстера забезпечує усвідомлення майбутнім вчителем музичного мистецтва власного ціннісно-орієнтаційного вибору. Ціннісно-орієнтаційні функціональні аспекти аналізу цього структурного компоненту у контексті акмеологічного підходу забезпечують персональну осмислену спрямованість студентів на досягнення високої особистісної та фахової акме-продуктивності, починаючи з перших кроків навчального процесу.

Конкретизуючи ціннісні аспекти диригентсько-хорової діяльності вчителів музичного мистецтва для визначення аксіологічних стрижнів-орієнтирів, слід спиратись, на нашу думку, на систему цінностей педагогічної, етнопедагогічної культури (Н.Голубицька, Г.Нагорна, В.Ніколаєв, Л.Северинова, О.Хоружа, В.Шахов, П.Сенж та ін.) [24; 27; 43], яка інтегрує домінуючу педагогічну цінність-ціль, цінності відносини і цінності засоби матеріальної та духовної культури. Оскільки диригентсько-хорова діяльність хормейстера, керівника шкільного хорового колективу є, у першу чергу, мистецько-педагогічною діяльністю, то доцільно визначити означені аксіологічні стрижні-орієнтири диригентсько-хорової роботи вчителів музичного мистецтва наступним чином.

Домінуюча педагогічна цінність-ціль диригентсько-хорової роботи вчителів музичного мистецтва – формування в учасників шкільних хорових колективів культури хорового співу на основі розвитку їх особистісних музично-

творчих та інтелектуальних здібностей, музично-теоретичного багажу та вокально-хорових умінь і навиків.

Цінності-відносини у процесі диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва передбачають деонтологію доброзичливого, позитивно-забарвленого діалогічно-творчого спілкування між суб'єктами процесу вокально-хорового навчального процесу.

Цінності-засоби у процесі диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва становлять найкращі зразки класичного та сучасного світового вокально-хорового мистецтва, а також вокально-хорові обробки народної пісенності.

З огляду на вищезазначене, *критерієм сформованості ціннісно-смислового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності доречно визначити міру усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів*.

Для подальшого дослідження змісту ціннісно-смислового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності доцільно залучити розгляд окресленої вище трансформаційної функції, відповідальної за створення нової вокально-хорової реальності шляхом перетворення складних ситуацій у продуктивні, за перехід майбутніх фахівців на більш високий рівень професіоналізму, що автоматично «потягне» за собою переведення хористів на новий, більш високий рівень сформованості вокально-хорових умінь у процесі вирішення проблемності. Тобто трансформаційна функція надає навчальній теоретично-пізнавальній та практичній диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва трансформаційно-перетворюючого характеру:

Якщо значення актуалізації трансформаційної функції у контексті аналізу змісту ціннісно-смислового компоненту знаходиться в площині особистісного саморозвитку й професійного самовдосконалення майбутнього керівника-

хормейстера, що уможливлює також позитивну музично-виконавську трансформацію школярів-хористів, то результативність означеної трансформації залежить від здатності майбутнього фахівця до володіння технологією вирішення проблемних ситуацій, що включає:

- своєчасне бачення й осмислення актуальної проблеми;
- чітку постановку відповідної задачі;
- планування імовірних шляхів, способів її вирішення;
- практичне вчинення запланованих дій, заходів з вирішення задачі;
- осмислення набутих позитивних або негативних результатів в сенсі удосконалення означеної технології [27].

Погоджуючись із твердженням щодо здатності педагога-музиканта до вирішення проблемності як до провідної ознаки спроможності до музично-педагогічної творчості (В.Біблер, С.Гончаренко, А.Козир, Г.Нагорна, В.Федоришин, О.Хоружа, В.Шахов та ін.) [7; 9; 24; 27], слід зауважити, що диригентсько-хорова діяльність у повному обсязі несе в собі риси й цінності творчої діяльності, спрямовується на створення нового, оригінального продукту і стимулюється «…проблемними ситуаціями, які не можна розв'язати традиційними способами» [7, 450].

Оскільки трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності згідно до домінуючої цінності-цілі цієї діяльності передбачає постановку й оригінальне розв'язання задач, позв'язаних із формуванням в учнів-хористів культури хорового співу за рахунок переведення їх на новий, більш високий рівень сформованості вокально-хорових умінь, то кількість задач для досягнення цієї цілі є досить великою. До таких задач належать, зокрема, не тільки задачі щодо формування безпосередньо вокально-хорових умінь точного інтонування, чіткої дикції, різновидів співацького дихання, використання головних та грудних резонаторів, моторного та кантиленного співу, хорового ансамблю тощо, але й задачі з надання учням основ музично-теоретичних та музично-історичних знань, розвитку слухових уявлень, музичної пам'яті, інтерпретаційних умінь тощо.

Водночас, проблемні ситуації диригентсько-хорової діяльності керівника-хормейстера не обмежуються виключно музично-педагогічними проблемами, але включають також проблеми підтримки дисципліни в хоровому колективі, організаційні проблеми, проблеми матеріального забезпечення діяльності хорового колективу та ін., що передбачає розподіл відповідних задач згідно до часу їх вирішення, а саме: задачі, що вимагають нагально-ситуативного розв'язання або оперативні; задачі близької перспективи розв'язання або тактичні; задачі віддаленої перспективи розв'язання або стратегічні.

Провідною ознакою творчого підходу до задач диригентсько-хорової діяльності є оригінальність їх вирішення, яка передбачає «… неповторність, самобутність, …здатність до нового, …такого, що не зустрічалось раніше» [7, 331]. Ця оригінальність вирішення задач диригентсько-хорової діяльності стосується трансдисциплінарного моделювання педагогічного інструментарію, сполучення нетрадиційних і традиційних методів та засобів мистецького навчання, застосування інноваційних методик тощо.

Постановка і оригінальне розв'язання означених задач у контексті формування трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності вимагає залучати й синтезувати компетентності з різних сфер діяльності керівника-хормейстера, забезпечуючи у такий спосіб трансдисциплінарність педагогічного інструментарію на основі: творчої інтеграції та трансформації проєктивних, образно-демонстраційних, евристичних, інтерактивних, медійно-цифрових методів і засобів з різних наукових сфер відповідно вимог вокально-хорового процесу; самостійного продукування й реалізації авторського методичного забезпечення диригентсько-хорової роботи; постійного упровадження міждисциплінарних та трансдисциплінарних знань для отримання якісно нових граней диригентсько-хорової діяльності; інтегрувати різноманітний професійний досвід розв'язання проблемних ситуацій для генерації власних норм реалізації диригентсько-хорової роботи.

З огляду на вищезазначене, *І показником сформованості ціннісно-смислового структурного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової*

діяльності доречно визначити вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи.

Подальший аналіз змісту ціннісно-смислового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності передбачає звернення до смислотворчої функції, яка, за попереднім визначенням, сприяє знаходженню студентами вищого особистісного сенсу диригентсько-хорової діяльності в багатьох аспектах: зокрема, в інтерпретаційному, художньо-образному, музично-виконавському тощо.

Особистісний сенс, виявляючи персоналізоване ставлення особистості до оточуючих процесів та явищ реальності, дозволяє сприйняти й усвідомити їх за принципом «значення – для – мене» [24, 132]. Саме особистісно-сенситивне підґрунтя забезпечує повністю усвідомлене й позитивно осмислене відношення майбутніх хормейстерів до процесу фахового навчання загалом і диригентсько-хорової підготовки зокрема як до навчального середовища, в якому здійснюється формування в них трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

Тобто засвоєння навчального матеріалу трансфесійного характеру в частині міждисциплінарних та трансдисциплінарних знань та умінь відрефлексовується студентством як динамічний, забарвлений позитивними емоціями процес, який уможливлює досягнення мети щодо набуття високого рівня професіоналізму у галузі ефективної організації й забезпечення діяльності шкільних хорових колективів. Причому в якості інструментарію досягнення цієї мети осмислюється є сукупність трансфесійних освітніх елементів, які розпізнаються у свідомості студентів як такі, що дозволяють наблизити поставлену мету, тобто сприймаються особистісно-сенситивні.

Таким чином, ефективність формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності детермінується підведенням особистісно-сенситивного базису під процес сприймання й

засвоєння знань і умінь трансфесійного характеру, які безпосередньо складають змістове наповнення трансфесійної підготовки.

Під *трансфесійною підготовкою, спрямованою на ефективне провадження диригентсько-хорової діяльності, ми розуміємо важливий напрям модернізації фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому, який актуалізується за рахунок синтезу компетентностей у навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, інформаційно-комунікаційній, організаційно-управлінській, виховній, психолого-педагогічній, науковій, просвітницькій та ін. сферах роботи педагога-хормейстера, що засвідчує комплексну здатність майбутнього фахівця до професійного виконання широкого спектру різногалузевих дій. Продуктивність трансфесійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечується шляхом комплексної реалізації у навчальному середовищі інноваційно-педагогічного, інноваційно-цифрового, проективного, проблемно-пошукового та ін. інструментарію на засадах рефлексивного усвідомлення її значущості для власного особистісного та професійного зростання.*

З огляду на зазначене вище, *ІІ показником сформованості ціннісно-смислового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності доречно визначити вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.*

Таким чином, проведений у контексті системно-синергетичного, інтегративного та акмеологічного підходів змістовий та критеріальний аналіз трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності дозволив схарактеризувати досліджуваний феномен в якості відносно стійкої, відкритої, динамічно-рухливої системи мотиваційно-цільового, інтегративно-полікомпетентнісного та ціннісно-смислового структурних компонентів.

Критерієм сформованості мотиваційно-цільового компоненту визначено міру усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності.

Показники сформованості мотиваційно-цільового компоненту: *вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності; наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригенсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації.*

Критерієм сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту визначено ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності.

Показники сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту: *вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості; наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера.*

Критерієм сформованості ціннісно-смислового компоненту визначено міру усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів

Показники сформованості ціннісно-смислового компоненту: вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи, вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності. Компонентна структура трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва подана на рис. 2.1.

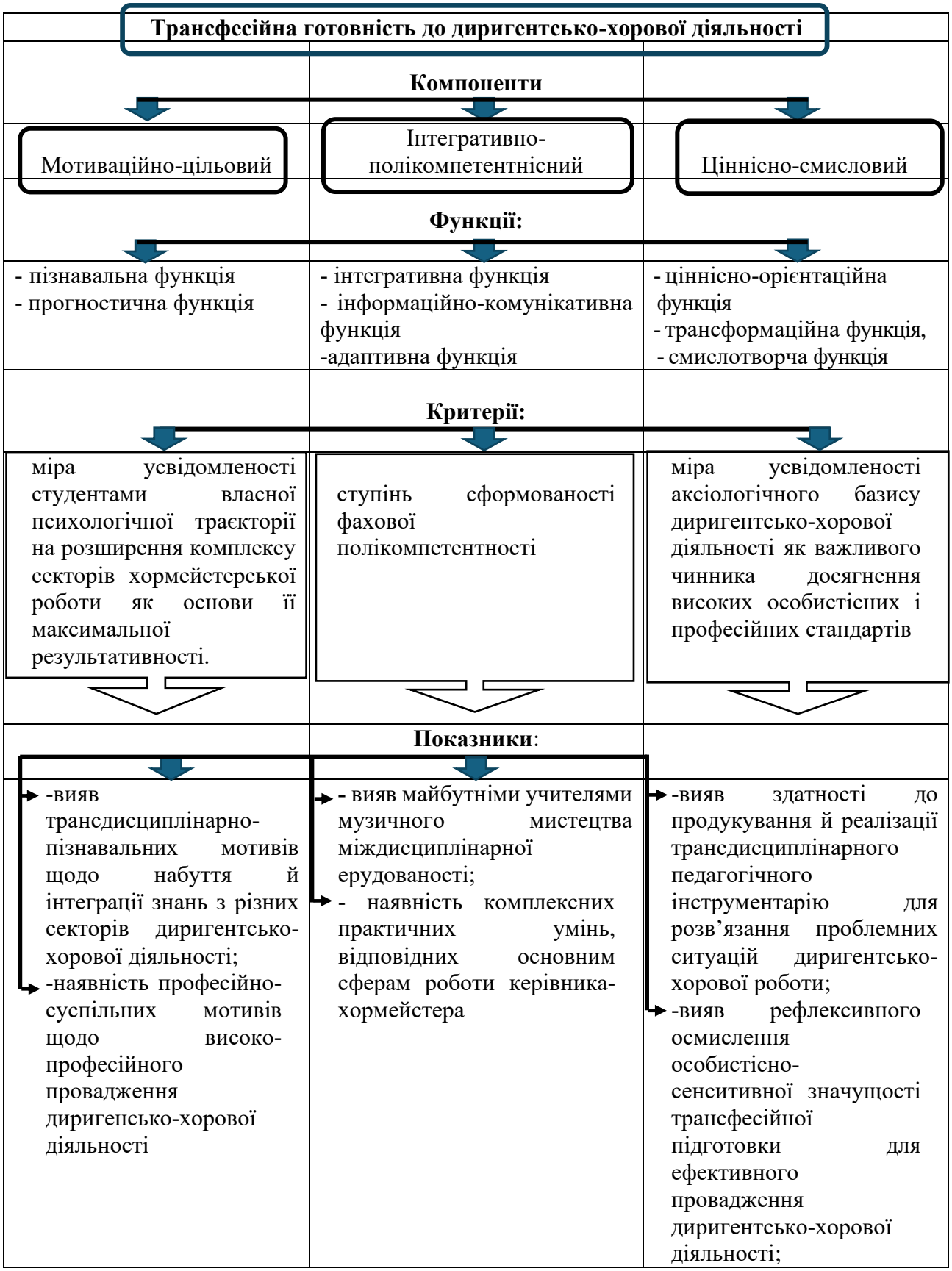


Рис. 2.1. Компонентна структура трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Методична модель трансфесійної готовності студентів факультету мистецтв до диригентсько-хорової роботи охоплює все поле діяльності майбутнього вчителя. Вона від мети дисертаційного дослідження, через наукові підходи (системно-синергетичний, інтегративний, трансдисциплінарний, проєктний, компетентнісно-діяльнісний, акмеологічний), основні функції (пізнавальна, смислотворча, адаптивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна, інтегративна, інформаційно-комунікативна, трансформаційна), компонентна структуру визначеного феномена (мотиваційно-цільовий, інтегративно-полікомпетентнісний, ціннісно-смисловий), їх критерії (міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності; ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності; міра усвідомленості студентів аксіологічного базису вокально-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів) та показники (вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності, наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження вокально-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації; вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості, наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи хормейстера; вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи; вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження вокально-хорової діяльності); розроблену поетапну авторську методику (спрямувально-активізуючий, трансдисциплінарно-поглиблюючий, фундаментально-рефлексивний), ефективні методи диригентсько-хорового навчання, разом становить повний технологічний цикл.



Рис. 1. Методична модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності дозволив дійти таких висновків:

Спираючись на зазначене авторське визначення й наведені методологічні підходи, доречним є розгляд трансфесійної готовності в якості динамічної синергетичної системи, що інтегрує у своїй структурі ряд компонентних складових, які, взаємодоповнюючи один одного й у такий спосіб підсилюючи усю систему в цілому, утворюють вектор психологічно-особистісної спрямованості на ефективне фахове провадження майбутнім вчителем музичного мистецтва в загальноосвітній школі диригентсько-хорової діяльності.

Структура трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності інтегрує декілька змістових компонентів: *мотиваційно-цільовий компонент,* відповідний психологічній готовності, що віддзеркалює усвідомленість студентами власної психологічно-особистісної спрямованості на ефективне провадження вокально-хорової діяльності згідно до мотиваційно-процесуального характеру досліджуваного феномену в контексті психології мотивації особистості; *інтегративно-полікомпетентнісний компонент,* відповідний фаховій готовності, що уможливлює трансдисциплінарний характер фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, яка забезпечує набуття ними комплексу інтегрованих компетентностей та компетенцій диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо; *ціннісно-смисловий компонент,* відповідний особистісній готовності, що підводить аксіологічне особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до

комплексного вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності.

Критерієм сформованості мотиваційно-цільового компонента визначено міру усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності (вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності; наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження вокально-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації).

Критерієм сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компонента визначено ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності (показники: вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості; наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи хормейстера).

Критерієм сформованості ціннісно-смислового компонента визначено міру усвідомленості студентами аксіологічного базису вокально-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів (показники: вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи; вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження вокально-хорової діяльності).

Педагогічними умовами формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності нами визначено: стимулювання вокально-виконавського навчання інтерактивними засобами; усвідомлення наявності особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у досягненні мети навчальної діяльності; актуалізація здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавського самоаналізу. Організаційно-методична модель формування трансфесійної

готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності від мети, через наукові підходи, функції, компонентну структуру, педагогічні умови, авторську експериментальну методику становить повний технологічний цикл.

Перелік використаної літератури до другого розділу

1. Бевз Г. М. Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Київ, 2022. Випуск 22(51). С. 28-46. С. 31.

2. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. Початкова школа. 2002. № 5. С. 5-7.

3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2009. 682 с.

4. Болюбаш Н. М. «Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів.» Наукові праці: науково-методичний журнал, 2009. Вип. 99. С. 88-95.

5. Волянюк А. (2020). Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Том 1, № 27, 241-245.

6. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. 160 с., 63].

7. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с., 295.

8. Густяков Н.А. Психология мотивации мышления. Харьков: ХГУ. 1993. 63 с., 23.

9. Козир А. В. Актуальні питання формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу. Педагогічні науки. Київ: Видавництво НПУ імені МП Драгоманова, 2004. С. 74-79.

10. Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала: SMART-модель «МАПА» як методологічний і методичний інструментарій. Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. С. 147-166.

11. Кузнєцова О. В. Адаптивність та самоактуалізація: специфіка співвідношення в психологічному портреті життєстійкої особистості. Наука і освіта, 2010. № 9. С. 86-90.

12. Лі На. Специфіка трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до продуктивно-творчої діяльності: науковий аналіз проблеми. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.191-198.

13. Лі На. Рефлексивно-орієнтована технологія формування трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв у процесі диригентсько-хорової діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 34. К.: вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025.

14. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. 2004. № 1. С. 2–5.

15. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Рудницька О.П., Отич О.М. Заг. ред. Михайліченко О.В. Суми: Сумський ДПУ імені А.С. Макаренка, 2010. 257 с.

16. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація на здобуття наукового ступіня кандидата педагогічних наук. Київ. 2002, 200 с.

17. Освітологія: фахова підготовка: навчально-методичний посібник. За ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП "Едельвейс", 2014, 612 с.

18. Павлюченко Л. С. Підготовка майбутнього учителя інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності. Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. Луцьк : «ВолиньПоліграф», 2013. № 2 (додаток 2). С. 167-172.

19. Падалка Г. М. Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2022. Вип. 28. С. 3-7. http://doi. org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01.

20. Падун Н. О., Андріїв Н. Й. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі. Наукові записки НДУ імені М. Гоголя.. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. Психолого-педагогічні науки № 1. С. 79-82.

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

22. Сучасний філософський словник, за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. С. 156-289.

23. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ, [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.

24. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 2010, 254 с.

25. Цюряк І., Чернишова А. Хорове мистецтво – виклики сучасності. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук» Дрогобицького державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2024. Вип. 74, том 2, С. 142-147.

26. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 107. С. 26–35.

27. Шахов В.И. Формирование педагогического мышления у студентов педвуза: Дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1992. 196

с.

28. Шевнюк О.Л. Підготовка фахівців з візуальних мистецтв у системі університецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. К.: НПУ, 2005. Вип. 4 (14). С. 200-203.

29. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. К.: ДАКККіМ, 2008. 240с.

30. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 72 с.

31. Яремчук О. М., Підгаєцька І. В., Мацієвська Л. В. Робота з вокально-виконавським колективом: навчальний посібник для здобувачів ЗВО спеціальності «Музичне мистецтво». Житомир, 2023. 120 с.

32. Яцина О. Трансфесіоналізм у контексті теорії комунікативної дії Ю.Хабермаса. В матеріалах 76 підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» Ужгород: УжНУ, 2022. С. 48-51.

33. Яцина О. Ф. Феноменологія ідентичності трансфесіонала. Перспективи та інновації науки: Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2022. № 1(6). С. 487-498.

34. Achtnich M. Zeit ist der Mantel nur. Publisher : Kaufmann Ernst Vlg GmbH, 2003. 537 p.

35. Bamgbose A. A., Ibrahim X. M., Madak A. S. Transprofessional Competencies of Information Managers and the Challenges of the New Normal November. 2023 https://www.researchgate.net/publication/375343057_Transprofessional_Competencies_of_Information_Managers_and_the_Challenges_of_the_New_Normal.

36. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifuing theory of behavioral change. Psychological review. 1977. Vol. 84. № 2. Pp. 191-205.

37. Hutmacher, W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

38. Maslow A. G. The Farther Reaches of Human Nature. Publisher : Penguin Arkana, 1993. 432 p.

39. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. London : Routledge, 1996. 272 p.

40. Piaget J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood // Human Development, 1972. V. 15. № 1. P. 1-12.

41. Racko Girts, Oborn Eivor, Barrett Michael. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. Taylor & Francis. The International Journal of Human Resource Management. January 2017. Vol. 30(3). PP. 1-22.

42. Rogers Carl On Becoming A Person: A Therapist's View on Psychotherapy, Humanistic Psychology, and the Path to Personal Growth/ Publisher : Harper One, 1995. 420 p.

43. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

РОЗДІЛ ІІІ

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Констатація та описова характеристика наявних рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Наступним кроком після науково-теоретичного обґрунтування й визначення сутності та компонентної структури трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, а також після розроблення критеріїв і показників сформованості конкретизованих змістових складових стало планування, організація проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на упровадження й перевірку спроєктованого методичного забезпечення в реальних умовах лекційних, семінарських занять фахового навчання студентів, індивідуальних і групових музично-практичних занять, які входять безпосередньо до диригентсько-хорової підготовки.

У відповідності до сформованого плану дослідно-експериментальна робота з упровадження та перевірки здійснювалась за конкретними фазами у наступній послідовності:

- підготовчо-розподільча фаза, під час якої відбувалось визначення кількісного і якісного складу респондентів на Факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова та в Рівненському гуманітарному університеті для участі в констатувальному, контрольному та формувальному експериментах, а також проводились заходи, присвячені підготовці діагностичних вимірювань з урахуванням визначеного складу

респондентів (роздруківка й електронна розсилка анкет, тестів, діагностично-творчих завдань тощо);

- діагностувально-визначальна фаза, під час якої відбувалось проведення констатувального експерименту із визначення й характеристики існуючого стану сформованості досліджуваного феномену в студентів у контексті їх диференціації за високим, середнім та низьким рівнями сформованості досліджуваного феномену;

- упроваджувальна фаза, під час якої у процесі упровадження розробленої методичної моделі з формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності здійснювалась перевірка ефективності методики за рахунок паралельного проведення формувального та контрольного експериментів;

- порівняльно-аналітична фаза, присвячена співставленню й вивченню результатів дослідно-експериментальної роботи, втілених у динаміці формування досліджуваного феномену під час констатувального, контрольного та формувального експериментів.

Під час підготовчо-розподільчої фази для участі в дослідно-експериментальній роботі у цілому було запрошено студентів всіх курсів у кількості 382 осіб. У тому числі: для участі у констатувального експерименті – 302 особи, для участі у формувального експерименті – 44 особи, для участі у контрольному експерименті – 36 осіб.

Також під час підготовчо-розподільчої фази було конкретизовано й підготовлено до практичного застосування у друкованих та електронних примірниках діагностичний інструментарій для здійснення контрольних зрізів під час констатувального, контрольного та формувального експериментів. Діагностичний інструментарій було розроблено з урахуванням інтеграції емпіричних, теоретичних методів, діагностично-творчих практичних завдань, а також методів математичної статистики.

Слід зауважити, що важливим чинником дослідно-експериментальної роботи на всіх її фазах стала тісна координація й взаємодія із професорсько-

викладацьким та допоміжним складом кафедр, відповідальних за процес диригентсько-хорової та вокальної підготовки, зокрема, у процесі аналізу результатів успішності студентів.

Для проведення контрольних зрізів було застосовано методику статистичних обрахунків, представлену С.У. Гончаренком у його праці «Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям». Означена методика ґрунтується на формулі $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + ... + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$.

Під час підготовчо-розподільчої фази дослідно-експериментальної роботи для здійснення педагогічної діагностики було реалізовано діагностичний інструментарій, який інтегрував:

- авторську «Методику діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності» (додаток А);

- метод вербального самооцінювання респондентами власних трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів;

- авторську «Методику діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації» (додаток Б);

- метод вербального самооцінювання респондентами власних професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації;

-методику «Діагностика міждисциплінарної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва» (додаток В);

- обсерваційний метод педагогічного спостереження щодо спроможності студентів факультетів мистецтв у процесі практичної роботи із хоровим колективом вільно оперувати понятійним багажем;

- обсерваційний метод педагогічного спостереження щодо вияву студентами практичних умінь роботи із шкільними хоровими колективами під час підготовки хорів до участі у святкових шкільних заходах;

- метод аналізу зроблених за допомогою цифрових засобів відео-записів роботи студентів-практикантів із шкільними хоровими колективами;

- метод експертного оцінювання здатності студентів-практикантів до методичної творчості під час диригентсько-хорової роботи;

- модифіковану методику «Діагностика рефлексивного осмислення майбутніми учителями музичного мистецтва особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності» (додаток Г);

- словесний метод індивідуальної бесіди щодо особистісної цінності для майбутніх вчителів музичного мистецтва, хормейстерів трансфесійної підготовки як важливого чинника власного фахового становлення;

- словесний метод рефлексивного самоаналізу студентами власного фахово-творчого саморозвитку в результаті трансфесійної підготовки.

Контрольні зрізи щодо рівнів сформованості структурних компонентів трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності проводились згідно до визначених критеріїв і показників, наведених у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності

Структурні компоненти	Критерії	Показники

Мотиваційно-цільовий	Міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності	-вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності; -наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригенсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації;
Інтегративно-полікомпетентнісний	Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності	-вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості; -наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера
Ціннісно-смисловий	міру усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого	-вияв здатності майбутніми учителями музичного мистецтва до продукування й реалізації трансдисциплінарного

	чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів	педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи. -вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

На початку наступної діагностувально-визначальної фази дослідно-експериментальної роботи для визначення й характеристики існуючого стану сформованості досліджуваного феномену у контексті диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості досліджуваного феномену, було розпочато констатувальний експеримент.

В якості 1 кроку констатувального експерименту у відповідності до критерію, визначеного як «Міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності», було продіагностовано рівні сформованості мотиваційно-цільового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності згідно до обох розроблених показників.

І показник – вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності. Спираючись на проаналізовану у І розділі наукову працю Д.Ортега-Санчес «Трансдисциплінарність у громадянській освіті: виклики, досягнення та дослідження» [34], *доречно схарактеризувати трансдисциплінарно-пізнавальні*

мотиви майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності в якості мотиваційно-спонукальних чинників до цілеспрямованого активного відображення у свідомості взаємозв'язків між різними секторами практичної роботи педагога-хормейстера, керівника шкільного хорового колективу (навчально-методичної, інтерпретаційної музично-виконавської, організаційно-виховної, маркетингової, просвітницької тощо) на підґрунті комплексної актуалізації мисленнєво-логічних зв'язків у процесі інтеграції знань, персонального досвіду, значимих прикладів у названих сферах діяльності, що сумісно утворюють еталонну трансдисциплінарну картину провадження диригентсько-хорової діяльності (новизна, авторське уточнення трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів*)*.

З метою констатації в майбутніх хормейстерів існуючих рівнів сформованості трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності у відповідності до І означеного показника було застосовано:

- авторську «Методику діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності» (додаток А);

- метод вербального самооцінювання респондентами власних трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів під час проходження «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Авторська «Методика діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності» (додаток А) була розроблена з урахуванням того, що трансдисциплінарно-пізнавальні мотиви ґрунтуються на таких мотиваційних утвореннях, як пізнавальні потреби та інтереси щодо набуття й інтеграції знань в різних секторах роботи хормейстера, серед яких: знання у галузі теорії, методики та практики хорового диригування й хорового аранжування, інтерпретаційного опрацювання, формування співацьких умінь хористів, організації та менеджменту співацьких колективів тощо.

Після застосування авторської «Методики діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності» (додаток А). а також методу вербального самооцінювання респондентами власних трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів було встановлено наступне:

- 19,54 % майбутніх педагогів-хормейстерів виявили високій рівень трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності;

- 47,02 % педагогів-хормейстерів виявили середній рівень трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності;

- 33,44 % педагогів-хормейстерів виявили низький рівень трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності.

ІІ показник – наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації.

Спираючись на характеристику професійно-цілісних та соціальних мотивів, розроблену Є.Ілліним, О.Хоружою [6; 22, 72], *доречно схарактеризувати професійно-суспільні мотиви майбутніх учителів музичного мистецтва щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності в якості мотиваційно-спонукальних чинників до цілеспрямованого активного відображення у свідомості взаємозв'язків між прагненнями та домаганнями студентства до набуття засвідченого відповідним дипломом фаху й соціально-суспільного статусу вчителя музичного мистецтва, педагога-хормейстера, виконавця-диригента, що забезпечує високо-професійне провадження диригентсько-хорової діяльності, ґарантує активну участь у суспільно-професійній комунікації, а також дозволяє майбутньому фахівцеві за результатами цієї діяльності отримати суспільне визнання як хормейстера,*

керівника шкільного хорового колективу найвищої кваліфікації. (новизна, авт. уточнення професійно-суспільних мотивів).

З метою констатації в майбутніх хормейстерів існуючих рівнів сформованості професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації у відповідності до ІІ означеного показника було застосовано:

- авторську «Методику діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації» (додаток Б);

- метод вербального самооцінювання респондентами власних професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації, застосований під час проходження «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Авторська «Методика діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації» (додаток Б) була розроблена на підставі того, що професійно-суспільні мотиви ґрунтуються на особистісній спрямованості щодо професійного вибору фаху педагога-хормейстера, щодо участі у диригентсько-хоровій роботі тощо.

Після сумарного застосування авторської «Методики діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації» (додаток Б), а також методу вербального самооцінювання респондентами власних професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації, було встановлено наступне:

- 22,19% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили високій рівень професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- 45,03% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили середній рівень професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- 32,78% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили низький рівень професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Проведені розрахунки щодо діагностування рівнів сформованості мотиваційно-цільового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за обома показниками уможливили окреслення критерію – міри усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності.

Диференціація за рівнями сформованості мотиваційно-цільового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, здійснена під час констатувального експерименту представлена у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій – «Міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	59	19,54	142	47,02	101	33,44
II	67	22,19	136	45,03	99	32,78
В цілому для критерію	63	20,86	139	46,03	100	33,11

В якості 2 кроку констатувального експерименту під час діагностувально-визначальної фази дослідно-експериментальної роботи згідно до критерію «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності» проводилась педагогічна діагностика рівнів сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності згідно до обох розроблених показників.

І визначений показник сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту – вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості.

У процесі розкриття сутності міждисциплінарної ерудованості зазначалось про важливість для її формування різногалузевого термінологічного тезаурусу, який, за визначенням С. Гончаренка, є «словником, що відображає смислові зв'язки між словами…, сукупність термінів, які належать до однієї чи кількох галузей знань зі встановленими між термінами зв'язками» [4, с. 452].

На нашу думку, *різногалузевий термінологічний тезаурус доцільно визначити в якості розгалуженого інтегративного комплексу дефініцій, сформованого в результаті усвідомленого засвоєння сукупності знань з навчальних курсів, що входять до фахового навчання, диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також набутих в результаті неформальної освіти, необхідних для ефективного провадження діяльності педагога-хормейстера, керівника шкільного хорового колективу у*

навчально-методичній, інтерпретаційній, музично-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, організаційно-управлінській, маркетинговій та науково-академічній сферах диригентсько-хорової діяльності (наукова новизна, авторське визначення *різногалузевого термінологічного тезаурусу*).

Оскільки не тільки сформованість різногалузевого термінологічного тезаурусу є провідним індикатором сформованості міждисциплінарної ерудованості студентів факультетів мистецтв, але й здатність до вільного оперуваннями дефініціями, які входять у цей тезаурус, також визначає наявність або відсутність означеної ерудованості, то для окреслення в майбутніх вчителів музичного мистецтва рівнів сформованості міждисциплінарної ерудованості у відповідності до І показника було застосовано:

- методику «Діагностика міждисциплінарної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва» (додаток В), яка діагностує сформованість різногалузевого термінологічного тезаурусу;

- обсерваційний метод педагогічного спостереження щодо спроможності студентів факультетів мистецтв у процесі практичної роботи із хоровим колективом вільно оперувати понятійним багажем, застосовуючи під час диригентсько-хорової діяльності означені дефініції.

Після сумісного залучення методики «Діагностика міждисциплінарної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва» (додаток В), а також обсерваційного методу педагогічного спостереження щодо спроможності студентів факультетів мистецтв у процесі практичної роботи із хоровим колективом вільно оперувати понятійним багажем, було встановлено наступне:

- 07,28% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили високій рівень міждисциплінарної ерудованості;

- 44,04% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили середній рівень міждисциплінарної ерудованості;

- 48,68% майбутніх педагогів-хормейстерів виявили низький рівень міждисциплінарної ерудованості.

ІІ показник сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності – наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера.

Під *комплексними практичними уміннями диригентсько-хорової діяльності ми розуміємо спроможність майбутніх учителів музичного мистецтва до компетентного, фахового виконання професійних обов'язків у сферах навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, організаційно-управлінської, розвивально-виховної, психолого-педагогічної, наукової та іншої роботи педагога-хормейстера, керівника хорового колективу, що забезпечує фахово-творчу самореалізацію майбутнього фахівця на основі здатності до комбінованої реалізації набутих у процесі фахового навчання фундаментальних знань*.

З метою визначення в студентів факультетів мистецтв наявних рівнів сформованості комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера згідно до ІІ означеного показника інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту, було застосовано:

- обсерваційний метод педагогічного спостереження під час проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» у процесі роботи із шкільними хоровими колективами, зокрема, під час підготовки хорів до участі у святкових шкільних заходах;

- метод аналізу зроблених за допомогою цифрових засобів відео-записів роботи студентів-практикантів із шкільними хоровими колективами.

Використання обох наведених вище методів дозволило встановити наступне:

- 15,23% респондентів виявили високій рівень сформованості комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера;

- 50,00% респондентів виявили середній рівень сформованості комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера;

- 34,77% респондентів виявили низький рівень сформованості комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера.

Контрольні зрізи щодо діагностування рівнів сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за обома показниками дозволили схарактеризувати критерій – «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності».

Диференціація за рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, отримана під час констатувального експерименту, представлена у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	22	07,28	133	44,04	147	48,68
II	46	15,23	151	50,00	105	34,77
В цілому для критерію	34	11,26	142	47,02	126	41,72

Для продовження діагностувально-визначальної фази дослідно-експериментальної роботи під час констатувального експерименту

здійснювалось діагностування рівнів сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності згідно до обох розроблених показників. Критерієм сформованості цього компоненту було визначено «Міру усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів».

І визначений показник сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту – вияв майбутніми учителями музичного мистецтва здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи.

*Під трансдисциплінарним педагогічним інструментарієм ми розуміємо інтегрований комплекс різноманітних методичних інструментів педагогічного впливу та контролю якості фахового навчання (від окремих вербальних, образно-демонстраційних, проективних, інтерактивних, евристичних, теоретичних, бінарних методів та прийомів тощо, і до методик, які поєднують означені методи та прийоми), засобів (від навчальних посібників, дидактичних матеріалів до цифрових, мультимедійних приладів, гаджетів абощо), педагогічних технологій (від технологій креативності мислення, особистісно-зорієнтованого навчання до інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій), який забезпечує продуктивність навчально-методичної, інтерпретаційної, диригентсько-виконавської, організаційно-управлінської, розвивально-виховної, психолого-педагогічної, наукової та інших сфер диригентсько-хорової роботи на основі тісної інтеграції, взаємодії та взаємовпливу означених педагогічних методів, засобів, методик і технологій, а також досвіду, утворюючи універсальну трансдисциплінарну картину фахової діяльності педагога-хормейстера, керівника хорового колективу в цілому (*новизна, авт. визначення трансдисциплінарного педагогічного інструментарію).

З метою діагностування в учасників констатувального експерименту здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного

інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи у відповідності до І показника сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту було застосовано:

- обсерваційний метод педагогічного спостереження під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, а також під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

- метод експертного оцінювання здатності студентів-практикантів до методичної творчості під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, а також під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Сумісне застосування обох наведених вище методів дозволило констатувати:

- 22,52% респондентів виявили високій рівень здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи;

- 46,03% респондентів виявили середній рівень здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи;

- 31,46% респондентів виявили низький рівень здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи.

ІІ визначений показник сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту – вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Для проведення контрольних зрізів щодо рівнів здатності учасників констатувального експерименту до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження

диригентсько-хорової діяльності у відповідності до ІІ показника сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту було застосовано:

- методику «Діагностика рефлексивного осмислення майбутніми учителями музичного мистецтва особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності» (додаток Г);

- словесний метод індивідуальної бесіди щодо особистісної цінності для майбутніх вчителів музичного мистецтва, хормейстерів трансфесійної підготовки як важливого чинника власного фахового становлення;

- словесний метод рефлексивного самоаналізу студентами власного фахово-творчого саморозвитку в результаті трансфесійної підготовки.

Сукупне залучення для педагогічної діагностики трьох зазначених вище методів дозволило констатувати:

- 20,53% респондентів виявили високій рівень здатності до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- 46,69% респондентів виявили середній рівень здатності до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- 32,78% респондентів виявили низький рівень здатності до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Проведене діагностування рівнів сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за обома показниками уможливило окреслення критерію – «Міри усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів».

Диференціація учасників дослідно-експериментальної роботи за рівнями сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту трансфесійної

готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, отримана під час констатувального експерименту, представлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості ціннісно-смислового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій - «Міра усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	68	22,52	139	46,03	95	31,46
II	62	20,53	141	46,69	99	32,78
В цілому для критерію	65	21,52	140	46,36	97	32,12

Диференціація майбутніх учителів музичного за рівнями сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, визначена у процесі констатувального експерименту, представлена у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
1	63	20,86	139	46,03	100	33,11
2	34	11,26	142	47,02	126	41,72
3	65	21,52	140	46,36	97	32,12
Загальний рівень сформованості	54	17,88	140,33	46,47	107,67	35,65

Таким чином, завершення діагностувально-визначальної фази дослідно-експериментальної роботи дозволило отримати узагальнені результати щодо наявних рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності. Зазначені в таблиці 3.5. результати уможливлюють констатацію наступних даних:

- 17,88% респондентів виявили високій рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності;

- 46,47% респондентів виявили середній рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності;

- 35,65% респондентів виявили низький рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності.

Аналіз представлених даних продемонстрував, що більш, ніж у третини респондентів (35,65%) трансфесійна готовність до диригентсько-хорової діяльності є несформованою. У той час, як частково сформованою трансфесійна готовність до диригентсько-хорової діяльності є менше, ніж у половини учасників констатувального експерименту (46,47%). І лише менш, ніж п’ята частина респондентів (17,88%) виявила сформованість досліджуваного феномену.

Ці результати констатувального експерименту дозволяють зазначити про доцільність упровадження експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва трансфесійної готовності до

диригентсько-хорової діяльності, а також уможливлюють розроблення описових характеристик наявних рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Низький рівень

Респонденти, що знаходяться на низькому рівні сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності не виявляють заінтересованості щодо розширення секторів хормейстерської роботи і не вбачають означене розширення чинником її продуктивності. В респондентів цього рівня або не спостерігаються прояви трансдисциплінарно-пізнавальної вмотивованості, або ця вмотивованість носить ситуативний, короткостроковий характер. Зокрема, студенти з низьким рівнем сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, як правило, не виявляють бажання набувати не тільки знання у галузі організації й управління шкільними хоровими колективами, але й знання у більш вузьких галузях диригентсько-хорової роботи, на кшталт знань у царині інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів, музично-виконавської стабільності тощо. Не спостерігається також професійно-суспільна вмотивованість: тобто студенти не тільки не прагнуть набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації, але й почасту взагалі не бачать себе на посаді вчителя музичного мистецтва. Про сформованість фахової полікомпетентності у респондентів цього рівня мова не йде, так само, як і про сформованість міждисциплінарної ерудованості. Зокрема, міждисциплінарний тезаурус можна схарактеризувати як обмежений, що охоплює елементарні терміни, що застосовуються під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Практичні уміння диригентсько-хорової діяльності також обмежуються колом навчальних курсів «Хоровий клас» та «Хорове диригування», причому застосування означених умінь безпосередньо під час уроків музичного мистецтва, роботи із шкільним хором у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» відбувається в студентів низького рівня із певними труднощами. Студенти мають проблеми із підтриманням в класі й у хоровому колективі належної дисципліни, виявляють хвилювання перед учнями,

не спроможні на належному рівні особисто продемонструвати партії вокальних та вокально-хорових творів. Респонденти, що посідають низький рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, не сприймають цінності цієї діяльності як свої персональні цінності і, відповідно, не усвідомлюють означений ціннісний базис як основу досягнення своїх професійних стандартів. Не спостерігається навіть намагань студентів цього рівня до проектування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи, так само, як і усвідомлення ролі й значення трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Середній рівень

Респонденти, що знаходяться на середньому рівні сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності виявляють заінтересованість щодо розширення секторів хормейстерської роботи, як правило, на підставі власної зацікавленості у підвищенні рейтингових балів з курсів «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», вважаючи означене розширення чинником покращення навчальних результатів. В респондентів цього рівня час від часу спостерігаються прояви трансдисциплінарно-пізнавальної вмотивованості, яка втілюється у намірах набувати не тільки знання у галузі диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, але й знання з організації й управління шкільними хоровими колективами, зокрема, щодо підготовки колективу до участі в святкових шкільних заходах, у музичних конкурсах вокально-хорових колективів. Спостерігається також професійно-суспільна вмотивованість. Але студенти середнього рівня не прагнуть набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації, хоча бажають якнайкраще показати себе під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», щоб отримати високі рейтингові бали.

Фахова полікомпетентність, як і міждисциплінарна ерудованість, у респондентів цього рівня сформована частково. Зокрема, міждисциплінарний

тезаурус інтегрує термінологію з декількох сфер діяльності хормейстера, серед яких і навчально-методична, і наукова, і інтерпретаційна, і психолого-педагогічна, і музично-виконавська. Практичні уміння диригентсько-хорової діяльності також виявляються в означених сферах як під час уроків музичного мистецтва, та к і у процесі роботи із шкільним хором у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Водночас, царини, пов'язані із управлінською, маркетинговою діяльністю керівника хорового колективу, не входять до сфер інтересів та фахових потреб студентів середнього рівня, що негативно впливає на рівень відповідних умінь. Респонденти, що посідають середній рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, сприймають цінності цієї діяльності не як основу досягнення найвищих професійних стандартів, а як базис для позитивного рейтингового оцінювання результатів диригентсько-хорової підготовки. На вимогу викладача, спостерігаються спроби студентів цього рівня до проектування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи. Усвідомлення ролі й значення трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності знаходиться в студентів середнього рівня в межах досягнення навчальної результативності.

Високий рівень

Респонденти, що знаходяться на високому рівні сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності виявляють цілеспрямовану психологічну траєкторію на розширення секторів хормейстерської роботи, як правило, на підставі власної вмотивованості на досягнення максимального професіоналізму й високої кваліфікації у диригентсько-хоровій діяльності. В респондентів цього рівня перманентно спостерігаються прояви трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів, що втілюється в активному ставленні до засвоєння фундаментальних знань у всіх сферах роботи вчителя музичного мистецтва, керівника шкільного хорового колективу від навчально-методичної, інтерпретаційної, музично-виконавської,

наукової, психолого-педагогічної, розвивально-виховної тощо до організаційно-управлінської й маркетингової. Спостерігається також стійка професійно-суспільна вмотивованість, яка втілюється у прагненні до набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації. Фахова полікомпетентність, як і міждисциплінарна ерудованість, у респондентів цього сформована в повному обсязі. Зокрема, міждисциплінарний тезаурус інтегрує термінологію з усіх перерахованих вище сфер діяльності хормейстера. Практичні уміння диригентсько-хорової діяльності носять творчий характер, виявляючись в означених сферах як під час уроків музичного мистецтва, та к і у процесі роботи із шкільним хором у процесі «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Творчий характер носять також ідеї, пропозиції й виявлені на практиці уміння, пов’язані із управлінською, маркетинговою діяльністю керівника хорового колективу. Респонденти, що посідають високий рівень сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності, сприймають цінності цієї діяльності як основу досягнення найвищих професійних стандартів. Під час вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності спостерігається здатність студентів цього рівня до проектування, творчого моделювання й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію. Усвідомлення ролі й значення трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності знаходиться на рівні рефлексивного осмислення студентами залежності власного фахово-творчого зростання від сформованості в них досліджуваного феномену.

Розроблення описових характеристик наявних високого, середнього та низького рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності уможливило перехід до наступної, упроваджувальної фази дослідно-експериментальної роботи, під час якої було заплановано упровадження та експериментальна перевірка ефективності функціонування розробленої методичної моделі у процесі проведення формувального та контрольного експериментів.

3.2. Динаміка формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності та результати дослідно-експериментальної роботи

Після підготовчо-розподільчої та діагностувально-визначальної фаз дослідно-експериментальної роботи продовження цієї роботи відбувалось протягом упроваджувальної фази, під час якої здійснювалась перевірка ефективності розробленої експериментальної методики формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності безпосередньо у процесі її упровадження. Ефективність функціонування спроєктованої методичної моделі визначалась шляхом проведення формувального та контрольного експериментів, а також співставлення отриманих результатів із результатами проведеного констатувального експерименту.

Під час упроваджувальної фази дослідно-експериментальної роботи було задіяно 80 осіб студентів-респондентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, які здобувають освіту на Факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Рівненького гуманітарного університету. Для участі у формувальному експерименті було долучено 44 особи студентів усіх курсів, для участі у контрольному експерименті – 36 осіб студентів усіх курсів. Педагогічні вимірювання й подальші статистичні обчислення були обраховані за методикою С.Гончаренка за формулою $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + ... + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [4, 219].

Відповідно до методичної моделі, представленої вище, формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності відбувався послідовно, охоплюючи три етапи, серед яких:

- І спрямувально-активізуючий етап;
- ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючий етап;

- III фундаментально-рефлексивний етап.

На І спрямувально-активізуючому етапі експериментальної методики відбувалось формування мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену. І спрямувально-активізуючий етап формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності було присвячено психологічному налаштуванню студентів на усвідомлене розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності.

Основу педагогічного інструментарію на спрямувально-активізуючому етапі склали наступні методи, засоби і прийоми педагогічного впливу:

- метод навчальної дискусії з теми «Удосконалення музично-виконавської діяльності хормейстера у контексті планування і організації музичних конкурсів, фестивалів та форумів шкільних хорових колективів»;

- метод навчальної інтернет-дискусії з теми «Менеджмент учнівських хорових колективів як важіль інтенсифікації вокально-хорової роботи із підлітками»;

- метод моделювання проблемної ситуації наукової суперечки;

- метод самоконтролю трансдисциплінарної обізнаності;

- метод роз’яснення значимості трансдисциплінарних знань, необхідних для продуктивної диригентсько-хорової діяльності;

- метод заохочення студентства до керівництва хоровим колективом;

- метод конкурсного відбору й рекомендації до участі у всеукраїнських та міжнародних хорових конкурсах та фестивалях;

- інтерактивний метод-гра змагального характеру «Конкурс на заміщення вакантної посади хормейстера дитячого хорового колективу».

Критерієм сформованості мотиваційно-цільового компоненту, формуванню якого було присвячено І спрямувально-активізуючий етап експериментальної методики, було визначено «Міру усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності». І показником

сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності визначено вияв трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності.

Спираючись на те, що трансдисциплінарно-пізнавальні мотиви інтегрують відповідні потреби й інтереси щодо засвоєння, інтеграції й трансцендування знань з різних галузей роботи хормейстера, в основу педагогічного інструментарію для формування цих мотивів було покладено методи розвитку пізнавальних потреб та інтересів [Мойс], які стимулюють вмотивованість студентів щодо активізації й поглиблення фахового навчання загалом і диригентсько-хорової підготовки зокрема.

Зокрема, для стимулювання пізнавальних потреб та інтересів щодо набуття, інтеграції й трансцендування знань у секторах теорії і практики хорового диригування, художньої інтерпретації та успішного прилюдного виконання музичних творів, а також організації й менеджменту учнівських хорових колективів під час групових занять з «Хорознавства» було використано метод навчальної дискусії з теми «Удосконалення музично-виконавської діяльності хормейстера у контексті планування і організації музичних конкурсів, фестивалів та форумів шкільних хорових колективів».

Метод навчальної інтернет-дискусії з теми «Менеджмент учнівських хорових колективів як важіль інтенсифікації вокально-хорової роботи із підлітками», застосований у процесі наукової роботи НСТ під час секційної науково-практичної конференції студентів кафедрою хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, було залучено для розвитку пізнавальних потреб та інтересів щодо набуття, інтеграції й трансцендування знань у секторах теорії і практики хорового диригування, організації й менеджменту учнівських хорових колективів, а також вікової психології та педагогіки.

Модерація означених дискусій забезпечувала їх трансдисциплінарно-пізнавальну спрямованість в полілогічній площині, коли кожному з учасників надавалась можливість висловити власну точку зору щодо доцільності або

недоцільності трансцендування знань у секторах теорії і практики хорового диригування, організації й менеджменту учнівських хорових колективів, вікової психології та педагогіки, інтерпретаційної роботи тощо. Створення під час означених дискусій проблемної ситуації наукової суперечки сприяло активізації та розвитку трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з означених секторів диригентсько-хорової діяльності.

З метою педагогічної стимуляції трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності, зокрема, для активізації відповідних пізнавально-потребових спонук на підґрунті усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва дефіциту трансдисциплінарних знань у секторах теорії і практики хорового диригування, художньої інтерпретації, постановки й профілактики співацького голосу учнів різних вікових категорій, теорії та методики роботи із хоровими партіями над хоровим ансамблем, побудови та особливостей голосового апарату співаків, аранжування музичних творів, їх адаптації для виконання учнівським хоровим колективом тощо, використовувався метод самоконтролю наявності трансдисциплінарних знань, необхідних для успішної роботи хормейстера.

Для застосування цього методу необхідно було звернутись до розробленої нами методики (додаток В), за допомогою якої студенти мали змогу, самостійно заповнивши таблицю термінів, протестувати й проконтролювати рівень власних знань з наведених вище секторів диригентсько-хорової роботи, а також оцінити їх якість. За допомогою методу самоконтролю наявних трансдисциплінарних знань студенти мали змогу усвідомити, яких конкретно знань, з яких секторів диригентсько-хорової роботи їм не вистачає. Усвідомлення дефіциту трансдисциплінарних знань виконує роль пізнавально-потребової спонуки, яка власне й підштовхує студентство до набуття цих знань.

Також серед методів розвитку пізнавальних потреб та інтересів, що утворюють базис трансдисциплінарних мотивів, було застосовано такий ефективний мотивуючий метод стимулювання обов’язку і відповідальності, як

метод роз'яснення значимості трансдисциплінарних знань, необхідних для продуктивної диригентсько-хорової діяльності [14].

Використання цього методу здійснювалось під час групових лекційних, практичних та індивідуальних занять з курсів «Теорія та методика музичного виховання», «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу» шляхом пояснення пізнавальних цілей оволодіння трансдисциплінарними знаннями у різних секторах роботи педагога-хормейстера, які дозволяють «підняти планку» результатів диригентсько-хорової підготовки, водночас «піднімаючи планку» власного професіоналізму як вчителя музичного мистецтва, розширюючи фаховий досвід в кожному із секторів тощо. Тобто продуктивність застосування цього методу полягає у забезпеченні синтезу пізнавальної спонуки щодо оволодіння знаннями з різних секторів роботи педагога-хормейстера із реальними цілями набуття цих знань.

У контексті набуття й розширення практичного фахового хормейстерського досвіду особливо ефективним виявилось застосування методу роз'яснення значимості трансдисциплінарних знань, необхідних для продуктивної диригентсько-хорової діяльності, під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Саме реальні умови диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, на репетиціях шкільних хорових колективів дозволили не тільки максимально ефективно розтлумачити студентам роль і значення трансдисциплінарних знань з таких секторів означеної роботи, як формування в хористів вокально-хорових та музично-виконавських умінь, художня інтерпретація, профілактика співацького голосу учнів, аранжування музичних творів, управління хоровим колективом тощо, але й довести на практиці важливість означених трансдисциплінарних знань.

Діагностування рівнів сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за І показником – виявом трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності – під час формувального й контрольного

експериментів проходило із застосуванням «Методики діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності» (додаток А), а також методу вербального самооцінювання респондентами власних трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів.

Після застосування цього діагностичного інструментарію було встановлено збільшення числа респондентів на високому й середньому рівнях, а також зменшення їх числа низькому рівні в експериментальній групі, порівняно із числом учасників контрольного та констатувального експериментів.

ІІ показником сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності визначено наявність професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації.

З метою педагогічного сприяння розвиткові в студентів факультетів мистецтв на І спрямувально-активізуючому етапі експериментальної методики означених професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації активно застосовувався мотивуючий метод заохочення студентства до керівництва хоровим колективом. Застосування цього методу відбувалось під час групових занять з «Хорового класу».

Студенти, які отримали найвищу суму рейтингових балів під час модульного контролю з курсів «Хорове диригування», «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хоровий клас» були рекомендовані до виконання обов'язків другого хормейстера у студентському хорі. Такі студенти мали змогу не тільки проводити заняття з «Хорового класу» в своєму ж хоровому колективі, працюючи над вокально-хоровим репертуаром, але й отримували особливо почесну можливість диригувати виступами студентських хорів під час концертів факультету та університету.

Слід зауважити, що метод заохочення студентства до керівництва хоровим колективом сприяв розвитку конкуренції в студентському середовищі, коли майбутні хормейстери змагались за найвищі рейтинги у диригентсько-хоровій підготовці, намагаючись продемонструвати найвищу кваліфікацію, паралельно розширюючи свій фаховий диригентсько-хоровий досвід високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Також для педагогічної стимуляції в студентів факультетів мистецтв професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації було застосовано мотивуючий метод конкурсного відбору й рекомендації до участі у всеукраїнських та міжнародних хорових конкурсах та фестивалях на кшталт щорічного «Міжнародного хорового форуму пам'яті Анатолія Авдієвського», а також до участі у всеукраїнських та міжнародних олімпіадах вчителів музичного мистецтва на кшталт «Учитель року» (МОН України), «Учитель-ерудит», «The Power of Music» тощо.

Вельми ефективним для педагогічної стимуляції в студентів факультетів мистецтв професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації виявився також інтерактивний метод-гра змагального характеру «Конкурс на заміщення вакантної посади хормейстера дитячого хорового колективу». Застосування цього методу здійснювалось як аудиторно, так і online в залежності від наявної безпекової ситуації в Україні.

Підготовка до застосування цього методу покладалась на самостійну роботу студентів факультетів мистецтв з курсу «Теорія і методика музичного виховання». У завдання для самостійної роботи входило підготувати репертуарні, навчально-методичні, інтерпретаційні, психолого-педагогічні, організаційно-управлінські та маркетингові рекомендації для забезпечення ефективної роботи шкільного хорового колективу, які мали бути представлені під час аудиторної або online-презентації на семінарському занятті.

Означений інтерактивний метод «Конкурс на заміщення вакантної посади хормейстера дитячого хорового колективу» виявився подвійно ефективним. З однієї сторони, майбутній фахівець активізує свою професійно-суспільну вмотивованість щодо високо-професійного провадження роботи хормейстера в таких її секторах, як навчально-методичний, художньо-інтерпретаційний, співацько-профілактичний, управлінський, маркетинговий тощо, бажаючи перемогти інших учасників гри по всім секторам, а з іншої сторони, студент закріплює свою обізнаність у відповідних галузях знань.

Педагогічне діагностування сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за ІІ показником – наявністю професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації – під час формувального й контрольного експериментів проходило із застосуванням авторської «Методики діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації» (додаток Б), а також методу вербального самооцінювання респондентами власних професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригентсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації.

Після використання цієї авторської діагностувальної методики й методу вербального самооцінювання було отримано результати, які в експериментальній групі під час формувального експерименту засвідчили збільшення числа респондентів на високому й середньому рівнях, а також зменшення їх числа низькому рівні, порівняно із числом учасників контрольного та констатувального експериментів.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального

експериментів наведена у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (критерій – «Міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Високий	6	16,67	6	16,67	6	16,67	14	31,82	12	27,27	13	29,55
Середній	16	44,44	18	50,00	17	47,22	25	56,82	25	56,82	25	56,82
Низький	14	38,89	12	33,33	13	36,11	5	11,36	7	15,91	6	13,64

Таблиця 3.7

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій - «Міра усвідомленості студентами власної психологічної траєкторії на розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	59	19,54	142	47,02	101	33,44
II	67	22,19	136	45,03	99	32,78
В цілому для критерію	63	20,86	139	46,03	100	33,11

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (таблиця 3.6.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 16,67% у КГ до 29,55% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 12,88 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 47,22% у КГ до 56,82% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 9,6 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 36,11% у КГ до 13,64% в ЕГ, що висвітлює динаміку зниження на 22,47 %.

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості мотиваційно-цільового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального та формувального експериментів (таблиця 3.6., таблиця 3.7.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 20,86% під час констатувального експерименту до 29,55% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 8,69 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 46,03% під час констатувального експерименту до 56,82% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 10,79 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 33,11% під час констатувального експерименту до 13,64% під час формувального експерименту в ЕГ, що складає динаміку зниження на 19,47 %.

Представлена динаміка засвідчує ефективність розробленого комплексу методів, засобів і прийомів формування трансфесійної готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва, упровадженого на І спрямувально-активізуючому етапі експериментальної методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену.

На ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючому етапі розробленої методики, перехід до якого став можливим лише після формування в студентів на І спрямувально-активізуючому етапі трансдисциплінарно-пізнавальної вмотивованості, було здійснено формування інтегративно-полікомпетентнісного компоненту досліджуваного феномену.

ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючий етап, під час якого відбувалось формування інтегративно-полікомпетентнісного змістового компоненту, було присвячено набуттю студентами фахової полікомпетентності, яка була визначена в якості критерію сформованості цього компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності. Фахова полікомпетентність розглядалась нами як результат оволодіння студентами комплексом інтегрованих компетентностей диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, інтерпретатора, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо.

Оскільки на ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючому етапі методики дослідно-експериментальна робота була направлена на сприяння поглибленому оволодінню майбутніми педагогами-хормейстерами фахової

полікомпетентності, важливим фактором сформованості якої було визначено набуття ними міждисциплінарної ерудованості як основи трансдисциплінарних знань, то основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали теоретичні, евристичні, бінарні, інтерпретаційні методи, тренінги трансфесійної ерудованості, методи диригентсько-хорового вправляння тощо, які забезпечують активізацію мисленнєво-операційного механізму, зокрема:

- експериментальне завдання «Тренінг міждисциплінарної ерудованості», що ґрунтується на основі теоретичних методів аналізу, порівняння, конкретизації, узагальнення для відпрацювання тотожних мисленнєвих операцій;

- авторська методика «*Секторальна схема розроблення анотації вокально-хорового твору*», що ґрунтується на комплексі теоретичних методів для відпрацювання комплексного міжгалузевого тезаурусу;

- метод моделювання проблемних ситуацій роботи шкільних хорів;

- евристично-проблемні методи мозкового штурму, декомпозиції, SWOT-аналізу;

- авторська методика «Тренінг комплексних практичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва для застосування у навчально-методичній, диригентсько-виконавській, інтерпретаційній, науковій, розвивально-виховній та психолого-педагогічній сферах хормейстерської роботи»;

- бінарний метод «Аналіз-самоаналіз», базований на теоретичних аналітичних методах;

- методи диригентсько-хорового вправляння;

- образно-демонстраційні методи;

- методи розвитку диригентського артистизму;

- вербальний метод пояснення;

- метод художньої ілюстрації словесних пояснень;

- вербальний метод обговорення;

- метод моделювання проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності;

- методи науково-теоретичного обґрунтування, висвітлення й узагальнення студентами практичного досвіду у різноманітних сферах диригентсько-хорової діяльності.

Як було зазначено вище, критерієм сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту, формуванню якого було присвячено ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючий етап експериментальної методики, було визначено «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності». І показником сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності визначено вияв майбутніми учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості.

Під час науково-теоретичного обґрунтування, визначення змісту дефініцій «міждисциплінарна ерудованість», «різногалузевий термінологічний тезаурус» було зазначено про важливість для їх розвитку в студентів мисленнєво-операційної активності в частині вільного оперування різногалузевим понятійним багажем у процесі активних мисленнєвих дій аналізу та синтезу, а також мисленнєвих операцій абстрагування й узагальнення, конкретизації й класифікації, порівняння й систематизації тощо. Отже педагогічний інструментарій для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості ґрунтувався на теоретичних методах, тотожних цим діям і операціям мисленнєво-оперативного механізму.

Дослідно-експериментальна робота на трансдисциплінарно-поглиблюючому етапі проводилася як на базі традиційних форм фахового навчання у процесі індивідуальних занять з «Хорового диригування», «Читання хорових партитур», «Постановки голосу» тощо, групових лекційних, практичних занять з «Теорії та методики музичного виховання», «Хоровий клас», «Народознавство та музичний фольклор України», «Вітчизняна та всесвітня історія музики» тощо, так і на основі форм неформальної освіти в залежності від індивідуально поставленої кожним із студентів мети щодо доповнення «…формальної освіти, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні

для соціально і економічно активного громадянина…, щоб він міг інтегруватися в суспільстві і на ринку праці» [4, 319].

На трансдисциплінарно-поглиблюючому етапі центральним акцентом у формуванні міждисциплінарної ерудованості стали навчальні курси «Теорія і методика музичного виховання», «Хорове диригування» й «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», оскільки саме означені курси володіють об'єктивними потенційними педагогічними резервами з відпрацювання трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності загалом і міждисциплінарної ерудованості зокрема.

Оскільки процесом фахового навчання студентів факультетів мистецтв не передбачено спеціального навчального курсу, запланованого безпосередньо для трансфесійної підготовки педагога-хормейстера, то специфіка формування досліджуваного феномену ґрунтується на тому, що для трансфесійної підготовки, формування фахової полікомпетентності й, зокрема, міждисциплінарної ерудованості, наведені вище навчальні курси мають нести цільове трансфесійне навантаження.

Тобто, на нашу думку, доцільним є викладання навчальних курсів «Теорія і методика музичного виховання», «Хорове диригування» й «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», а також інших курсів, що входять до складу фахового навчання студентів факультетів мистецтв, через призму їх трансфесійного потенціалу.

Тобто проблематика трансфесійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, фахової полікомпетентності, набуття трансдисциплінарних знань і умінь педагога-хормейстера на базі міждисциплінарної ерудованості має наскрізно пронизувати зміст навчальних курсів, самостійної роботи тощо. Водночас, заходи поточної й підсумкової атестації з диригентсько-хорової підготовки мають включати означені трансфесійні елементи.

З метою формування міждисциплінарної ерудованості, зокрема, в частині поглибленого володіння й оперування знаннями, термінологією у навчально-

методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, маркетинговій, науковій сферах роботи вчителя музичного мистецтва з курсу «Теорія та методика музичного виховання» було розроблено і упроваджено експериментальне завдання «Тренінг міждисциплінарної ерудованості», яке мало на меті, з одного боку, за допомогою теоретичних методів порівняння, конкретизації, аналізу, узагальнення активізувати в студентів відповідні мисленнєві дії й операції, а з іншого боку, відпрацювати поглиблене розуміння й оперування міждисципліплінарною термінологією.

Означений тренінг було розраховано на самостійну роботу майбутніх учителів музичного мистецтва з курсу «Теорія та методика музичного виховання», яка передбачала самостійну підготовку студентами рефератів з теми «Трансфесійні основи диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва». Реферати мали бути виконані з урахуванням обов'язкового дотримання під час виконання ряду обов'язкових позицій, а саме:

- проаналізувати сензитивний зміст дефініцій «трансфесія», «трансфесійний підхід», «трансдисциплінарні знання вчителя музичного мистецтва», «трансдисциплінарні уміння вчителя музичного мистецтва», «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» (теоретичний метод аналізу для відпрацювання аналітичних мисленнєвих дій);
- порівняти сензитивний зміст дефініцій «трансдисциплінарні знання вчителя музичного мистецтва» і «міждисциплінарні знання вчителя музичного мистецтва», «трансдисциплінарні уміння вчителя музичного мистецтва» і «міждисциплінарні уміння вчителя музичного мистецтва» (теоретичний метод порівняння для відпрацювання порівняльних мисленнєвих операцій);
- перерахувати й конкретизувати трансдисциплінарні знання вчителя музичного мистецтва в навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-

виховній, маркетинговій, науковій сферах, необхідні для ефективного провадження диригентсько-хорової роботи в закладах середньої освіти (теоретичний метод конкретизації для відпрацювання конкретизуючих мисленнєвих операцій);

- перерахувати й конкретизувати трансдисциплінарні уміння вчителя музичного мистецтва в навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, маркетинговій, науковій сферах, необхідні для ефективного провадження диригентсько-хорової роботи в закладах середньої освіти (теоретичний метод конкретизації для відпрацювання конкретизуючих мисленнєвих операцій);
- в якості заключного підрозділу реферату узагальнити висновки, в яких розкрити роль трансфесійної діяльності на основі трансдисциплінарних знань і умінь для професійної компетентності вчителя музичного мистецтва (теоретичний метод узагальнення для відпрацювання узагальнюючих мисленнєвих операцій).

З метою формування міждисциплінарної ерудованості під час роботи над створенням анотацій вокально-хорових зразків навчально-педагогічного репертуару з курсу «Хорове диригування», зокрема, для поглибленого володіння інтегрованими музично-теоретичними, музично-історичними знаннями, знаннями у галузі музичної інтерпретації та виконавства, художньо-педагогічного аналізу та методики музичного виховання, музичної педагогіки та психології тощо, й для вільного оперування відповідним тезаурусом з цих галузей знань було також застосовано комплекс теоретичних методів.

На нашу думку, саме розробка студентами анотацій під час вивчення курсів «Хорове диригування», «Постановка голосу» є одним з найбільш ефективних інструментів формування міждисциплінарної ерудованості, якщо вимоги до анотації будуть розроблені з урахуванням спрямованості на розвиток в студентів трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності загалом і на

розвиток зазначених вище міждисциплінарної ерудованості, комплексного різногалузевого тезаурусу зокрема.

Отже у процес диригентсько-хорової підготовки було упроваджено авторську методику «*Секторальна схема розроблення анотації вокально-хорового твору*», спрямовану на формування та розвиток міждисциплінарної ерудованості, комплексного різногалузевого тезаурусу на основі активізації операційно-мисленнєвої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом застосування теоретичних методів. Означена методика «*Операційна схема розроблення анотації вокально-хорового твору*» водночас закладає основу для інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових зразків і може застосовуватись для інтерпретаційної роботи не тільки під час індивідуальних занять з «Хорового диригування», «Постановки голосу», але й під час групових занять з «Хорового класу», «Теорії та методики музичного виховання», «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», «Читання хорових партитур».

Авторська методика «*Секторальна схема розроблення анотації вокально-хорового твору*» має 5-сегментну структуру, інтегруючи мистецтвознавчо-стильовий, структурно-драматургічний, виразно-образний, художньо-педагогічний та маркетинговий сегменти. Ця методика ґрунтується на комплексі теоретичних методів, у процесі застосування яких майбутній учитель музичного мистецтва має змогу залучити набуті у процесі фахового навчання знання та оперувати термінологічним багажем, необхідним для провадження диригентсько-хорової діяльності у навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавчій, психолого-педагогічній та маркетинговій сферах цієї діяльності.

Секторальна схема розроблення анотації вокально-хорового твору

Умови застосування: методика може бути використана в усній та письмовій формі як для аудиторної роботи, так і для самостійної роботи студентів «online» і «offline».

І. Музикознавчо-стильовий сектор

1. Музикознавчо-стильовий аналіз епохи створення вокально-хорового зразку із абстрагуванням характерних рис цієї епохи з подальшою екстраполяцією й синтезуванням цих рис для узагальнення й характеристики музичного стилю обраного твору (відпрацювання мисленнєвих дій аналізу та синтезу, а також мисленнєвих операцій абстрагування, переносу й узагальнення на базі однойменних теоретичних методів).

2. Жанровий аналіз вокально-хорового зразку із класифікацією засобів музичної виразності, характерних для визначеного жанру (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції класифікації на базі однойменних теоретичних методів).

3. Ідейно-тематичний аналіз вокально-хорового твору (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу на базі однойменного теоретичного методу).

ІІ. Структурно-драматургічний сектор

1. Драматургічний аналіз динаміки музичного розвитку із конкретизацією основних його пунктів щодо тактичних кульмінацій та головної кульмінації – «точки золотого перетину» вокально-хорового зразку (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

2. Структурний аналіз музичної форми вокально-хорового твору у контексті переносу основних пунктів і кульмінацій драматургічного розвитку як основи формотворення (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції переносу на базі однойменних теоретичних методів).

3. Літературознавчо-поетичний аналіз вокально-хорового зразку (строфічний аналіз, аналіз поетичного розміру, аналіз літературно-художніх засобів виразності) у контексті відповідності літературного тексту визначеній формі музичного твору і конкретизації дикційно-артикуляційних особливостей (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

ІІІ. Виразно-образний сектор

1. Вокально-технічний аналіз хорових партій у контексті абстрагування відповідних вокально-технічних складнощів згідно до інтонаційних, темпових (кантиленних та моторних), резонансно-тембральних, метро-ритмічних, динамічно-нюансових та штрихових засобів музичної виразності вокально-хорового твору (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції абстрагування на базі однойменних теоретичних методів).

2. Ансамблево-хоровий аналіз хорових партій у контексті абстрагування складнощів щодо досягнення гармонічного, метро-ритмічного, темпового, тембрального, поліфонічного ансамблю (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції абстрагування на базі однойменних теоретичних методів).

3. Музично-виконавський аналіз вокально-хорового зразку у контексті абстрагування складнощів щодо стабільності виконання та музично-виконавського артистизму (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції абстрагування на базі однойменних теоретичних методів).

IV. Художньо-педагогічний сектор

1. Художньо-педагогічний аналіз вокально-хорового твору у контексті узагальнення його педагогічного потенціалу із конкретизацією педагогічних резервів для формування вокально-хорових умінь точного мелодичного та метро-ритмічного інтонування хорової партії, застосування головних та грудних резонаторів, кістково-абдомінального та ланцюгового співацького дихання, техніки кантиленного та моторного співу (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвих операцій узагальнення та конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

2. Художньо-педагогічний аналіз вокально-хорового твору у контексті узагальнення його педагогічного потенціалу із конкретизацією педагогічних резервів для формування інтерпретаційних умінь (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвих операцій узагальнення та конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

3. Художньо-педагогічний аналіз вокально-хорового твору у контексті узагальнення його педагогічного потенціалу із конкретизацією педагогічних резервів для формування умінь вокально-хорового артистизму (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвих операцій узагальнення та конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

V. Маркетинговий сектор

1. Маркетинговий аналіз мистецьких запитів та потреб учасників шкільних хорових колективів із конкретизацією бажаних жанрів та стилів сучасного естрадного, народного та класичного вокально-хорового репертуару (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

2. Маркетинговий аналіз мистецько-виконавських запитів учасників шкільних хорових колективів та художньо-естетичних потреб слухацької аудиторії із конкретизацією різновидів конкурсно-концертних заходів, в яких хоровий колектив має взяти участь (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

3. Маркетинговий аналіз іміджевих запитів учасників шкільних хорових колективів та слухацької аудиторії із конкретизацією матеріальних побажань щодо придбання костюмів та аксесуарів для концертних виступів (відпрацювання мисленнєвої дії аналізу, а також мисленнєвої операції конкретизації на базі однойменних теоретичних методів).

Упровадження авторської методики формування міждисциплінарної ерудованості «*Секторальна схема розроблення анотації вокально-хорового твору*» уможливлює не тільки вільне оперування дефініціями, що входять в комплексний міжгалузевий тезаурус, і знаннями у навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавчій, психолого-педагогічній та маркетинговій сферах диригентсько-хорової роботи на підґрунті активізації мисленнєво-операційного механізму, але й дозволяє відпрацьовувати швидкість мисленнєвих дій та операцій, якщо застосовувати методику з урахуванням

конкретних часових термінів. Тобто певна кількість наведених вище аналітичних, узагальнюючих, конкретизуючих, абстрагуючих мисленнєвих дій та операцій має бути виконана студентами а за визначену модератором одиницю часу.

Також вельми ефективними для формування міждисциплінарної ерудованості виявились евристично-проблемні методи, застосовані під час сумісної роботи наукових гуртків НСТ кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, кафедри постановки голосу, а також кафедри теорії та історії музики. Для спільних засідань була обрана наукова тематика «Психолого-педагогічні, науково-методичні та організаційно-управлінські проблеми диригента-хормейстера у процесі роботи із хором учнів середнього та старшого шкільного віку».

Для опрацювання цієї наукової тематики під час сумісних засідань наукових гуртків НСТ в основу було покладено метод моделювання реальних проблемних ситуацій роботи шкільних хорів, які відбулись під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва». Учасники засідань по черзі моделювали за власним вибором різноманітні проблемні ситуації, пов’язані із поведінкою хористів-підлітків під час репетицій, із комунікацією, із вибором навчально-педагогічного репертуару, із участю у музичних фестивалях та конкурсах, із матеріальними складнощами роботи колективу тощо.

Для колективного вирішення під час сумісних секційних засідань наукових гуртків змодельованих проблем студентам пропонувалось застосувати евристично-проблемні методи мозкового штурму, декомпозиції, SWOT-аналізу тощо, під час залучення яких майбутні учителі музичного мистецтва мали змогу активно оперувати міжгалузевою термінологією, інтегрувати знання й досвід роботи у психолого-педагогічній, науково-методичній та організаційно-управлінській сферах диригентсько-хорової діяльності.

Контрольні зрізи щодо сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за І показником – виявом майбутніми

учителями музичного мистецтва міждисциплінарної ерудованості, виконані у процесі формувального й контрольного експериментів, було здійснено шляхом застосування методики «Діагностика міждисциплінарної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва» (додаток В), а також залучення обсерваційного методу педагогічного спостереження щодо спроможності студентів факультетів мистецтв у процесі практичної роботи із хоровим колективом вільно оперувати понятійним багажем, застосовуючи під час диригентсько-хорової діяльності відповідні дефініції.

Після того, як за допомогою поданого вище діагностичного інструментарію було отримано результати контрольних зрізів, виявилось, що в експериментальній групі під час формувального експерименту збільшилось число респондентів на високому й середньому рівнях, а також зменшилось число респондентів на низькому рівні, порівняно із числом учасників контрольного та констатувального експериментів.

ІІ показником сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності визначено наявність комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера, під якими ми розуміємо спроможність до компетентного, фахового виконання професійних обов'язків у різних сферах практичної роботи педагога-хормейстера.

Формування комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера, відбувалось за рахунок тісної інтеграції навчальних курсів диригентсько-хорової підготовки, музично-теоретичних, психолого-педагогічних навчальних дисциплін, заходів неформальної освіти тощо. Така інтеграція навчальних курсів «Хоровий клас», «Хорознавство», «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Сольфеджіо», «Вітчизняна та всесвітня теорія музики», «Вікова психологія»,

«Загальна психологія», «Історія педагогіки», «Педагогіка» тощо дозволяла забезпечити саме комплексність означених умінь під час їх формування.

Оптимальним, на нашу думку, педагогічним інструментом для формування цього показника, виявилась форма мистецького тренінгу, оскільки саме ця форма уможливлює комплексне формування й відпрацювання умінь, необхідних для ефективного провадження вчителем музичного мистецтва фахової діяльності у навчально-методичній, диригентсько-виконавській, інтерпретаційній, науковій, розвивально-виховній, психолого-педагогічній, організаційно-управлінській, маркетинговій сферах цієї діяльності.

Отже, з метою формування комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера, шляхом модифікації розробленого китайським дослідником Яо Цзицзянь «Психолого-педагогічного тренінгу-триптиху мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання» [29, 154] було створено «Тренінг комплексних практичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва для застосування у навчально-методичній, диригентсько-виконавській, інтерпретаційній, науковій, розвивально-виховній та психолого-педагогічній сферах хормейстерської роботи». Розроблений тренінг, представлено у підрозділах, кожен з яких відповідає одній з наведених вище сфер хормейстерської роботи.

Тренінг комплексних практичних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва для застосування у навчально-методичній, диригентсько-виконавській, інтерпретаційній, науковій, розвивально-виховній, психолого-педагогічній сферах хормейстерської роботи

Гнучкі умови проведення тренінгу:

- можливим є як аудиторне, так і online проведення тренінгу;

- можливою є діалогічна робота в парах, а також полілогічна робота, яка охоплює усіх студентів групи.

І. Навчально-методична сфера

Комплексні музично-педагогічні та методичні уміння з формування в користів вокально-хорових навичок і навичок хорового ансамблевого співу

1.1. Відпрацювання комплексних музично-педагогічних, навчально-методичних умінь з формування в школярів вокально-хорових навичок.

Завдання 1. Окресліть чітку послідовність музично-педагогічних, навчально-методичних задач з формування в учнів вокально-хорових навичок інтонаційно- та ритмічно-точного співу, артикуляції, різновидів вокально-хорового дихання, застосування резонаторів, рухливого та кантиленного співу тощо і по черзі змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення поставлених задач.

Завдання 2. Окресліть чітку послідовність музично-педагогічних, навчально-методичних задач з формування в учнів навичок хорового ансамблевого співу і по черзі змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення поставлених задач щодо досягнення в шкільному хоровому колективі мелодичного, темпо-ритмічного, динамічного та гармонічного ансамблю.

1.2. *Відпрацювання комплексних навчально-методичних умінь з підбору та опрацювання шкільного вокально-хорового репертуару.*

Завдання 1. Оберіть по 2 найбільш доцільних зразки шкільного вокально-хорового репертуару для цільового відпрацювання власних музично-педагогічних, навчально-методичних умінь щодо розвитку в учнів вокально-хорових навичок, серед яких: навички інтонаційно- та ритмічно-точного співу, артикуляції, володіння співацьким диханням, застосування головних та грудних резонаторів, рухливого та кантиленного співу. Обґрунтуйте педагогічний потенціал обраних Вами музичних зразків у контексті розвитку кожної з вокально-хорових навичок.

Завдання 2. Оберіть по 2 найбільш доцільних зразки шкільного вокально-хорового репертуару для цільового відпрацювання власних музично-педагогічних, навчально-методичних умінь щодо розвитку в учнів навичок мелодичного, темпо-ритмічного, динамічного та гармонічного хорового

ансамблевого співу. Обґрунтуйте педагогічний потенціал обраних Вами музичних зразків у контексті розвитку кожної з навичок хорового ансамблевого співу.

ІІ. Інтерпретаційна сфера

Комплексні музично-педагогічні та методичні уміння з провадження в шкільному хорі колективного інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів щодо жанрово-стильового, музично-історичного аналізу, музично-теоретичного аналізу засобів музичної виразності у контексті колективного проєктування інтерпретаційного плану навчально-педагогічного репертуару.

2.1. Відпрацювання комплексних музично-педагогічних та методичних умінь з організації та провадження в шкільному хорі колективного жанрово-стильового та музично-історичного аналізу навчально-педагогічного репертуару.

Завдання 1. Окресліть чітку послідовність музично-педагогічних, методичних задач щодо розвитку в учнів здатності до самостійного визначення елементарних жанрів та стилів вокально-хорових творів на основі розпізнавання відповідних жанрово-стильових особливостей. Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення поставлених задач.

Завдання 2. Окресліть чітку послідовність музично-педагогічних, методичних задач щодо розвитку в учнів здатності до самостійного визначення історичної епохи написання вокально-хорового твору, а також до окреслення основних рис творчості композитора. Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення поставлених задач.

2.2. Відпрацювання комплексних музично-педагогічних та методичних умінь з організації та провадження в шкільному хорі діалогічного музично-теоретичного аналізу засобів музичної виразності у контексті колективного проєктування інтерпретаційного плану навчально-педагогічного репертуару.

жанрово-стильового та музично-історичного аналізу навчально-педагогічного репертуару.

Завдання 1. Окресліть чітку послідовність музично-педагогічних, методичних задач щодо розвитку в учнів здатності до самостійного визначення елементарних засобів музичної виразності у контексті колективного проектування інтерпретаційного плану навчально-педагогічного репертуару. Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення поставлених задач.

III. Диригентсько-виконавська сфера

Комплексні музично-виконавські уміння щодо володіння виразним диригентським жестом, концентрації й мобілізації уваги хористів під час концертних виступів

3.1. *Відпрацювання комплексних музично-виконавських умінь щодо володіння виразним диригентським жестом як основи концентрації й мобілізації уваги хористів під час концертних виступів.*

Вправа 1. Розкажіть про структуру і роль диригентського апарату, а також про функції його складових (рук, із пальцями включно, корпусу, голови, міміки обличчя, погляду тощо) у контексті концентрації й мобілізації уваги учнів, супроводжуючи розповідь персональною демонстрацією диригентських жестів.

Вправа 2. Розкажіть про три основні елементи диригентської жестикуляції, які становлять її основу, а також про класифікацію диригентських жестів (активні – пасивні) за характером передачі музичної інформації у контексті концентрації й мобілізації уваги учнів, супроводжуючи розповідь персональною демонстрацією диригентських жестів.

IV. Психолого-педагогічна сфера

Комплексні психолого-педагогічні, музично-психологічні уміння, спрямовані на формування в хористів стабільності прилюдного вокально-хорового виконавства, виконавського артистизму

4.1. *Відпрацювання комплексних психолого-педагогічних, музично-психологічних умінь щодо формування в школярів стабільності прилюдного вокально-хорового виконавства*

Завдання 1. Обміняйтесь ідеями щодо удосконалення власних умінь досконалої підготовки концертного репертуару як основи формування в школярів стабільності прилюдного вокально-хорового виконавства. Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення у хоровому колективі проблеми виконавської стабільності.

Завдання 2. Обміняйтесь ідеями щодо практичного застосування власних умінь керування процесом вокально-хорового виконавства й регулювання цього процесу під час концертних виступів хорового колективу.

Завдання 3. Обміняйтесь ідеями щодо практичного застосування власних умінь коригування процесу вокально-хорового виконавства під час концертних виступів хорового колективу.

Завдання 4. Обміняйтесь ідеями щодо удосконалення власних психолого-педагогічних, музично-психологічних умінь формування в учасників шкільного хору завадостійкості до впливу стресових ситуацій концертного виступу. Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення у хоровому колективі проблеми протидії надмірного впливу стресорів.

4.2. *Відпрацювання комплексних психолого-педагогічних, музично-психологічних умінь щодо формування в учасників шкільних хорових колективів виконавського артистизму*

Завдання 1. Поділіться із учасниками тренінгу пропозиціями щодо удосконалення власних психолого-педагогічних умінь з формування в хористів здатності до швидкого зовнішнього перевтілення згідно до зміни образів музичного твору.

Завдання 2. Поділіться із учасниками тренінгу пропозиціями щодо удосконалення власних психолого-педагогічних умінь з формування в хористів

здатності до швидкого перевтілення шляхом зміни тембрального звучання згідно до зміни образів музичного твору.

V. Розвивально-виховна сфера

Комплексні музично-педагогічні та методичні уміння з розвитку в хористів музично-творчих здібностей

5.1. *Відпрацювання комплексних музично-педагогічних та методичних умінь щодо формування в учасників шкільних хорових колективів музично-творчих здібностей*

Вправа 1. Змоделюйте проблемну ситуацію репетиційної роботи шкільного хорового колективу, пов'язану із неточністю інтонування хорових партій. Проаналізуйте змодельовану ситуацію у контексті розвитку в школярів музичного слуху, а також розвитку в них здатності до координації слухових уявлень із співацьким голосом за алгоритмом:

- констатація проблеми неточного інтонування хорової партії;

- недостатня розвиненість слухових уявлень хористів як причина утворення проблеми;

- нескоординованість слухових уявлень хористів із співацьким голосом як наслідок недостатньої розвиненості їх слухових уявлень;

- супутні події, що супроводжують змодельовану проблемну ситуацію.

Змістовно, але коротко, озвучте декілька варіантів методичних шляхів комплексного вирішення проблеми неточного інтонування хорових партій, а також подолання нездатності учнів до координації слухових уявлень із співацьким голосом.

Окрім наведеного вище тренінгу важливим для формування цього показника виявився бінарний метод «Аналіз-самоаналіз», застосований сумісно із методами диригентсько-хорового вправляння, образно-демонстраційними методами методами розвитку диригентського артистизму, вербальним методом пояснення, методу художньої ілюстрації словесних пояснень.

Цей бінарний метод було побудовано за принципом комплексного, сумарного застосування теоретичних методів аналізу та самоаналізу. Зокрема,

для розвитку комплексних практичних умінь, відповідних навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській та науковій сферам роботи керівника-хормейстера, означений бінарний метод було застосовано наступним чином.

Під час індивідуальних занять з «Хорового диригування», під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» з проведення вокально-хорової роботи на уроках, на репетиціях шкільних хорових колективів, під час прилюдних виступів з «Виконавського практикуму з хорового диригування» тощо після застосування методів диригентсько-хорового вправляння, методів розвитку диригентського артистизму, вербального методу пояснення, образно-демонстраційного методу художньої ілюстрації словесних пояснень тощо викладачі пропонують студентам-респондентам здійснити вербальний самоаналіз виразності й точності власного диригентського жесту, рівня власних диригентських умінь у цілому в контексті практичної вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва в частині забезпечення цілісності інтерпретаційної роботи над «шкільним репертуаром», формування в дітей умінь співацького дихання, чистоти співу, хорового ансамблю тощо. Після вербального самоаналізу студентом результатів своєї роботи під час заняття викладач також вербально аналізує диригентські досягнення студента в наведеному вище контексті.

До прикладу, для під час проведення індивідуальних занять з «Хорового диригування», групових занять з «Хорового класу» практиканти мали не тільки відпрацювати й інтегрувати конкретні диригентські уміння (диригентсько-виконавська сфера) та інтерпретаційні уміння (інтерпретаційна сфера), але й в вербально проаналізувати власний рівень володіння застосованими уміннями за конкретними параметрами:

- рівень досконалості володіння технікою диригентських умінь (диригентсько-виконавська сфера);

- рівень переконливості й художності розробленої інтерпретації вокально-хорового твору (інтерпретаційна сфера);

- рівень диригентського артистизму, точності, яскравості, виразності диригентського жесту як фактору мобілізації й концентрації уваги й творчих сил школярів-хористів для виконання ними вокально-технічних та інтерпретаційних завдань (диригентсько-виконавська, інтерпретаційна, навчально-методична сфера).

Після здійсненого за цими параметрами вербального самоаналізу студентом рівня володіння комплексними уміннями роботи хормейстера викладач з «Хорового диригування», «Хорового класу» також вербально аналізує сформованість означених умінь.

Згідно до наступного прикладу, під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» в межах проведення святкового заходу в загальноосвітній школі, виступу під час цього заходу шкільного хорового колективу, практиканти мали також не тільки відпрацювати, інтегрувати й продемонструвати конкретні диригентські уміння (диригентсько-виконавська сфера), уміння з провадження в шкільному хорі колективного інтерпретаційного опрацювання (інтерпретаційна сфера), музично-педагогічні та методичні уміння з підбору та опрацювання вокально-хорового репертуару, з формування в хористів співацьких навичок, з формування навичок хорового ансамблю тощо (навчально-методична сфера), але й під час обговорення проведеного заходу із методистом, вчителем музичного мистецтва вербально проаналізувати власний рівень володіння наведеними вище та іншими (розвивально-виховними, організаційно-управлінськими, маркетинговими) уміннями за конкретними параметрами, а саме:

- рівень володіння уміннями з методики формування в учнів вокально-хорових навиків інтонаційно- та ритмічно-точного співу, артикуляції, різновидів вокально-хорового дихання, застосування резонаторів, рухливого та кантиленного співу, формування навичок хорового ансамблю (навчально-методична, розвивально-виховна сфери);

- рівень досконалості володіння технікою диригентських умінь (диригентсько-виконавська сфера);

- рівень диригентського артистизму, виконавської надійності, виразності диригентського жесту як фактору мобілізації й концентрації уваги й творчих сил школярів-хористів для виконання ними вокально-технічних та інтерпретаційних завдань (диригентсько-виконавська, інтерпретаційна, навчально-методична сфера);

- рівень здатності до ефективного управління процесом вокально-хорового навчання хористів, до забезпечення повноцінної підготовки прилюдних виступів шкільного хорового колективу, відбору сценічних костюмів, музичних інструментів для супроводу тощо (організаційно-управлінська сфера);

- рівень володіння прогностичними уміннями щодо передбачення, встановлення та задоволення запитів хорового колективу щодо участі у конкурсно-концертних заходах (маркетингова сфера).

Після здійсненого за означеними параметрами вербального самоаналізу студентом рівня володіння комплексними уміннями роботи хормейстера викладач-методист з «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», вчитель музики під час обговорення проведеного заходу також вербально аналізують сформованість означених умінь.

Також вельми ефективним методом практичного формування комплексних умінь в різних сферах роботи хормейстера виявився метод моделювання проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності, який застосовувався переважно під час групових занять з курсу «Теорія та методика музичного виховання».

Під час застосування цього методу респондентам було запропоновано самостійно розподілитись у пари і, працюючи в вдвох, по черзі за власним вибором моделювати проблемні ситуації в навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, організаційно-управлінській, маркетинговій та науковій сферах роботи хормейстера.

Після моделювання одним з напарників факту проблемної ситуації, інший має вказати імовірні причини її виникнення, які сягають корінням у декількох з

перерахованих вище сфер роботи керівника хорового колективу, а також розкрити власні музично-педагогічні уміння з формування в хористів співацьких навичок навичок хорового ансамблю, уміння мистецько-освітнього менеджменту та маркетингу, науково-методичної роботи тощо, за допомогою застосування яких стає можливим практичне вирішення змодельованої проблеми.

Формування комплексних практичних умінь, відповідних диригентсько-виконавській, інтерпретаційній, навчально-методичній, розвивально-виховній, організаційно-управлінській, маркетинговій сферам фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, було б неповним без паралельного розвитку умінь наукової та науково-методичної роботи педагога-хормейстера, що належать до наукової сфери.

Основою для такого паралельного розвитку слугувала тісна інтегрована робота представників професорсько-викладацького складу, які вели навчальні курси «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорознавство», «Читання хорових партитур», «Постановка голосу», «Хорове диригування» тощо із керівниками наукової роботи студентів (НСТ), відповідальних за роботу проблемних груп, наукових гуртків, організацію та проведення студентських науково-практичних конференцій.

Зокрема, сумісно із кандидатом педагогічних наук, професором Тамілою Г., яка очолює роботу з проведення студентських науково-практичних конференцій (пленарні засідання), відповідає за публікацію наукових статей студентів, а також із кандидатом педагогічних наук, доцентом Світланою М. (секційні засідання кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти) було заздалегідь узгоджено тематику чергової щорічної звітно-наукової конференції Факультету мистецтв «Проблеми сучасної мистецької освіти».

Означена тематика, втілена у студентських доповідях і публікаціях, охоплювала різні аспекти формування комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам практичної роботи керівника-хормейстера, і

передбачала науково-теоретичне обґрунтування, висвітлення й узагальнення студентами практичного досвіду в різноманітних сферах диригентсько-хорової діяльності.

Зокрема, на пленарному і секційному засіданнях були заслухані наступні доповіді:

- «Трансфесійні уміння диригента-хормейстера молодшого хору: проблеми інтеграції навчально-методичної, розвивально-виховної і організаційно-управлінської роботи» (доповідач Ангеліна У.);
- «Сучасний вектор трансфесійної підготовки вчителя музичного мистецтва у контексті менеджменту та маркетингу роботи шкільних хорових колективів» (доповідач Михайло З.);
- «Трансфесійна модернізація диригентсько-хорової діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва» (доповідач Петро П.);
- «До питання щодо формування комплексу практичних умінь у інтерпретаційній, навчально-методичній та розвивально-виховній сферах фахової діяльності вчителя музичного мистецтва» (доповідач Оксана Л.);
- «Трансфесійний підхід до диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва: інтеграція інтерпретаційних, диригентсько-виконавських та психолого-педагогічних умінь хормейстера» (доповідач Олена В.) та ін.

Участь студентів у наукових конференціях, підготовка та озвучення доповідей, публікація відповідних наукових статей уможливила фіксацію та осмислення студентами власних комплексних умінь в різних сферах роботи хормейстера, забезпечивши водночас розвиток умінь також у науковій та науково-методичній сфері. Означені уміння щодо здатності до грамотного формулювання наукового апарату, застосування теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження, академічного викладення тексту тощо збагачують комплекс окреслених вище умінь вчителя музичного мистецтва, що створює підстави для формування фахової полікомпетентності.

Проведення діагностичних заходів щодо сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за ІІ показником – наявністю комплексних практичних умінь, відповідних основним сферам роботи керівника-хормейстера, здійснених під час формувального й контрольного експериментів, було реалізовано шляхом залучення обсерваційного методу педагогічного спостереження під час проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» у процесі роботи із шкільними хоровими колективами, а також методу аналізу зроблених за допомогою цифрових засобів відео-записів роботи студентів-практикантів із шкільними хоровими колективами

Після проведених діагностичних заходів було здобуто результати педагогічної діагностики, які показали, що в експериментальній групі під час формувального експерименту спостерігається зростання кількості респондентів на високому й середньому рівнях, а також зниження числа респондентів на низькому рівні, порівняно із числом учасників контрольного та констатувального експериментів.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів наведена у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (критерій - «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Високий	4	11,11	6	16,67	5	13,89	10	22,73	14	31,82	12	27,27
Середній	15	41,67	17	47,22	16	44,44	24	54,55	26	59,09	25	56,82
Низький	17	47,22	13	36,11	15	41,67	10	22,73	4	09,09	7	15,91

Таблиця 3.9

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій - «Ступінь сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової полікомпетентності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	22	07,28	133	44,04	147	48,68
II	46	15,23	151	50,00	105	34,77
В цілому для критерію	34	11,26	142	47,02	126	41,72

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (таблиця 3.8.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 13,89% у КГ до 27,27% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 13,38 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 44,44% у КГ до 56,82% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 12,38 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 41,67% у КГ до 15,91% в ЕГ, що висвітлює динаміку зниження на 25,76 %.

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості інтегративно-полікомпетентнісного компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального та формувального експериментів (таблиця 3.8., таблиця 3.9.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 11,26% під час констатувального експерименту до 27,27% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 16,01 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 47,02% під час констатувального експерименту до 56,82% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 9,8 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 41,72% під час констатувального експерименту до 15,91% під час формувального експерименту в ЕГ, що складає динаміку зниження на 25,81 %.

Наведена вище динаміка дозволяє схарактеризувати комплекс методів, засобів і прийомів формування трансфесійної готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва, упроваджений на ІІ трансдисциплінарно-поглиблюючому етапі експериментальної методики, як ефективний.

На ІІІ фундаментально-рефлексивному етапі розробленої методики відбувалось формування ціннісно-смислового змістового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

ІІІ фундаментально-рефлексивний етап було присвячено розбудові в

майбутніх учителів музичного мистецтва аксіологічного базису трансфесійної диригентсько-хорової діяльності, який підводить особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали мистецько-психологічні тренінги, вербальні, евристичні методи, теоретичні методи тощо, серед яких:

- «Мистецько-психологічний тренінг з конструювання трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для креативного розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи»;

- вербальні методи бесіди, розповіді, пояснення, поточного коментаря;

- метод узагальнення педагогічного досвіду щодо продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи;

- метод оцінювання результатів навчальної діяльності;

- метод рефлексивного самооцінювання власного професійного диригентсько-хорового саморозвитку в контексті опори на міждисциплінарні знання й трансдисциплінарні уміння;

- метод роз'яснення значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- метод колективного обговорення й усного аналізу трансфесійної підготовленості до провадження диригентсько-хорової роботи на уроці музичного мистецтва;

- метод експертного оцінювання трансфесійної підготовленості студента-практиканта до провадження диригентсько-хорової роботи на уроці музичного мистецтва;

- метод усного рефлексивного самоаналізу ставлення до трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності;

- евристична online-дискусія з теми «Цінність трансфесійної підготовки

майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи в особистісно-рефлексивному вимірі: власний досвід».

Критерієм сформованості ціннісно-смислового змістового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності було визначено «Міру усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів».

І показник сформованості ціннісно-смислового змістового компоненту досліджуваного феномену – вияв майбутніми учителями музичного мистецтва здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи передбачає створення для студентів навчального середовища, сприятливого для педагогічної творчості.

Саме спроможність студентів до педагогічної творчості уможливлює не просто формальне вирішення задач і проблем диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, а креативне їх вирішення, що передбачає самостійність та нестандартність конструювання й застосування трансдисциплінарного педагогічного інструментарію, варіативність педагогічних траєкторій, неформальний підхід до розв'язання ситуаційної проблемності на базі, за висловленням Е.Торренса персональної «здатності до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності» [7, 332].

Оскільки формування в майбутніх хормейстерів здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи мало відбуватись на комплексній основі, то на третьому фундаментально-

рефлексивному етапі, так само, як і на другому, найбільш доцільною виявилась форма мистецько-психологічного тренінгу.

Адже форма мистецько-психологічного забезпечує комплексне формування й відпрацювання в майбутніх хормейстерів здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи. Упровадження й застосування спеціально розробленого «Мистецько-психологічного тренінгу з конструювання трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для креативного розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи» відбувалось під час вивчення навчального курсу «Теорія і методика музичного виховання».

Мистецько-психологічний тренінг з конструювання трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для креативного розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи

І. *Уважність щодо виявлення трансфесійної проблеми – спроможність осмислити поточні ситуації диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва у трансфесійному вимірі. Своєчасне виявлення трансфесійної проблеми, конкретна постановка трансфесійної задачі є передумовою креативності й ефективності її вирішення*.

Завдання 1.1. Пропонуються нотні зразки педагогічного вокально-хорового репертуару для молодшого хору (на кшталт української народної пісні «Подоляночка» в обр. Л.Ревуцького, «Чудернацький кінь» слова й музика Ірини Кириліної), для старшого шкільного хору (на кшталт української народної пісні «Вишні-черешні розвиваються» в обробці для хору М.Леонтовича, «Ми сьогодні рано встали» музика В.А. Моцарта з опери «Весілля Фігаро»). Учасники тренінгу мають встановити й занотувати імовірні проблеми, пов'язані із диригентсько-хоровою роботою у навчально-методичній сфері (над чистотою інтонування хорових партій, над подоланням ритмічних складнощів, над артикуляцією, над застосуванням голосних та грудних резонаторів, над розподілом співацького дихання, над унісонним ансамблем в кожній партії, над гармонічним та темпо-

ритмічним ансамблем тощо), а також в інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, організаційно-управлінській, маркетинговій та науковій сферах. Бажано сформулювати максимальну кількість варіантів.

Завдання 1.2. Пропонується сконструювати і записати комплексний трансдисциплінарний педагогічний інструментарій (сукупність методів, засобів і прийомів, починаючи від методів вокально-хорового вправляння, методів диригентсько-виконавського артистизму, сугесто-педагогічних, евристичних, проєктивних, інтерактивних методів, інформаційно-комунікативних засобів і до методів вивчення попиту й пропозиції на ринку освітньо-мистецьких послуг у царині концертно-конкурсних заходів шкільних хорових колективів, цифрового маркетингу тощо).

Завдання 1.3. Пропонуються групи методів, засобів і прийомів з різних сфер диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва, педагога-хормейстера, на кшталт:

I група

Метод розвитку співацького дихання за диригентським жестом хормейстера (навчально-методична сфера)

+

метод художньо-педагогічного аналізу (інтерпретаційна сфера)

+

метод евристичної бесіди з проблем надійності концертного виконавства (психолого-педагогічна сфера)

+

метод маркетингового анкетування як PR-захід з популяризації шкільного хорового колективу (маркетингова сфера).

II група

Метод абстрагування інтонаційно складного елементу вокально-хорової партії й виконання його в секвентній послідовності по півтонах у висхідному та нисхідному напрямах під час розспівування (навчально-методична сфера)

+

метод порівняння різних інтерпретаційних версій вокально-хорового твору (інтерпретаційна сфера)

+

метод концентрації уваги хористів за диригентським жестом (диригентсько-виконавська сфера)

+

сугестивний метод навіювання щодо психологічного зосередження учнів на трансляції художнього образу музичного втору (психолого-педагогічна сфера)

+

метод матеріального стимулювання до участі хористів в концертних виступах шкільного хорового колективу (організаційно-управлінська сфера)

+

метод мета-аналізу і узагальнення персональних мистецьких досягнень кожного з учасників шкільного хорового колективу (наукова сфера).

Учасники тренінгу мають змоделювати й записати імовірні проблемні ситуації диригентсько-хорової діяльності в шкільному хоровому колективі, для розв’язання яких можна використати ту чи іншу групу методів.

2. *Комбінування методів з різних сфер диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва, педагога-хормейстера як основа конструювання трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для креативного розв’язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи*.

Завдання 2.1. Учасникам тренінгу пропонується сформулювати й занотувати актуальні педагогічні задачі, які необхідно вирішити у навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній, організаційно-управлінській, маркетинговій та науковій сферах фахової діяльності педагога-хормейстера. Необхідно підібрати, скомбінувати й записати сукупність практичних методів, які б забезпечили комплексне вирішення поставлених задач.

Вправа 2.2. Учасникам тренінгу пропонуються дві проблемні ситуації з абсолютно різних сфер диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва, одна з яких стосується, до прикладу, поточної репетиційної роботи хорового колективу (навчально-методична сфера), а інша – науково-методичної роботи хормейстера (наукова сфера).

Приклад:

- після тривалого колективного інтерпретаційного опрацювання вокально-хорового твору розроблена інтерпретаційна версія під час контрольного виконання прозвучала монотонно й дещо нудно;

- розроблені й опубліковані методичні рекомендації з диригентсько-хорової роботи вчителя музичного мистецтва здобули негативні відгуки в середовищі методистів музичного навчання й виховання.

Учасники тренінгу шляхом мисленого продукування логічного ланцюжку суджень і умовиводів між означеними проблемними ситуаціями мають встановити між ними взаємозв'язок, а також змоделювати й запропонувати для вирішення цих педагогічних ситуацій комбінований трансдисциплінарний інструментарій на основі інтеграції різних методів, засобів і прийомів, дотичних до названих сфер роботи хормейстера.

Також для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи під час занять з «Теорії та методики музичного виховання», «Хорознавства», «Хорового класу», «Хорового диригування» було традиційно застосовано вербальні методи бесіди, розповіді, пояснення, поточного коментаря. Саме за допомогою цих методів відбувалось надання студентам фундаментальних знань щодо змісту та практичного застосування трансдисциплінарного педагогічного інструментарію в навчально-методичній, інтерпретаційній, диригентсько-виконавській, психолого-педагогічній, розвивально-виховній та науковій сферах фахової діяльності педагога-хормейстера.

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» було застосовано метод узагальнення педагогічного досвіду щодо продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи. Для активного застосування цього методу до вимог для ведення щоденника педагогічної практики була уведена додаткова вимога. Згідно до цієї вимоги кожен студент-практикант мав у процесі заповнення щоденника конкретизувати й занотувати результати власної педагогічної творчості, описати позитивні й негативні результати застосування трансдисциплінарного педагогічного інструментарію.

Педагогічні вимірювання щодо сформованості ціннісно-змістового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за І показником – виявом здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи, проведені під час формувального й контрольного експериментів, було реалізовано шляхом залучення обсерваційного методу педагогічного спостереження під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», а також методу експертного оцінювання здатності студентів-практикантів до методичної творчості під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Після застосування означених діагностичних заходів було отримано статистичні дані, які показали, що в експериментальній групі під час формувального експерименту спостерігається зростання кількості респондентів на високому й середньому рівнях, а також зниження числа респондентів на низькому рівні, порівняно із числом учасників контрольного та констатувального експериментів.

Продовження ІІІ фундаментально-рефлексивного етапу експериментальної методики, присвяченого розбудові в майбутніх учителів музичного мистецтва аксіологічного базису трансфесійної диригентсько-хорової діяльності, здійснювалось у контексті формування ціннісно-змістового структурного компоненту, ІІ показником сформованості якого було визначено вияв рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Формування та розвиток означеного рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності здійснювалось з урахуванням того, що сукупність трансфесійних освітніх елементів має сприйматись студентами як ефективний інструмент набуття диригентсько-хорового професіоналізму. Сприймання й осмислення трансфесійної підготовки студентами музичних та музично-педагогічних ЗВО саме під таким кутом зору забезпечує позитивне емоційне супроводження цієї підготовки, а також надає їй особистісно-смислової значущості.

Скоординована сумісна робота представників професорсько-викладацького складу, які ведуть індивідуальні, лекційні та практичні заняття з курсів «Теорія та методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Хорознавство», «Читання хорових партитур», «Практикум з кваліфікації: Викладач хорового диригування», «Методика викладання хорового диригування», «Виконавський практикум», «Хорове диригування», «Вікова психологія», «Педагогіка» тощо, уможливила консолідоване систематичне застосування методів оцінювання результатів навчальної діяльності й рефлексивного самооцінювання власного професійного диригентсько-хорового саморозвитку в контексті опори на міждисциплінарні знання й трансдисциплінарні уміння.

Застосування цих методів відбувалось під час занять з наведених вище дисциплін, коли викладачі, завершуючи заняття, в якості підведення його підсумків пропонували студентам спочатку оцінити результати засвоєння

навчального матеріалу під міждисциплінарним кутом зору, а потім здійснити рефлексивне самооцінювання себе як фахівця-хормейстера у трансфесійному вимірі, обґрунтувавши позитивний, негативний або нейтральний вплив трансдисциплінарної підготовки, здатності або нездатності до застосування трансдисциплінарного педагогічного інструментарію тощо.

У комплексі із застосуванням методів оцінювання й рефлексивного самооцінювання вельми ефективним для формування цього показника у процесі викладання наведених вище навчальних дисциплін виявилось консолідоване використання професорсько-викладацьким складом методу роз'яснення значущості [14] трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Ефективність цього методу обумовлена тим, що під час його застосування викладач чітко окреслював цілі трансфесійної підготовки, відштовхуючись від її впливу на інтелектуальний, мистецько-творчий, професійний розвиток особистості. Водночас, застосування методу роз'яснення значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності надавало можливість студентові усвідомити, який сенс має трансфесійна підготовка персонально для нього в духовному та матеріальному аспектах.

Також з метою формування здатності майбутніх фахівців до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» було інтегровано й упроваджено ряд методів, а саме:

- метод колективного обговорення й усного аналізу майбутніми вчителями музичного мистецтва трансфесійної підготовленості студента-практиканта до провадження диригентсько-хорової роботи на щойно проведеному уроці музичного мистецтва;

- метод експертного оцінювання вчителем музичного мистецтва, методистом та керівником «Виробничої педагогічної практики з музичного

мистецтва» трансфесійної підготовленості студента-практиканта до провадження диригентсько-хорової роботи на щойно проведеному уроці музичного мистецтва;

- метод усного рефлексивного самоаналізу студентом-практикантом свого ставлення до трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Інтегроване застосування наведених вище методів дозволило студентам-практикантам осмислити трансфесійну підготовку як дієвий фактор, що забезпечує підвищення якості власної диригентсько-хорової роботи на практиці – під час уроку музичного мистецтва, тобто сприйняти цей фактор на особистісно-сенситивному рівні.

Для формування здатності студентів до рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності на інтернет-форумі учасників дослідно-експериментальної роботи було підготовлено і організовано евристичну online-дискусію з теми «Цінність трансфесійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентсько-хорової роботи в особистісно-рефлексивному вимірі: власний досвід».

Скоординована робота кафедр хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, постановки голосу, теорії та історії музики із кафедрою загальної педагогіки в частині інтеграції та консолідації наукової роботи студентів уможливила підготовку й проведення означеної online-дискусії в межах співпраці проблемних груп НСТ.

З метою максимально швидкого долучення всіх учасників до дискусійних дебатів студенткою-магістранткою Вікторією І., яка модерувала дискусію, було виголошено 2 провокативно-контраверсійні твердження:

- трансфесійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва заважає студентові зосередитись на власній диригентській та вокально-хоровій підготовці;

- трансфесійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є найкращим інструментом фахового зростання як хормейстера.

Оскільки важливою умовою проведення дискусії було дотримання емпіричного напряму, у відповідності до якого учасники мали формулювати свої ідеї, твердження, спираючись виключно на власний досвід, то і колективний творчий пошук, і застосовані методи самоаналізу, синектики, евристичного полілогу, колективного формулювання висновків актуалізували саме рефлексивні, особистісно-смислові аспекти кінцевого рішення, сформульованого наприкінці дискусії, що сприяло усвідомленню студентами особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності.

Педагогічні вимірювання щодо сформованості ціннісно-змістового компоненту трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності за І показником – виявом здатності до продукування й реалізації трансдисциплінарного педагогічного інструментарію для розв'язання проблемних ситуацій диригентсько-хорової роботи, проведені під час формувального й контрольного експериментів, було реалізовано шляхом залучення обсерваційного методу педагогічного спостереження під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», а також методу експертного оцінювання здатності студентів-практикантів до методичної творчості під час диригентсько-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, під час позакласної роботи із шкільними хоровими колективами у процесі проходження респондентами «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Для проведення контрольних зрізів щодо рівнів сформованості ціннісно-змістового структурного компоненту у відповідності до ІІ показника – вияву рефлексивного осмислення особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності було

застосовано:

- методику «Діагностика рефлексивного осмислення майбутніми учителями музичного мистецтва особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності» (додаток Г);

- словесний метод індивідуальної бесіди щодо особистісної цінності для майбутніх вчителів музичного мистецтва, хормейстерів трансфесійної підготовки як важливого чинника власного фахового становлення;

- словесний метод рефлексивного самоаналізу студентами власного фахово-творчого саморозвитку в результаті трансфесійної підготовки.

Після застосування наведених вище методів педагогічної діагностики отримані результати засвідчили зростання кількості респондентів на високому й середньому рівнях в експериментальній групі, а також зниження числа респондентів на низькому рівні під час формувального експерименту, якщо порівняти ці результати із відповідними результатами учасників контрольного та констатувального експериментів.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості ціннісно-змістового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів наведена у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості ціннісно-смислового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (критерій - «Міра усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Високий	7	19,44	5	13,89	6	16,67	17	38,64	15	34,09	16	36,36
Середній	14	38,89	16	44,44	15	41,67	23	52,27	25	56,82	24	54,55
Низький	15	41,67	15	41,67	15	41,67	4	09,09	4	09,09	4	09,09

Таблиця 3.11

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості ціннісно-смислового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту (критерій - «Міра усвідомленості студентами аксіологічного базису диригентсько-хорової діяльності як важливого чинника досягнення високих особистісних і професійних стандартів»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	68	22,52	139	46,03	95	31,46
II	62	20,53	141	46,69	99	32,78
В цілому для критерію	65	21,52	140	46,36	97	32,12

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості ціннісно-смислового компоненту трансфесійної

готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (таблиця 3.10.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 16,67% у КГ до 36,36% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 19,69 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 41,67% у КГ до 54,55% в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 12,88 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 41,67% у КГ до 09,09% в ЕГ, що висвітлює динаміку зниження на 32,58 %.

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості ціннісно-смислового компоненту трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального та формувального експериментів (таблиця 3.10., таблиця 3.11.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 21,52% під час констатувального експерименту до 36,36% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 14,84 %.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 46,36% під час констатувального експерименту до 54,55% під час формувального експерименту в ЕГ, що висвітлює динаміку зростання на 8,19 %.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 32,12% під час констатувального експерименту до 09,09% під час формувального експерименту в ЕГ, що складає динаміку зниження на 23,03 %.

Представлена динаміка характеризує комплекс методів, засобів і прийомів формування трансфесійної готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва, розроблений для ІІІ фундаментально-рефлексивного етапу експериментальної методики, як достатньо ефективний.

Проведені педагогічні вимірювання щодо диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості мотиваційно-цільового, інтегративно-полікомпетентнісного та ціннісно-смислового структурних компонентів трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності

надали можливість для завершення упроваджувальної фази дослідно-експериментальної роботи, а також для переходу до останньої, порівняльно-аналітичної фази.

Під час порівняльно-аналітичної фази якої було здійснено наукове узагальнення здобутих статистичних результатів, а також опрацювання, аналіз і співставлення динаміки формування досліджуваного феномену у цілому під час констатувального, контрольного та формувального експериментів.

Диференціація респондентів за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності у цілому під час контрольного, формувального та констатувального експериментів подана у таблицях 3.12. і 3.13.

Таблиця 3.12.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-цільовий	6/16,67	13/29,55	17/47,22	25/56,82	13/36,11	6/13,64
Інтегративно-полікомпетентніс ний	5/13,89	12/27,27	16/44,44	25/56,82	15/41,67	7/15,91
Ціннісно-смисловий	6/16,67	16/36,36	15/41,67	24/54,55	15/41,67	4/09,09
Загальний рівень сформованості трансфесійної готовності	5,67/15,75	13,67/31,07	16/44,44	24,66/56,04	14,33/39,81	5,67/12,89

Таблиця 3.13.

Диференціація майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального експерименту

Компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Мотиваційно-цільовий	63	20,86	139	46,03	100	33,11
Інтегративно-полікомпетентнісний	34	11,26	142	47,02	126	41,72
Ціннісно-смисловий	65	21,52	140	46,36	97	32,12
Загальний рівень сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності	54	17,88	140,33	46,47	107,67	35,65

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності у цілому під час контрольного та формувального експериментів (таблиця 3.12.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 15,75% у контрольній групі до 31,07% в ЕГ показує, що кількість респондентів, які посідають високий рівень сформованості досліджуваного феномену, зросла майже вдвічі.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 44,44% у контрольній групі до 56,04% в ЕГ показує, що кількість респондентів, які посідають середній рівень сформованості досліджуваного феномену, зросла майже на чверть.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 39,81% у контрольній групі до 12,89% в ЕГ показує, що кількість респондентів, які посідають низький рівень сформованості досліджуваного феномену, зменшилась майже втричі.

Компаративний аналіз набутих результатів контрольних зрізів з диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності у цілому під час констатувального та формувального експериментів (таблиця 3.10., таблиця 3.11.) показав наступне.

Високий рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 17,88% під час констатувального експерименту до 31,07% під час формувального експерименту в експериментальній групі показує, що кількість респондентів, які посідають високий рівень сформованості досліджуваного феномену, зросла трохи менше, ніж удвічі.

Середній рівень: змінність результативності у висхідному напрямі з 46,47% під час констатувального експерименту до 56,04% під час формувального експерименту в контрольній групі показує, що кількість респондентів, які посідають середній рівень сформованості досліджуваного феномену, зросла більш, ніж на чверть.

Низький рівень: змінність результативності у нисхідному напрямі з 35,65% під час констатувального експерименту до 12,89% під час формувального експерименту в контрольній групі показує, що кількість респондентів, які посідають низький рівень сформованості досліджуваного феномену, зменшилась майже втричі.

Порівняльна динаміка диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів подана на рис. 3.1.

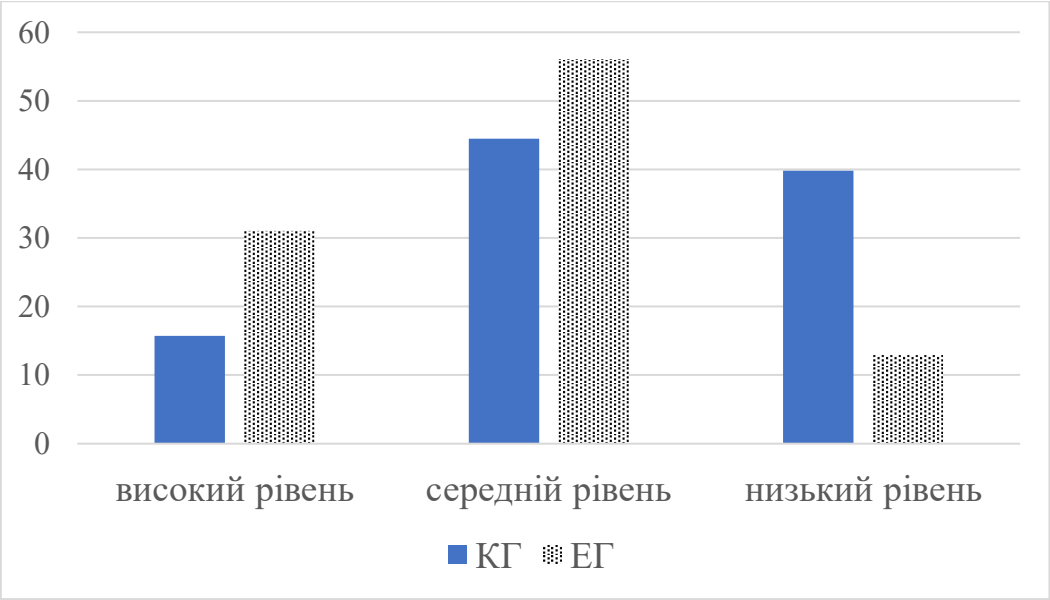


Рис. 3.1. Порівняльна динаміка диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час контрольного та формувального експериментів (КГ – контрольні групи, ЕГ – експериментальні групи).

Порівняльна динаміка диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів подана на рис. 3.2.

Таким чином, за допомогою компаративного аналізу результатів формувального, контрольного та констатувального експериментів, а також унаочнення означених результатів на графіках порівняльної динаміки високого, середнього та низького рівнів сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, стало можливим «підвести риску» під останньою, заключно-узагальнюючою фазою дослідно-експериментальної роботи, сформувати результати есперимента льного дослідження.

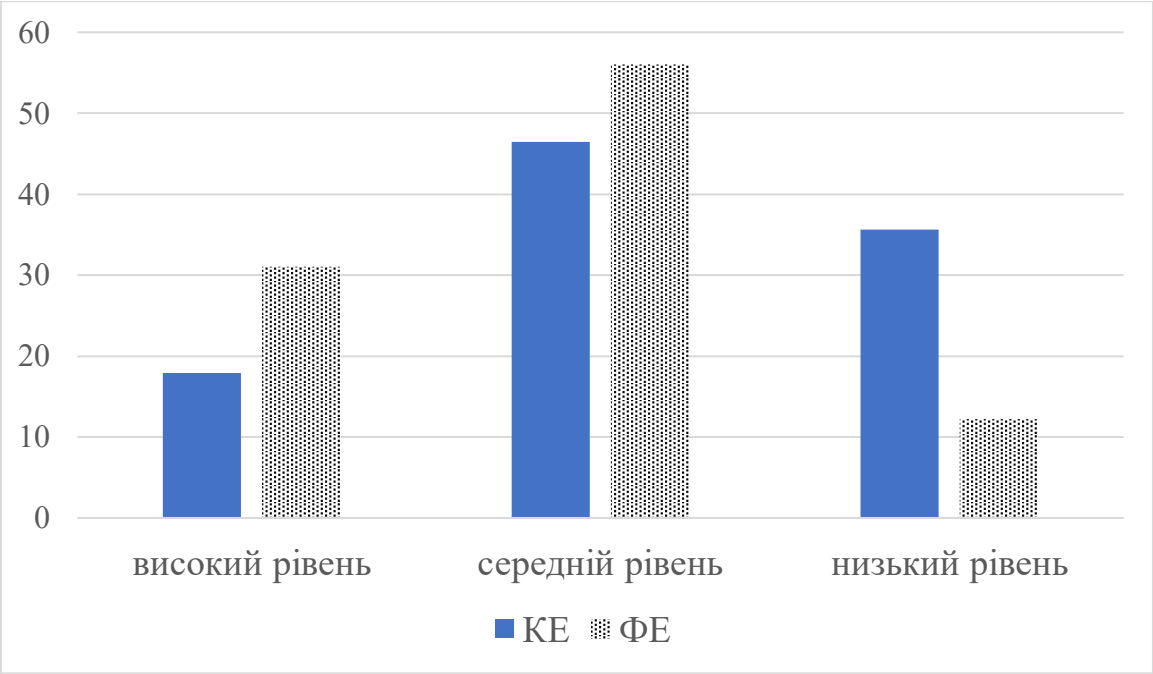


Рис. 3.2. Порівняльна динаміка диференціації майбутніх учителів музичного мистецтва за рівнями сформованості трансфесійної готовності до диригентсько-хорової діяльності під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи з проблеми сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності дозволив дійти таких висновків:

- стійка зростаюча тенденція динаміки формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності на високому та середньому рівнях під час формувального експерименту, а також стійка тенденція зниження динаміки формування цього феномену на низькому рівні під час формувального експерименту, підтверджує релевантність розробленої методичної моделі, а отже й ефективність упровадженої експериментальної методики;

- експериментальна методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, упроваджена у процес фахового навчання студентів факультетів та інститутів мистецтв, актуалізуючи розроблений на базі окреслених методологічних

підходів та визначених педагогічних умов педагогічний інструментарій, дозволяє підвищити результативність фахового навчання, підсилити вмотивованість студентства щодо підвищення якості власної фахової підготовки загалом і трансфесійної підготовки зокрема, залишивши водночас незмінним час навчального процесу, не збільшуючи кількість запланованих годин для додаткового педагогічного навантаження;

- експериментальна методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності сприяє комплексному професійному зростанню у всіх сферах навчального процесу, піднімаючи планку особистісних та професійних стандартів, забезпечуючи водночас інтенсифікацію інтелектуально-творчих процесів на основі активізації музично-творчих та педагогічно-творчих можливостей;

- експериментальна методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності може бути екстрапольована у повному обсязі або частково, а також може бути адаптована для умов вокальної та інструментальної підготовки студентів факультетів та інститутів мистецтв.

Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила дійти таких висновків:

Організація і проведення дослідно-експериментальної роботи здійснювалася протягом констатувального, контрольного та формувального експериментів. Основу діагностичного інструментарію склали евристичні методи online-тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, діагностичного вербального та письмового опитування, діагностично-творчі завдання тощо, а також методи математичної статистики. Педагогічна діагностика під час констатувального експерименту дозволила стверджувати про значне переважання низького й середнього рівнів над високим рівнем сформованості

трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності.

Перебіг формувального експерименту щодо упровадження розробленої поетапної методики з формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва охопив три етапи, а саме: *спрямувально-активізуючий, трансдисциплінарно-поглиблюючий, фундаментально-рефлексивний.* Перший, *спрямувально-активізуючий* етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному налаштуванню студентів на усвідомлене розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації мистецького навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами.

Другий, *трансдисциплінарно-поглиблюючий* етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування інтегративно-полікомпетентнісного змістового компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих компетентностей диригента-хормейстера, музиканта-вокаліста, інтерпретатора, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали теоретичні, евристичні, бінарні, інтерпретаційні методи, тренінги трансфесійної ерудованості, методи вокально-хорового вправляння тощо.

Третій *фундаментально-рефлексивний* етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування ціннісно-смислового змістового компоненту, було присвячено розбудові в майбутніх учителів музичного мистецтва аксіологічного базису трансфесійної диригентсько-хорової діяльності, який

підводить особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової діяльності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали тренінги креативності мислення, методи рефлексивного самоаналізу та самооцінювання, поєднані із вербальними та теоретичними методами.

Аналіз та порівняння статистичних результатів констатувального, формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності є ефективною і може бути у повному обсязі екстрапольована.

Перелік використаної літератури до третього розділу

1. Бевз Г. М. Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Київ, 2022. Випуск 22(51). С. 28-46. С. 31.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2009. 682 с.

3. Волянюк А. (2020). Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Том 1, № 27, 241-245.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с., 295.

5. Густяков Н.А. Психология мотивации мышления. Харьков: ХГУ. 1993. 63 с., 23.

6. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

7. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). Харьков: «Логос», 1998. 398 с.

8. Козир А. В. Актуальні питання формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу. Педагогічні науки. Київ: Видавництво НПУ імені МП Драгоманова, 2004. С. 74-79.

9. Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала: SMART-модель «МАПА» як методологічний і методичний інструментарій. Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. С. 147-166.

10. Лі На. Формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 15. Ужгород, 2025. С. 134-139. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.134-139.

11. Лі На. Специфіка трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв до продуктивно-творчої діяльності: науковий аналіз проблеми. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.191-198.

12. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Рудницька О.П., Отич О.М. Заг. ред. Михайліченко О.В. Суми: Сумський ДПУ імені А.С. Макаренка, 2010. 257 с.

13. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація на здобуття наукового ступіня кандидата педагогічних наук. Київ. 2002, 200 с.

14. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. Київ: ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

15. Освітологія: фахова підготовка: навчально-методичний посібник. За ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП "Едельвейс", 2014, 612 с.

16. Павлюченко Л. С. Підготовка майбутнього учителя інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності. Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. Луцьк : «ВолиньПоліграф», 2013. № 2 (додаток 2). С. 167-172.

17. Падалка Г. М. Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2022. Вип. 28. С. 3-7. http://doi. org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.01.

18. Падун Н. О., Андріїв Н. Й. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі. Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. Психолого-педагогічні науки № 1. С. 79-82.

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

20. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.

21. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.

22. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 2010, 254 с., 71.

23. Цюряк І., Чернишова А. Хорове мистецтво – виклики сучасності. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук» Дрогобицького державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2024. Вип. 74, том 2, С. 142-147.

24. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 107. С. 26–35.

25. Шахов В.И. Формирование педагогического мышления у студентов педвуза: Дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1992.

196с.

26. Шевнюк О.Л. Підготовка фахівців з візуальних мистецтв у системі університецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. К.: НПУ, 2005. Вип. 4 (14). С. 200-203.

27. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. К.: ДАКККіМ, 2008. 240с.

28. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 72 с.

29. Яо Цзицзянь. Формування мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Дисертація доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 245 с.

30. Яремчук О. М., Підгаєцька І. В., Мацієвська Л. В. Робота з вокально-виконавським колективом: навчальний посібник для здобувачів ЗВО спеціальності «Музичне мистецтво». Житомир, 2023. 120 с.

31. Яцина О. Трансфесіоналізм у контексті теорії комунікативної дії Ю.Хабермаса. У матеріалах 76 підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу ДВНЗ «Ужгородський національний університет» Ужгород: УжНУ, 2022. С. 48-51.

32. Яцина О. Ф. Феноменологія ідентичності трансфесіонала. Перспективи та інновації науки: Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2022. № 1(6). С. 487-498.

33. Achtnich M. Zeit ist der Mantel nur. Publisher : Kaufmann Ernst Vlg GmbH, 2003. 537 p.

34. Delfin Ortega-Sánchez. Transdisciplinarity in Citizenship Education: Challenges, Advances, and Research. Publisher: Springer, 2024. 140 p.

35. Hutmacher, W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997

36. Maslow A. G. The Farther Reaches of Human Nature. Publisher : Penguin

Arkana, 1993. 432 p.

37. Rogers Carl On Becoming A Person: A Therapist's View on Psychotherapy, Humanistic Psychology, and the Path to Personal Growth/ Publisher : Harper One, 1995. 420 p.

38. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та представлено нове вирішення проблеми формування траснфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної авторської методики. У результаті дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу науково-методичної літератури та практики з'ясовано, що однією з актуальних проблем сьогодення є формування трансфесійної готовності студентів до диригентсько-хорової діяльності. На основі проведеного аналізу з'ясовано, що зміни вимог до професіоналів позначаються поступовим переходом від професії (вузькопрофільний комплекс дій та відповідних знань) до трансфесії (синтезу та зближення професійних компетентностей різних спеціальностей), основою яких є трансфесіоналізм (здатність використовувати нові види міжпрофесійної діяльності, спрямованість на реалізацію ідей і способів професійної самоефективності). Обґрунтування характерних ознак трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва базується на системно-синергетичному, інтегративному, трансдисциплінарному, проєктному, компетентнісно-діяльнісному, акмеологічному підходах.

2. Встановлено, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного оперування змістом навчально-мистецької діяльності виступає підґрунтям для розгортання процесів самоідентифікації, самоуправління власним творчим потенціалом, баченні художньої картини світу крізь призму власної ерудиції та кейсу інтегрованих знань з різних галузей знань з метою самостійного конструювання траєкторії здійснення вокально-хорової діяльності. Такі завдання спроможний виконати вчитель музичного мистецтва із сформованою професійною позицією, яка характеризує трансфесійну готовність, що виявляє кваліфікаційну характеристику диригентсько-хорової діяльності.

Аналіз сутнісних характеристик досліджуваного феномену трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності дозволив виявив, що трансфесійна готовність до вокально-хорової роботи є викликом до традиційного розуміння компетентності та кваліфікації майбутніх учителів музичного мистецтва та виявляється: у сформованому кейсі спеціальних і різногалузевих знань; здатності до самоосвіти та інтеграції досвіду; умінні вибирати і транслювати необхідну інформацію відповідно запитів навчально-творчих ситуацій; гнучкості мислення; здатності до реконструкції навчально-творчих ситуацій на межі різних видів діяльності й галузей знань завдяки інформаційним ремаркам навчальному колективу з метою продуктивного перетворення диригентсько-хорової діяльності.

Запропоновано *авторське визначення поняття «трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності»*, яке розуміється нами як комплексний стан студентів, який включає психологічну, фахову, особистісну готовність змінювати і розширювати кордони вокально-хорової діяльності на межі фахових компетентностей і синтезу знань з різних наукових сфер, набуваючи при цьому нових навичок оперування інформацією в умовах інтенсивного накопичення, освоєння різноманітних засобів ефективної дії у ситуаціях невизначеності диригентсько-хорової діяльності.

3. Структура трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності інтегрує декілька змістових компонентів: *мотиваційно-цільовий компонент,* відповідний психологічній готовності, що віддзеркалює усвідомленість студентами власної психологічно-особистісної спрямованості на ефективне провадження вокально-хорової діяльності згідно до мотиваційно-процесуального характеру досліджуваного феномену в контексті психології мотивації особистості; *інтегративно-полікомпетентнісний компонент,* відповідний фаховій готовності, що уможливлює трансдисциплінарний характер фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, яка забезпечує набуття ними комплексу інтегрованих

компетентностей та компетенцій диригента-хормейстера, виконавця-музиканта, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо; *ціннісно-смисловий компонент,* відповідний особистісній готовності, що підводить аксіологічне особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій диригентсько-хорової діяльності. До цих компонентів обрані критерії і відповідні показники. У результаті констатувального експерименту визначені рівні трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності, а саме: високий, середній та низький, яким надано якісний і кількісний аналіз.

4. Педагогічними умовами формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності нами визначено: стимулювання вокально-виконавського навчання інтерактивними засобами; усвідомлення наявності особистісно-творчого потенціалу студентів факультетів мистецтв у досягненні мети навчальної діяльності; актуалізація здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавського самоаналізу.

5. Методична модель формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності від мети, через наукові підходи, функції, компонентну структуру, педагогічні умови, авторську експериментальну методику становить повний технологічний цикл.

6. Педагогічна діагностика під час констатувального експерименту дозволила стверджувати про значне переважання низького й середнього рівнів над високим рівнем сформованості трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності. Перебіг формувального експерименту щодо упровадження розробленої поетапної методики з формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного

мистецтва охопив три етапи, а саме: *спрямувально-активізуючий, трансдисциплінарно-поглиблюючий, фундаментально-рефлексивний.* Перший, *спрямувально-активізуючий* етап методики, під час якого відбувалось формування мотиваційно-цільового компоненту досліджуваного феномену, було присвячено психологічному налаштуванню студентів на усвідомлене розширення комплексу секторів хормейстерської роботи як основи її максимальної результативності. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали методи мотивації мистецького навчання (дискусійні, симуляційно-ігрові, інсценізаційні, заохочувальні тощо), поєднані із образно-демонстраційними, вербальними, інтерактивними та іншими методами і прийомами.

Другий, *трансдисциплінарно-поглиблюючий* етап експериментальної методики, під час якого відбувалось формування інтегративно-полікомпетентнісного змістового компоненту, було присвячено оволодінню студентами комплексом інтегрованих компетентностей диригента-хормейстера, музиканта-вокаліста, інтерпретатора, вчителя-методиста у галузі музичного мистецтва, організатора шкільних хорових колективів, керівника-управлінця, відповідального як за творчі аспекти діяльності такого колективу, так і за безпосередньо практичні аспекти його функціонування тощо. Основу педагогічного інструментарію на цьому етапі склали теоретичні, евристичні, бінарні, інтерпретаційні методи, тренінги трансфесійної ерудованості, методи вокально-хорового вправляння тощо.

Третій *фундаментально-рефлексивний* етап розробленої методики, під час якого відбувалось формування ціннісно-смислового змістового компоненту, було присвячено розбудові в майбутніх учителів музичного мистецтва аксіологічного базису трансфесійної диригентсько-хорової діяльності, який підводить особистісно-смислове підґрунтя під фахову музично-педагогічну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу, методичну підготовку, актуалізуючи продуктивне мислення, здатність до комплексного вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової діяльності. Основу педагогічного інструментарію на

цьому етапі склали тренінги креативності мислення, методи рефлексивного самоаналізу та самооцінювання, поєднані із вербальними та теоретичними методами.

Аналіз та порівняння статистичних результатів констатувального, формувального та контрольного експериментів засвідчили, що розроблена методика формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентсько-хорової діяльності є ефективною і може бути у повному обсязі екстрапольована.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вербального діагностичного інтерв'ювання трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності

Інтерв'ю розраховано на студентів музичних та музично-педагогічних закладів вищої освіти всіх курсів. Проведення інтерв'ю здійснюється в усній формі і фіксується шляхом цифрових аудіо-записів за допомогою електронних гаджетів.

Інтерв'ю складається із 7 підгруп запитань, кожна з яких спрямована на визначення пізнавальних потреб та інтересів, які складають основу трансдисциплінарно-пізнавальних мотивів щодо набуття й інтеграції знань з різних секторів диригентсько-хорової діяльності.

ЗАПИТАННЯ

1.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань у галузі теорії, методики та практики хорового диригування?

1.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних та практичних занять, майстер-класів, присвячених проблемам у галузі теорії, методики та практики хорового диригування?

2.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань у галузі художньо-інтерпретаційного опрацювання та яскравого, виразного прилюдного диригування у процесі виконання хоровими колективами музичних творів?

2.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних та практичних занять, майстер-класів, присвячених проблемам художньо-інтерпретаційного опрацювання та яскравого, виразного прилюдного диригування у процесі виконання хоровими колективами музичних творів?

3.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань у галузі постановки й профілактики співацького голосу учнів різних вікових категорій в аспекті формування в школярів співацьких умінь точного інтонування, володіння різновидами співацького дихання, застосування головних та грудних резонаторів, кантиленного та моторного співу, тримання правильної співацької постави тощо?

3.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних та практичних занять, майстер-класів, присвячених проблемам формування в школярів співацьких умінь точного інтонування, володіння різновидами співацького дихання, застосування головних та грудних резонаторів, кантиленного та моторного співу, тримання правильної співацької постави тощо?

4.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань у галузі вікової психології та педагогіки школярів молодшого, середнього та старшого шкільного віку?

4.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних та практичних занять, присвячених загальним проблемам вікової психології та педагогіки школярів молодшого, середнього та старшого шкільного віку?

5.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань у галузі побудови та особливостей голосового апарату співаків, вікової фізіології у контексті мутаційних процесів та їх впливу на співацький голос учнів?

5.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних та практичних занять, присвячених проблемам побудови та особливостей голосового апарату співаків, вікової фізіології у контексті мутаційних процесів та їх впливу на співацький голос учнів?

6.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань і практичних умінь у галузі аранжування музичних творів, їх адаптації для виконання учнівським хоровим колективом?

6.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань практичних занять, присвячених аранжуванню музичних творів, їх адаптації для виконання учнівським хоровим колективом?

7.1. Чи відчуваєте Ви пізнавальні потреби щодо набуття знань і практичних умінь у галузі організації та менеджменту учнівських хорових колективів в частині управління, планування, контролю та регулювання їх діяльності?

7.2. Чи відчуваєте Ви особистісну зацікавленість у процесі опрацювання науково-теоретичних, методичних джерел, під час відвідувань лекційних, практичних занять, присвячених організації та менеджменту учнівських хорових колективів в частині управління, планування, контролю та регулювання їх діяльності?

Додаток Б

Методика вербального діагностичного інтерв'ювання професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригенсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації

Інтерв'ю розраховано на студентів музичних та музично-педагогічних закладів вищої освіти всіх курсів. Проведення інтерв'ю здійснюється в усній формі і фіксується шляхом цифрових аудіо-записів за допомогою електронних гаджетів.

Інтерв'ю складається з 3 підгруп запитань, кожна з яких спрямована на визначення фахових та соціальних прагнень і домагань студентства, які складають основу професійно-суспільних мотивів щодо високо-професійного провадження диригенсько-хорової діяльності як основи набуття статусу хормейстера найвищої кваліфікації

ЗАПИТАННЯ

1.1. Чи прагнете Ви до фундаментального оволодіння фахом вчителя-методиста музичного мистецтва, педагога-хормейстера, диригента-інтерпретатора, організатора шкільного хорового колективу?

1.2. Чи маєте Ви фахові домагання щодо здобуття найвищого рівня професіоналізму в диригенсько-хоровій діяльності?

2.1. Чи прагнете Ви до того, щоб за результатами власної навчально-методичної, організаційно-виховної, музично-виконавської, просвітницької роботи посісти належне місце серед інших вчителів музичного мистецтва, очільників хорових колективів?

2.2. Чи маєте Ви фахові домагання претендувати на суспільне визнання себе як хормейстера, керівника шкільного хорового колективу найвищої кваліфікації?

3.1. Чи прагнете Ви до участі у суспільно-професійній комунікації, детермінованій різними царинами фахової диригентсько-хорової діяльності, серед яких: навчально-методична, наукова, організаційна, виховна, інтерпретаційна, музично-просвітницька, музично-виконавська тощо?

3.2. Чи маєте Ви домагання претендувати на лідерство у суспільно-професійній комунікації, детермінованій різними царинами фахової диригентсько-хорової діяльності, серед яких: навчально-методична, наукова, організаційна, виховна, інтерпретаційна, музично-просвітницька, музично-виконавська тощо?

Додаток В

Діагностика міждисциплінарної ерудованості майбутнього вчителя музичного мистецтва

Термінологічний словник-таблиця

1 Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

3. На якому курсі Ви навчаєтесь?

4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих дефініцій, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

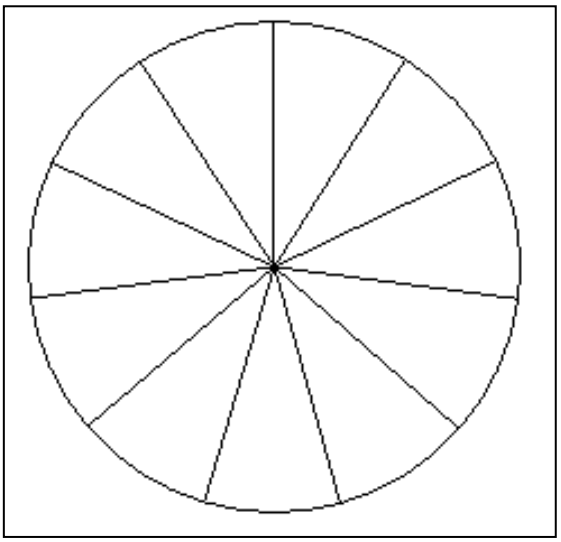
ДЕФІНІЦІЇ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Вокально-хорові уміння		
Висока співацька позиція		
Головний та грудний резонанс		
Хоровий ансамбль		
Хоровий стрій		
Резонансна теорія співу		
Кістково-абдомінальне співацьке дихання		
Ланцюгове дихання		
Засоби інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів		

Основні жанри вокально-хорового мистецтва		
Диригентські прийоми концентрації й мобілізації уваги хористів		
Методи вокально-хорового артистизму		
Методи роботи над точністю інтонування в хорових партіях		
Методи роботи над атакою звуку		
Методи розвитку музичної пам’яті		
Методи розвитку координації співацького голосу із внутрішнім слухом		
Мистецько-освітній менеджмент		
Цілі і завдання мистецько-освітнього менеджменту		
Мистецько-освітній маркетинг		
Цифровий маркетинг		
Ринок мистецько-освітніх послуг і основні його учасники		
Функції мистецько-освітнього маркетингу		

Додаток Г

Діагностика рефлексивного осмислення майбутніми учителями музичного мистецтва особистісно-сенситивної значущості трансфесійної підготовки для ефективного провадження диригентсько-хорової діяльності

За допомогою позначення секторів відповідними цифрами, визначте серед перерахованих нижче елементів трансфесійної підготовки ті, які Ви з власного досвіду осмислюєте як особливо цінні для свого професійно-педагогічного диригентсько-хорового становлення, яким Ви надаєте особливої значущості і які мають для Вас особистісний смисл під час фахового навчання**.**



Навчально-методична підготовка щодо формування здатності до розвитку в учнів вокально-хорових умінь і навиків – 1

Диригентсько-хорова підготовка щодо формування здатності до практичного керівництва хоровим колективом на основі володіння уміннями виразного диригентського жесту, до роботи із хоровими партіями над усіма різновидами хорового ансамблю, до підтримки серед учасників колективу творчого настрою й дисципліни – 2

Музично-виконавська підготовка щодо формування здатності до стабільного й водночас артистичного виконання вокально-хорових творів – 3

Вокальна підготовка щодо формування здатності до професійного виконання вокальних, вокально-хорових творів та їх фрагментів, необхідних для їх особистої демонстрації хормейстером у процесі диригентсько-хорової діяльності – 4

Інтерпретаційно-методична підготовка щодо формування здатності сумісно із учнями створювати, реалізовувати і втілювати інтерпретаційні концепти – 5

Звукорежисерська підготовка щодо здатності розробляти і реалізовувати творчі проекти для шкільного хорового колективу (по хоровому аранжуванню, практиці обробки музичного матеріалу) – 6

Науково-академічна підготовка щодо здатності віднаходити, аналізувати, синтезувати інформацію мистецтвознавчого, психолого-педагогічного, методичну змісту, а також застосовувати її для підвищення якості власної диригентсько-хорової діяльності – 7

Інформаційно-комунікаційна підготовка щодо здатності до упровадження цифрових технологій у процес роботи із шкільними хоровими колективами, серед яких використання штучного інтелекту, імерсивних технологій, хмарних платформ тощо – 8

Психолого-педагогічна підготовка щодо здатності до створення в хоровому колективі доброзичливої, толерантної атмосфери для творчої співпраці, для особистісного підходу до кожного з хористів – 9

Організаційно-управлінська підготовка щодо здатності до провадження мистецько-освітнього менеджменту з метою ефективного управління процесом вокально-хорового навчання хористів, концертних та конкурсних заходів, матеріального забезпечення роботи колективу – 10

Маркетингова підготовка щодо здатності до прогнозування й задоволення духовних і матеріальних потреб хорового колективу у контексті запиту на конкурсно-концертні заходи – 11.