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

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378.637:016:78.432

ЧЖЕН ТУНТУН

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

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

Чжен Тунтун. Методика формування диригенсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

Зміст анотації

У дисертації досліджено актуальну проблему формування диригенсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації з врахуванням сучасних тенденцій мистецької освіти. Диригентсько-хорова підготовка студентів факультетів мистецтв передбачає обов'язкове опанування диригентською технікою як сукупністю технічних прийомів, що дозволяють хормейстеру передавати його наміри, необхідну інформацію про ритм, метр, темп, динаміку, характер, та забезпечують художню інтерпретацію хорового твору, являючись інструментом для розв'язання художніх завдань.

Проведений аналіз ролі диригентської техніки як засобу творення художньо-музичного образу, що здійснений на основі системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого наукових підходів. Впровадження системно-цілісного підходу до вибору форм і методів формування диригентської техніки обумовлена багатовимірністю диригентської діяльності, яка включає в себе синтез різних аспектів, а саме: теоретичний, психолого-педагогічний, організаційно-управлінський, інтерпретаційний, виконавський. Особистісний підхід забезпечує всебічний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, визнання за

студентом права на самореалізацію та самовизначення в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи, визнання унікальності його суб'єктного досвіду як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Впровадження рефлексивно-усвідомленого підходу зумовлено потребою суспільства у спеціалісті, який здатен систематизувати та узагальнювати наявний теоретичний та практичний досвід, здобутий у процесі навчання, володіє навичками самопізнання, уміннями неупереджено та об'єктивно оцінювати свої можливості. Акмеологічний підхід сприяє створенню необхідних умов для творчої самореалізації студента факультету мистецтвта його орієнтації на постійний саморозвиток, самовдосконалення, досягнення високих професійних результатів та життєвих успіхів. Втілення власної інтерпретаційної версії хорового твору засобами диригентської техніки найкраще висвітлюється через діяльнісно-творчий підхід, який є ключовим у цьому процесі, оскільки сприяє не тільки вдосконаленню техніки диригування, а і розвитку художньо - творчого мислення студентів, їх інтерпретаційних умінь та особистісного диригентського стилю.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації хорового твору є комплексним процесом, який включає виконавський, аналітичний, методичний аспекти, практичні форми підготовки та глибоке проникнення у художній задум композитора. Основними функціями, які притаманні цьому процесу, визначено: ціннісну, інформаційну, регулятивно-нормативну, сугестивну та креативну.

Структура диригенсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації охопила пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний компоненти. Пізнавально-цільовий компонент відображає сукупність спрямованостей та активностей майбутніх учителів музичного мистецтва з метою розуміння закономірностей диригентсько-хорової діяльності в процесі художньої інтерпретації і накреслення належних тактичних дій. Критерієм даного компонента ми визначили міру умотивованості студентів факультетів мистецтв

до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів (показники: прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю; прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу; уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору).

Знаннєво-орієнтаційний компонент охоплює змістову сторону диригентсько-хорової діяльності, включає її концептуальний апарат, способи обслуговування майбутніми учителями музичного мистецтва предметного змісту, відповідно окреслює основні напрями раціонального використання власних та учнівських ресурсів. Критерієм знаннєво-орієнтаційного компонента є ступінь вільного оперування музичним матеріалом (показники: прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору; здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі; уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями).

Виконавсько-інтерпретаційний компонент зосереджено на діяльнісно-креативній функції диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка дозволяє їм комбінувати стереотипність і винятковість, консервативність і своєрідність, пересічність і незаурядність, точність і розпливчастість та інші характеристики. Виконання музичного твору завжди спирається на технічні моменти, передбачає звернення до авторських вказівок, які вимагають ясності і реалістичності трактування. Критерієм виконавсько-інтерпретаційного компонента нами визначено міру здатності до створення інтерпретації у диригентсько-хоровій діяльності (показники: прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів; готовність до конструктивної роботи з учнями; здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації).

До базових принципів, затребуваних у реаліях сьогодення, а також відбиваючих сутність диригентсько-хорової діяльності, ми висуваємо принцип інтегративності, що забезпечує цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, принцип художньо-творчого конструювання та принцип

творчого самовираження. Принцип інтегративності забезпечує цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. Інтеграція орієнтує на виявлення подібності у закономірностях музичного мистецтва і мистецтва загалом, встановлює цілісність міждисциплінарних зв'язків. Принцип художньо-творчого конструювання дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати їх у практичну діяльність. Художньо-творче конструювання є вимогою до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, адже нинішня множина та різноманітність музичних проєктів у диригентській галузі як у широкому, так і більш вузькому значенні завжди потребують майданчик для реалізації, де конкурентними стають не лише суто інтерпретаційні версії, представлені студентами, а й мають місце позиції дизайну, естетичного вигляду, краси, впровадження модних (популярних) музичних стандартів, пануючих у суспільстві. Принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи. Творче самовираження є квінтесенцією попередньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка ніби підсумовує здійснену внутрішню, духовну, інтелектуальну роботу, а також виявляє назовні ті роздуми, які втілюються у створених ними матеріальних (виконання музичних творів) та духовних цінностей. Даний принцип спонукає до розуміння свого призначення, що реалізується студентами у бажаній зовнішній формі через здійснення диригентської діяльності.

Представлена методична модель формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації передбачає освітню траєкторію фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у вищому навчальному закладі, спрямовану на практичне оволодіння диригентсько-хоровою компетентністю та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Методична модель формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації від мети

дисертаційного дослідження до формування означеного феномену представляє повний технологічний цикл.

У процесі діагностувальної роботи з формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації визначено рівні сформованості означеного феномену, а саме: базовий моторно-технічний, емоційно-образний, творчо-імпровізаційний, мета-інтерпретаційний та синестетичний, яким надано якісні та кількісні характеристики. Отримані результати констатувального експерименту дозволили розробити і впровадити поетапну методику формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації, яка складається з трьох взаємообумовлених етапів, а саме: аксіологічно-мотиваційного, інформаційно-аналітичного, виконавсько-творчого.

Перший, аксіологічно-мотиваційний, етап спрямований на формування стійкої внутрішньої мотивації студентів до диригентсько-хорової діяльності, усвідомлення професійної значущості цілісного сприймання та інтерпретації диригентсько-хорових творів, а також на актуалізацію пізнавального інтересу й цільових установок майбутніх фахівців. Цей етап корелює з пізнавально-цільовим компонентом і забезпечує створення психологічно та педагогічно доцільних передумов для подальшого формування професійних умінь. Методичне забезпечення цього етапу складає: анкетування щодо мотивації до опанування диригентсько-хорової техніки; педагогічне спостереження за роботою студентів на практичних заняттях; аналіз самостійної роботи студентів; самооцінювання студентами власної диригентської техніки; метод ціннісно-орієнтованої художньої бесіди; метод емоційно-образного занурення в музичний твір; метод особистісного прикладу викладача-диригента та ін.

Другий, інформаційно-аналітичний, етап передбачає цілеспрямоване збагачення знаннєвого потенціалу студентів, формування здатності вільно орієнтуватися в музичному матеріалі, інтегрувати музично-теоретичні, вокально-хорові та методико-педагогічні знання у процесі аналізу й

інтерпретації диригентсько-хорових творів. Цей етап відповідає знаннєво-орієнтаційному компоненту та забезпечує розвиток аналітичного й асоціативного мислення, необхідного для створення обґрунтованої інтерпретаційної концепції. Методичне забезпечення другого етапу експерименту складає: метод творчого аналізу музичного твору; анкетування мотивації до оволодіння технікою; метод ранжування навчальних пріоритетів; педагогічне спостереження за практичною діяльністю; виконання діагностичних диригентських завдань; метод проблемно-інтерпретаційних завдань та ін.

Третій, виконавсько-творчий, етап орієнтований на практичну реалізацію сформованих знань, умінь і мотиваційних установок у виконавсько-диригентській діяльності. Він передбачає розвиток індивідуального інтерпретаційного стилю студентів, удосконалення виконавської майстерності, здатності до смислового наповнення музичних творів і конструктивної взаємодії з хоровим колективом. Зазначений етап безпосередньо пов’язаний із виконавсько-інтерпретаційним компонентом і забезпечує досягнення цілісності художнього результату. Методичне забезпечення цього етапу складає: аналіз самостійної роботи студентів; самооцінювання диригентських умінь; творчий аналіз хорового твору; ранжування навчальних пріоритетів; метод створення ситуації успіху в диригентській діяльності; метод актуалізації професійного сенсу навчання та ін.

Обробка отриманих результатів порівняльного аналізу дослідження уможливила виявлення позитивної динаміки рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації в експериментальній групі, що підтверджує доцільність впровадження розробленої авторської методики.

Ключові слова: диригентсько-хорова техніка, майбутні вчителі музичного мистецтва, художня інтерпретація, методика, дослідно-експериментальна робота.

ANNOTATION

Zheng Tuntung. Methodology for the formation of conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation. – 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 investigates the current problem of forming the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation, taking into account modern trends in art education. Conducting and choral training of students of faculties of arts involves the mandatory mastery of conducting technique as a set of technical techniques that allow the choirmaster to convey his intentions, the necessary information about rhythm, meter, tempo, dynamics, character, and ensure the artistic interpretation of the choral work, being a tool for solving artistic tasks.

The analysis of the role of conducting technique as a means of creating an artistic and musical image was carried out, which was carried out on the basis of system-holistic, personal, reflexive-conscious, acmeological and activity-creative scientific approaches. The introduction of a system-holistic approach to the choice of forms and methods of forming conducting technique is due to the multidimensionality of conducting activity, which includes a synthesis of various aspects, namely: theoretical, psychological-pedagogical, organizational-management, interpretative, performing. A personal approach ensures the comprehensive development of a future teacher of musical art, recognition of the student's right to self-realization and self-determination in the process of cognition through mastering his own methods of educational work, recognition of the uniqueness of his subjective experience as an important source of individual life activity. The implementation of a reflective-conscious approach is due

to society's need for a specialist who is able to systematize and generalize the existing theoretical and practical experience gained in the learning process, possesses self-knowledge skills, and the ability to impartially and objectively assess one's capabilities. The acmeological approach contributes to the creation of the necessary conditions for the student's creative self-realization and his orientation to constant self-development, self-improvement, achievement of high professional results and life successes. The implementation of one's own interpretative version of a choral work by means of conducting technique is best highlighted through the activity-creative approach, which is key in this process, since it contributes not only to the improvement of conducting technique, but also to the development of students' artistic and creative thinking, their interpretative skills and personal conducting style.

The preparation of future teachers of music for the artistic interpretation of a choral work is a complex process that includes performing, analytical, methodological aspects, practical forms of training and deep penetration into the composer's artistic intention. The main functions inherent in this process are defined as: value, information-analytical, regulatory-normative, suggestive and creative.

The structure of the conducting and choral technique of future teachers of music in the process of artistic interpretation includes cognitive-target, knowledge-orientation, performing and interpreting components. The cognitive-target component reflects the set of orientations and activities of future teachers of music in order to understand the regularities of conducting and choral activity in the process of artistic interpretation and outline appropriate tactical actions. As a criterion for this component, we determined the degree of motivation of students of the faculties of arts to holistically perceive conducting and choral works (indicators: manifestation of an active motivational position in interest in conducting and choral activities; desire to master conducting and choral technique to create a vivid musical image; ability to correctly determine the interpretative plan of a musical work).

The knowledge-orientation component covers the content side of conducting and choral activities, includes its conceptual apparatus, ways of serving the subject content by future teachers of musical art, and accordingly outlines the main directions of

rational use of own and student resources. The criterion of the knowledge-orientation component is the degree of free operation of musical material (indicators: manifestation of vocal-choral erudition in the created interpretation of a musical work; ability to find associative connections in musical material; ability to technically successfully select optimal methods of working with students).

The performance-interpretation component is focused on the activity-creative function of the conducting-choral activity of future teachers of musical art, which allows them to combine stereotypes and exclusivity, conservatism and originality, mediocrity and extraordinaryness, accuracy and vagueness and other characteristics. The performance of a musical work always relies on technical aspects, involves referring to the author's instructions, which require clarity and realism of interpretation. As a criterion for the performance-interpretation component, we have determined the measure of the ability to create an interpretation in conducting-choral activity (indicators: manifestation of originality of thinking in the process of creating interpretations of musical works; readiness for constructive work with students; ability to give meaning to creative interpretation).

To the basic principles in demand in today's realities, as well as reflecting the essence of conducting and choral activities, we put forward the principle of integrativity, which ensures the integrity of the professional training of students of the faculties of arts, the principle of individualization and the principle of artistic and creative construction. The principle of integrativity ensures the integrity of the professional training of students of the faculties of arts. Integration focuses on identifying similarities in the laws of musical art and art in general, establishes the integrity of interdisciplinary connections. The principle of artistic and creative design allows you to deepen your own knowledge and direct it into practical activities. Artistic and creative design is a requirement for modern professional training of future teachers of musical art, because the current multitude and diversity of musical projects in the conducting field, both in a broad and narrow sense, always require a platform for implementation, where not only purely interpretative versions presented by students become competitive, but also positions of design, aesthetic appearance, beauty, and the

implementation of fashionable (popular) musical standards prevailing in society take place. The principle of creative self-expression, which encourages the actualization of learning outcomes and leads to the successful completion of practical work. Creative self-expression is the quintessence of the previous activity of future teachers of musical art, which seems to summarize the internal, spiritual, intellectual work carried out, and also reveals outwardly those reflections that are embodied in the material (performance of musical works) and spiritual values created by them. This principle encourages understanding of one's purpose, which is realized by students in the desired external form through the implementation of conducting activities.

The presented methodological model of the formation of the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation provides for an educational trajectory of professional training of students of the faculties of arts in a higher educational institution, aimed at the practical mastery of conducting and choral competence and the acquisition of knowledge regarding the implementation of musical and pedagogical activities at a high professional level. The methodological model of the formation of the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation from the purpose of the dissertation research to the formation of the specified phenomenon represents a full technological cycle.

In the process of diagnostic work on the formation of the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation, the levels of formation of the specified phenomenon were determined, namely: basic motor-technical, emotional-figurative, creative-improvisational, meta-interpretative and synesthetic, which were given qualitative and quantitative characteristics. The obtained results of the ascertaining experiment allowed us to develop and implement a phased methodology for the formation of the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation, which consists of three interrelated stages, namely: axiological-motivational, informational-analytical, and performance-creative.

The first, axiological-motivational, stage is aimed at forming a stable internal motivation of students for conducting and choral activities, awareness of the professional significance of the holistic perception and interpretation of conducting and choral works, as well as at actualizing the cognitive interest and goal orientations of future specialists. This stage correlates with the cognitive-goal component and ensures the creation of psychologically and pedagogically appropriate prerequisites for the further formation of professional skills. The methodological support of this stage consists of: a questionnaire on the motivation for mastering conducting and choral technique; pedagogical observation of students' work in practical classes; analysis of students' independent work; self-assessment by students of their own conducting technique; method of value-oriented artistic conversation; method of emotional-figurative immersion in a musical work; method of personal example of a teacher-conductor, etc.

The second, informational and analytical, stage involves the purposeful enrichment of students' knowledge potential, the formation of the ability to freely navigate in musical material, integrate music-theoretical, vocal-choral and methodological-pedagogical knowledge in the process of analysis and interpretation of conducting and choral works. This stage corresponds to the knowledge-orientation component and ensures the development of analytical and associative thinking necessary for the creation of a substantiated interpretative concept. The methodological support of the second stage of the experiment consists of: a method of creative analysis of a musical work; a questionnaire on motivation for mastering the technique; a method of ranking educational priorities; pedagogical observation of practical activities; performance of diagnostic conducting tasks; a method of problem-interpretive tasks, etc.

The third, performing and creative, stage is focused on the practical implementation of the formed knowledge, skills and motivational attitudes in performing and conducting activities. It involves the development of the individual interpretive style of students, improvement of performing skills, ability to give meaning to musical works and constructive interaction with the choral collective. This

stage is directly related to the performing and interpretive component and ensures the achievement of the integrity of the artistic result. The methodological support of this stage consists of: analysis of students' independent work; self-assessment of conducting skills; creative analysis of the choral work; ranking of educational priorities; method of creating a situation of success in conducting activities; method of actualizing the professional meaning of training, etc.

Processing the obtained results of the comparative analysis of the study made it possible to identify positive dynamics in the levels of formation of the conducting and choral technique of future teachers of musical art in the process of artistic interpretation in the experimental group, which confirms the feasibility of implementing the developed author's methodology.

Keywords: conducting and choral technique, future teachers of musical art, artistic interpretation, methodology, research and experimental work.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у фахових виданнях України

1. Чжен Тунтун. Наукові підходи до формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 15. Ужгород, 2025. С. 154-160. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.154-160

2. Чжен Тунтун. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації музичних творів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 34. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2025. С. 84-91.

3. Чжен Тунтун. Формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації.

Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. С. 198-204. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.198-204.

Праці апробаційного характеру

4. Чжен Тунтун. Акмеологічний підхід до формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали XI Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024 р. С. 129-131.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ …….. 2
ЗМІСТ ……... 15
ВСТУП…… 17
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ …… 24
1.1. Диригентсько-хорова техніка як засіб творення художньо-музичного образу …… 24
1.2. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до створення художньої інтерпретації хорового твору …… 39
Висновки до першого розділу …… 60
Список використаних джерел до першого розділу …… 62
РОЗДІЛ ІІ КОМПОНЕНТКА СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ……..……..…….. 72
2.1. Компонентна структура формування диригентсько-хорової техніки у студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації …… 72
2.2. Основні принципові положення та модель формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації …… 101
Висновки до другого розділу ……... 116
Список використаних джерел до другого розділу …….. 120
РОЗДІЛ ІІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ

ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ……. 126
3.1. Діагностування рівнів сформованості формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації хорових творів …… 126
3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації хорових творів ……. 160
Висновки до третього розділу ……. 193
Список використаних джерел до третього розділу …….. 196
ВИСНОВКИ ……. 200
ДОДАТКИ ……. 206

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобальні зміни в економічних та суспільно-політичних сферах, зумовлених кординальною перебудовою усіх сфер життєдіяльності суспільства, фахова підготовка студентів факультетів мистецтв вимагає нових стратегій та інноваційних підходів. Зважаючи на сучасні вимоги до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, саме диригентсько-хорова підготовка стає основною складовою педагогічного процесу. Адже для успішного здійснення навчальної діяльності майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно володіти цілим комплексом компетентностей, які складають підгрунтя диригентсько-хорової підготовки, а саме: мати хороший вокально-хоровий слух, знати основні закони вокального мистецтва, мати відчуття ритму і хорошу музичну пам'ять, володіти диригентським жестом, голосом, добре грати на фортепіано, уміти читати з листа, знати музику різних стилів і жанрів, володіти організаторськими здібностями, сильною волею та бути ентузіастом своєї справи.

Методичні основи вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв та формування диригентської техніки досліджувались видатними українськими хормейстерами та науковцями А. Авдієвським, А. Болгарським, А.Бондаренко, В. Доронюк, О. Єгоровим, П. Коваликом, А. Козир, М. Колесою, А. Лащенко, Т. Левшенко, А. Мартинюк, П. Ніколаєнко, Т. Смирновою, Н.Ткачовою, Ю. Ткач, Л. Чинчева та ін. Формування диригентської техніки у студентів факультетів мистецтв університетів у процесі художньої інтерпретації хорових творів є важливою умовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до успішного виконання ними навчально-виховної діяльності з учнями.

Вирішення проблеми методики формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації хорових творів у зв’язку з її недостатнім теоретичним та практичним дослідженням зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика*

формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації».

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 № 8 від 28 березня 2024 року).

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

Предметом дослідження є методи та прийоми формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації.

Мета роботи полягає у розробці, обгрунтуванні та експериментальній перевірці методичної моделі формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації.

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

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

2. Визначити зміст, сутність та методологічні підходи і функції до проблеми формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації.

3. Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації хорових творів.

4. Визначити основні принципові положення та педагогічні умови формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації.

5. Розробити методичну модель формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації творів.

6. Експериментально перевірити поетапну авторську методику формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації, представити результати статистичного вимірювання отриманих даних.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція сучасної філософії освіти, зорієнтована на формування творчої особистості; основні положення системно-цілісного 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 диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів у системі вищої музично-педагогічної освіти;

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

- моделювання – для дослідження процесів шляхом конструювання моделі формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів, що відображає взаємозв'язки між елементами досліджуваного феномену;

- спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів;

- оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик студентів факультетів мистецтв університетів на основі художньої інтерпретації музичних творів;

- експериментальний – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методичної системи формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів;

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

Наукова новизна:

Вперше:

Сформульовано авторське визначення формування диригентсько-хорової техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів;

- визначено структурні компоненти, критерії та показники сформованості диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації творів;

- теоретично обґрунтовано й розроблено методичну авторську модель поетапної методики формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів.

Уточнено:

- сутність поняття диригентсько-хорової техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації творів.

Подальшого розвитку дістали:

- педагогічні умови та основні етапи формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів;

- методичний інструментарій формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів.

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 диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів; 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 диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації мистецьких творів, 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 Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2024); 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 № 253 від 24.05. 2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка 03-24/03/1425 від 18.05.2025 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/21 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 диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації мистецьких творів.

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: 228 сторінок, з них 187 сторінок - основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

1.1. Диригентсько-хорова техніка як засіб творення художньо-музичного образу

У період глобальних економічних та суспільно-політичних змін, зумовлених кординальною перебудовою усіх сфер життєдіяльності суспільства фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає нових стратегій та інноваційних підходів. Адже професійна діяльність учителя мистецьких дисциплін у сучасному навчальному закладі в умовах сьогоденного високодинамічного інформаційного простору визначається поліфункціональністю та необхідністю постійного самовдосконалення у фаховій сфері, що передбачає сформованість універсальних способів мислення, набуття інструментів самоорганізації та розгляд своєї професії у ціннісному вимірі.

Зважаючи на сучасні вимоги до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, саме диригентсько-хорова підготовка стає основною складовою педагогічного процесу. Адже для успішного здійснення навчальної діяльності вчителю музичного мистецтва необхідно володіти цілим комплексом компетентностей, які складають підгрунтя диригентсько-хорової підготовки, а саме: мати хороший вокально-хоровий слух, знати основні закони вокального мистецтва, мати відчуття ритму і хорошу музичну пам'ять, володіти диригентським жестом, голосом, добре грати на фортепіано, уміти читати з листа, знати музику різних стилів і жанрів, володіти організаторськими здібностями, сильною волею та бути ентузіастом своєї справи [40].

Володіння диригентською технікою у цьому переліку займає особливе місце. Майже двісті років тому у книзі «Життєві правила і поради молодим музикантам» Роберт Шуман рекомендував виконавцям якомога раніше знайомитись із мистецтвом диригування, адже як виконавська, так і педагогічна практика засвідчує, що яскраве уявлення музикантом образу виконуваного твору, показ його засобами диригентської техніки сприятливо впливає на подолання технічних та виконавських труднощів [47].

Отже, диригентсько-хорова підготовка студентів факультетів мистецтв передбачає обов'язкове опанування диригентською технікою як сукупністю технічних прийомів, що дозволяють хормейстеру передавати його наміри, необхідну інформацію про ритм, метр, темп, динаміку, характер, показ основних вступів хорових партій, художню інтерпретацію твору тощо.

Методичні основи вокально-хорової підготовки та формування диригентської техніки досліджувались видатними українськими хормейстерами та науковцями А. Авдієвським, А. Болгарським, А. Бондаренко, В. Доронюк, О. Єгоровим, П. Коваликом, А. Козир, М. Колесою, А. Лащенко, Т. Левшенко, А. Мартинюк, П. Ніколаєнко, Т.Смирновою, Н. Ткачовою, Ю. Ткач, китайськими дослідниками Вей Дзюнь, Вей Лімін, Лін Хай, Лі Цзюньшен, Лян Лю, Фен Ібінь, Цзінь Нань, Чень Юй, Чжан Лу та ін.

Серед інших видів музичного виконавства диригентське мистецтво є чи не наймолодшим, хоч і має багатовікову передісторію. У первісні часи керування музичним виконанням відбувалося за допомогою рухів тіла, тупання ніг, взутих у важкі черевики, плескання у долоні та гри на ударних інструментах. В античній Греції та середньовічній Європі - за допомогою системи умовних положень рук та пальців відповідно до метру, ритму, темпу, висоти звуку, напрямку руху мелодії, динаміки, агогіки – так званої хейрономії (від грецк. cheir -рука і nomos -закон). У XV – XVIII ст. для відбивання такту в Європі застосовувалась баттута (від італ. battere – вдаряти) - своєрідна предтеча сучасної диригентської палички. Також керування виконанням колективним відбувалась за допомогою гри на клавесині, органі (XVII – XVIII ст.). Сучасне мистецтво диригування – тобто,

керування процесом колективного музичного виконання за допомогою мануальної техніки, виникло тільки у XIX ст. і являє собою засіб для найбільш повного вираження намірів та думок диригента та досягнення найкращих результатів художнього втілення музичних творів як у репетиційний період, так і під час концертних виступів.

Техніка диригування, направлена на керування творчим виконавським колективом, стала інструментом не тільки точного відтворення нотного тексту, а і художньої інтерпретації, інструментом для розв'язання художніх завдань. Як зазначав видатний диригент Генрі Вуд: «Жест відіграє величезну роль. У ваших руках, у буквальному розумінні, знаходиться будь-який штрих, будь-який відтінок» [47]. Отже, диригентська техніка, це, перш за все, уміння хормейстера відтворювати музику, передавати почуття, особисті вимоги трактовки музичного твору за допомогою диригентського апарату. Мануальна техніка (іт. mano – рука), тобто техніка рук диригента, є головним елементом диригентської техніки [47]. Мануально-пластичний вираз музики є базисом диригентського управління, художньою стороною колективного виконавства, основним засобом передачі звукотворчих, артикуляційних, динамічних, інтонаційних та емоційних переймань хормейстера під час хорового співу.

Загалом, диригентську техніку як таку можна поділити на декілька частин. Перша частина – це допоміжна техніка. До цього виду техніки відноситься тактування (позначення метру, розміру, темпу твору), прийоми показів вступів, зняття, пауз, пустих тактів, фермат тощо. Опанування дпоміжною технікою є важливим першим кроком в процесі навчання, бо слугує фундаментом, на якому базуються всі інші сторони диригентського мистецтва. Друга частина – технічні прийоми та засоби більш вищого порядку, за допомогою яких визначаються динаміка, акцентування, зміни темпу, артикуляція, штрихи, фразування – тобто, засоби музичної виразності. Однак, цих засобів та прийомів може буде недостатньо для художнього виконання музичного твору, проникнення у його зміст. Завдання диригента полягає у тому, щоб використовуючи усі засоби допоміжної і виразової техніки за допомогою засобів емоційного і вольового

впливу на виконавців надати своєму жесту образну конкретність. Тому техніку диригування поділяємо на допоміжну, виразну і образновиразну.

Отже, саме техніка диригування стає засобом «матеріалізації… задуму композитора» [32, 20], відтворення музичного твору у живому звучанні. Хормейстер повинен, як наголошував М. Колесса, за допомогою « пластичних та доцільних жестів рук та відповідного виразу обличчя передавати хористам … внутрішній зміст музичного твору» [32, 4]. Тобто, диригентська техніка позиціонується як «своєрідна мова», користуючись якою диригент установлює взаємини з підлеглим йому виконавським колективом [4,71].

Формування диригентської технікі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації хорових творів, на нашу думку, грунтується на впровадженні системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого підходів.

Диригентське мистецтво доцільно розглядати як специфічний вид музичного виконавства, який є процесом музичного узагальнення та займає особливе місце в ряді виконавських мистецтв. Адже диригент безпосередньо не створює звукової матерії в процесі виконання музичного твору, а на основі декодування закладеної композитором музичної інформації та своїх внутрішньо-слухових уявлень про неї, передає музичну інформацію виконавцям, здійснюючи, таким чином, керівництво процесом колективного виконавства. Отже, диригентська діяльність багатовимірна і включає в себе синтез різних аспектів, а саме: теоретичний, психолого-педагогічний, організаційно-управлінський, інтерпретаційний, виконавський. Саме тому, на наш погляд, доречно впровадження *системно-цілісного підходу* до вибору форм і методів формування диригентської техніки. Саме системно-цілісний підхід передбачає врахування як технічних, так і творчих аспектів у процесі формування диригентської техніки і, як зазначають дослідники, «тільки такий (системно-цілісний) підхід може надати педагогічному процесу послідовний, цілісний та перспективний характер» [56].

Отже, сутність системно-цілісного підходу полягає у тому, що досліджуване нами явище, а саме диригентська техніка як засіб творення художньо-музичного образу, розглядається як цілісна система, якій притаманна структура та яка не зводиться до суми своїх елементів. Тільки такий підхід, на думку Л.Савченко, може надати педагогічному процесу послідовний, цілісний та перспективний характер [56].

Аналізуючи роль системно-цілісного підходу в процесі формування диригентської техніки доцільно зупинитись на визначенні поняття «система». Система – це ціле, що складається із множини елементів, які знаходяться у зв'язках один з одним і утворюють цілісність певної структури. Найбільш загальна та суттєва складова у цьому визначенні – єдність об'єктів, що складають сиситему, тобто -її цілісність [31]. Отже, система – це відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [65]. Більшість науковців, що розглядають питання запровадження системно-цілісного підходу в педагогічних дослідженнях (Т. Алексеєнко, Г.Балл, В.Бондар, С. Гончаренко, В.Кремінь та ін.) визначають педагогічну систему як єдність, що утворена взаємопов'язаними елементами з метою педагогічного цілеспрямованого впливу на особистість. [1; 7; 14; 31].

Дослідники зазначають, що педагогічні системи є відкритими та динамічними утвореннями, бо освітній процес відбувається в умовах постійного розвитку громадянського суспільства і освітньої політики держави, перманентного оновлення наукової інформації, на підставі якої вдосконалюються форми і методи навчання та формується зміст освіти [1]. Виходячи з цього, цілісність трактується як інтегрованість, самодостатність, автономність структурних елементів, що складають педагогічну систему. Отже, в педагогіці системно - цілісний підхід спрямований передусім на виявлення різноманітних типів зв'язків елементів, що складають систему та зведення їх у єдину теоретичну картину. Системно-цілісний педагогічний процес полягає, насамперед, в організації навчання на засадах поваги до особистості студента,

ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчального процесу, врахування особливостей його індивідуального розвитку [56].

У методиці формування диригентської техніки системно-цілісний підхід полягає передусім у комплексному процесі навчання, в якому враховані як технічні, так і творчі аспекти. Він передбачає осмислення студентом процесу формування диригентської техніки, розвиток музичного мислення та психо-емоційної сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва як елементів, що складають єдине ціле. Елементами цього підходу визначаємо:

- системність у побудові методики навчання: пошаговість (від допоміжної, базової техніки, роботи над координацією рухів, корпусом, мімікою та окремими жестами - до складних технічних прийомів);

- поступовість (від засвоєння окремих технічних елементів, різних вправ для розвитку пластики та емоційної виразності - до інтеграції їх у диригентську практику);

- цілісність процесу: врахування всіх аспектів діяльності диригента (аналіз музичного твору, репетиційна робота в класі або з хором, інтерпретація твору, створення художнього образу засобами диригентської техніки);

- психологічну підготовку: розвиток комунікаційних навичок лідерських якостей, вміння створити в колективі робочу доброзичливу атмосферу;

- індивідуалізацію процесу навчання: створення індивідуальних програм навчання з урахуванням фізичних можливостей, темпераменту, музичного досвіду студента.

Системно-цілісний підхід, таким чином, дозволяє розглядати диригентську техніку не як окремий, ізольований сегмент навчання, а як частину ширшої професійної діяльності, де музичні, психологічні та технічні аспекти взаємодіють в межах цілісної системи задля досягнення кращого результату навчання. Отже, доцільність формування диригентської техніки у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації хорових творів шляхом застосування системно - цілісного підходу обумовлена прогностично високим рівнем сформованості специфічних диригентських умінь та навичок.

Гуманістичні принципи навчання стали одним з найважливіших пріоритетів сучасної освіти. Гуманізація мистецької освіти є головною умовою реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його професійної компетентності, гуманітарної культури, педагогічного мислення.

Уявлення про становлення особистості учня як про мету та фактор освітнього процесу, визнання його головною фігурою цього процесу базується на сучасній концепції особистісно орієнтованої освіти, в основі якої лежать ідеї А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, В. Франкла, Р. Бернса та ін. У рамках цієї концепції студент розглядається як неповторна, унікальна, активна творча особистість, якій, саме завдяки тим цінностям, якими вона керується, притаманний певний ступінь свободи. У вітчизняній педагогічній науці концепція особистісно орієнтованого навчання знайшла відображення у працях Г.А. Балла, І.Д. Беха, Г.С. Костюк, О.М. Пєхота, В.В. Рибалка, О.В. Сухомлинської та ін. [3; 5; 33; 50; 45; 64].

Отже, виходячи з вищезазначеного, саме особистісний підхід забезпечує, насамперед, всебічний розвиток кожного суб'єкта навчального процесу, визнання за студентом права на самореалізацію та самовизначення в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи, визнання унікальності його суб'єктного досвіду як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином формується освічена, інтелектуально зріла, духовно багата, відповідальна, ініціативна особистість, здатна розвивати інноваційні процеси та продукувати ідеї в освітньому процесі.

Особистісний підхід складається з трьох головних складових, а саме: розуміння, прийняття, визнання [38] та реалізується лише в умовах діалогічного спілкування, яке і уможливлює застосування новітніх технологій навчання. На думку І. Цюряк методика диригентсько-хорової підготовки на основі особистісного підходу базується на:

- «зверненні процесу навчання до особистості студента, його життєвих, навчальних інтересів та потреб у диригентсько-хоровій діяльності;

• поступовому ускладненні музичного навчального матеріалу;

• критичному відборі музичного матеріалу, який спрямований на формування загальнолюдських цінностей;

• індивідуалізації навчання, розвитку самостійності та творчих можливостей майбутніх вчителів;

• диференційованому підході до підготовки студентів;

• наданні студенту свободи вибору засобів виконання навчальних завдань» [74].

Зазначаємо, що особистісний підхід базується на врахуванні індивідуальних потреб, особливостей та потенціалу кожного студента і спрямований на формування у нього впевненості у власних силах, розкриття творчих здібностей та розвиток унікального диригентського стилю.

Індивідуалізація навчання на основі особистісного підходу, на наш погляд, передбачає: оцінку стартового рівня кожного студента (визначення музичного досвіду, базових навичок, фізичних можливостей та когнітивних функцій); врахування індивідуальних цілей навчання кожного студента (відповідно до здібностей та бажань студента); підтримку особистого стилю (розвиток унікального технічного та інтерпретаційного стилю).

Важливими аспектами навчання на основі особистісного підходу, на наше переконання, є також:

- психологічний комфорт студента: емоційна підтримка (доброзичлива атмосфера на занятті);

- робота над самовираженням (заохочування студента до вільного вираження музичних уявлень та емоцій, творення образу за допомогою диригентської техніки);

- розвиток лідерських якостей (впевненість у власних силах у роботі з хоровим колективом);

- фізична підготовка: врахування анатомічних особливостей студента (фізичних параметрів розвитку, координації рухів) для індивідуального підбору навчальних вправ;

- адаптація методів викладання: гнучкість підходів (адаптація методики залежно від індивідуальних особливостей студена, швидкості засвоєння ним навчального матеріалу та рівня фізичної підготовки);

- різноманітність застосованих методів навчання: вправи на пластичність, на відпрацювання диригентських прийомів, аналіз відеозапису тощо;

- розвиток художнього бачення: аналіз музичного твору (індивідуальна інтерпретація твору, поєднання власних емоцій та уявлень з технічними аспектами диригування);

- розвиток творчого потенціалу: можливість експериментувати з різними техніками диригування, створення унікальної інтерпретації твору;

- зворотній зв'язок: доброзичливий відгук викладача з конструктивним аналізом сильних сторін виконання навчальних завдань студентом та конкретних аспектів, що потребують вдосконалення;

- заохочення студента до самоаналізу задля усвідомлення власного прогресу у навчанні.

Отже, *особистісний підхід* до формування диригентсько-хорової техніки в процесі художньої інтерпретації спрямований на розкриття індивідуального творчого потенціалу кожного студента, підвищення його впевненості у власних силах як лідера творчого колективу та формування унікального диригентського стилю. Застосування особистісного підходу дозволяє зробити навчання психологічно комфортним та максимально ефективним для кожного студента факультету мистецтв.

Ще одним важливим підходом для нашого дослідження є *акмеологічний підхід*, сутність якого у створенні необхідних умов для творчої самореалізації людини та її орієнтації на постійний саморозвиток, самовдосконалення, досягнення високих професійних результатів, життєвих успіхів. «Акмеологія» як поняття походить від грецьк. «акме» – вершина, гостре навершя, квітуча пора

і «логос» – вчення [60]. Отже, «акме» – період вищого розквіту особистості, піку її досягнень, період зрілості в усіх сферах життєдіяльності, і, передусім, діяльності професійної. Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну, що вивчає феномени та закономірності розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності (В. Антонов, В. Вакуленко, В. Гладкова, С. Калаур, Н. Мачинська, С. Пальчевський, С. Пожарський та ін.) [61].

Науковиці В.О. Огнев'юк, В.М. Гладкова, Я.С. Фруктова визначають амеологію як науку про закономірності, фактори та стимули, умови, які перешкоджають або сприяють самореалізації духовно зрілих людей у продуктивній діяльності творення та процесі самопросування до вершин професіоналізму [68, 7].

В. Федоришин зазначає, що актуалізація акмеології означає зміну парадигми у розвитку наукового світобачення, соціальної практики та цілої низки наук, адже здійснюється перехід розгляду людини, як похідної суспільних явищ і її розуміння як особистості, суб'єкта, що може розв'язувати суспільно вагомі та особистісні проблеми [67].

Акмеологія як наукова дисципліна розглядає людину як суб'єкт життєдіяльності, який здатен до творчого саморозвитку, самоорганізації власного життя та професійної діяльності [18].

Науковці [11; 18; 44; 53; 61;] вказують на значущість таких акмеологічних умов самореалізації особистості, як стан суспільства, умови виховання та навчання, загальні та спеціальні здібності людини. При цьому необхідними загальними акмеологічними чинниками визначаються: потреба особистості у нових досягненнях, високий рівень мотивації, прагнення до успіху, прагнення самореалізації, позитивне мислення, віра у свої можливості, активна життєва позиція [18].

Оскільки «акме» визначається як період найвищих досягнень, акмеологія, як наукова дисципліна є наукою про прагнення до можливих вищих досягнень людини у професійній сфері, що має стати її вищим життєвим завданням [12].

У зв'язку з цим, як вважає Г.Сотська, «виникає потреба врахування акмеологічного підходу в педагогічній освіті як підґрунтя для досягнення фахівцем вершин його професіоналізму, творчості, компетентності з проєкцією на постійний розвиток упродовж всього життя та урахування особистісно-ціннісних позицій» [61].

С. Гончаренко зазначає, що «акмеологія у педагогічній освіті вивчає феменологію, механізми та закономірності розвитку особистості на ступені її професійної зрілості. Акмеологія є методологічним інструментарієм, що допомагає організувати умови для оптимального досягнення фахівцем ступенів професіоналізму у сферах педагогічної діяльності для прояву ним своїх творчих та соціально значущих якостей» [15].

Пріоритетними ознаками акмеологічного підходу в педагогічній освіті С. Вітвицька визначає: орієнтацію на «акме» – тобто, на вдосконалення на всіх етапах життя людини; переконаність у можливості масового вдосконалення; використання акмеологічного проєктування вищих досягнень окремими особами, групами і товариствами; виражений у антропологічному акмеїзмі оптимістичний погляд на людину та її майбутнє [11].

Важливо відмітити, що акмеологія, як наукова дисципліна, розглядає тільки ті процеси розвитку в освіті та вихованні, які мають висхідний та випереджальний характер, забезпечують просування особистості до вершин зрілості та професіоналізму з урахуванням її здібностей, потреб та можливостей. Акмеологія освіти акцентує увагу на визначенні особистістю оптимальної індивідуальної стратегії досягнення вершин особистісного та професійного розвитку, вивчає їх співвідношення, взаємозв'язок етапів її соціалізації та професіоналізації. Акмеологічний підхід, як зазначає О. Дубасенюк, впливає на професійне та особистісне становлення та взаємодію суб'єктів педагогічної освіти, постає як стратегічний орієнтир, який спрямовує педагогічний процес на акмеологічну якість особистісного та фахового становлення, тобто, на досягнення особистістю вершин у фізичному, духовному та професійному розвитку [20].

Перспективність акмеології у педагогіці мистецтва зумовлена тим, що «з позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально вагомої цінності» [11].

Отже, при застосуванні акмеологічного підходу у педагогіці мистецтва домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчого потенціалу суб'єктів навчання з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. Творчий потенціал визначається при цьому «об'єктивними можливостями та внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і власне ставлення особистості до творчої діяльності» [2].

Перевагами акмеологічного підходу ми вважаємо той факт, що формування техніки диригування у процесі художньої інтерпретації хорових творів відбувається з використанням науково обгрунтованих методів, які допомагають майбутнім вчителям музичного мистецтва досягти «акме» - вершини професійного становлення.

Акмеологічний підхід орієнтований:

- на довготривалі результати (формування внутрішньої мотивації, визначення чітких життєвих та професійних цілей);

- стимулювання активного навчання та особистісного зростання студентів (залучення до реальних проєктів, практичних завдань, стажувань, заохочення до участі у конференціях, конкурсах, майстер-класах тощо);

- підготовку до професійної діяльності на найвищому рівні (формування професійної компетентності, розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, комунікативних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва).

Основними аспектами застосування акмеологічного підходу у диригентсько - хоровому навчанні і, зокрема, формуванні диригентської техніки в процесі художньої інтерпретації хорових творів вважаємо:

- індивідуалізацію навчального процесу (врахування індивідуальних особливостей, схильностей та сильних сторін, розробка індивідуальних планів навчання для кожного студента);

- постійне вдосконалення професійної майстерності (вдосконалення диригентської техніки та формування навичок та умінь роботи з хоровим колективом на регулярних практичних заняттях, вивчення психологічних аспектів взаємодії з творчим колективом);

- науково обгрунтовані методики (використання акмеограм – інструментів для моніторингу та аналізу професійного розвитку студента);

- розвиток рефлексії (формування звички оцінки власної діяльності та самоконтролю);

- стимулювання творчості (заохочення до створення власних творчих проєктів, розвиток здатності до імпровізації та адаптації до різних ситуацій);

- цілісність підходу (комплексний розвиток технічних та творчих аспектів диригування, включення елементів психологічної підготовки, зокрема комунікативних навичок та тренування стресостійкості);

- мотивація та саморозвиток (всебічна підтримка студента в його прагненні досягти професійних вершин, навчання ефективному плануванню кар'єри, зокрема участі у майстер-класах, конкурсах, професійних спільнотах тощо).

Втілення власної інтерпретаційної версії хорового твору засобами диригентської техніки найкраще висвітлюється через *діяльнісно-творчий* підхід, який є ключовим у цьому процесі, оскільки сприяє не тільки вдосконаленню техніки диригування, а і розвитку художньо - творчого мислення студентів, їх інтерпретаційних умінь та особистісного диригентського стилю. Дослідники Г. Іванюк, А. Січкар у діяльнісному підході вбачають утворення, яке містить складник «саморозвитку, самореалізації особистості людини як суб'єкта діяльності» [28].

Діяльнісний підхід в освіті О. Висоцька розглядає як «зміщення акцентів у вихованні та навчанні у бік формування більшої активності особистості, а саме, здатності до чітко усвідомлених, самостійних, вмотивованих дій, спрямованих на самовдосконалення та саморозвиток» [13]. У своєму визначенні діяльнісного підходу у педагогіці мистецтва Л. Масол вказує на спрямованість данного підходу на розвиток художніх умінь та здатність студентів застосовувати їх у

практиці, наголошує на формуванні культури споживача художніх цінностей, практичній особистісній орієнтованості та творчій спроможності у втіленні власного художнього задуму [36].

Отже, сучасні умови розвитку мистецької педагогічної освіти зумовлюють необхідність наповнення діяльності сучасного вчителя творчим пошуком, проявами ініціативи, бажанням працювати нестандартно, удосконалюючи свою майстерність та набуваючи особистий досвід. Діяльнісний компонент характеризується також розвитком здатності студентів застосовувати теоретичні знання у своїй професійній діяльності, активізацією самостійної роботи студентів щодо опанування фахом.

Природньо, що діяльнісний підхід розглядається науковцями в єдності з творчим компонентом як єдина інтеграція, що спрямована на професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва та зорієнтована на розвиток його творчого потенціалу. Таким чином, саморозвиток та професійну реалізацію особистості можливо забезпечити через впровадження діяльнісно-творчого підходу в організацію навчального процесу, основою якого є категорія предметної діяльності людини.

Діяльнісний аспект даного підходу до формування диригентської техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації хорових творів містить:

- розвиток моторики та координації рухів;

- застосування методів активного навчання (практична робота з хором, моделювання різних ситуацій хормейстерської практики;

- використання сучасних технологій (відеозаписи, відеофіксація для самоконтролю);

- розвиток комунікативних навичок та формування лідерських якостей.

Науковці зазначають, що сутнісною ознакою людини є саме творчість, яка забезпечує повноцінне, наповнене сенсом існування особистості. Творчість стає професійною необхідністю сучасного вчителя та неодмінною умовою педагогічного процесу особливо коли педагогічна професійна діяльність

пов'язана з мистецтвом. Діяльнісно-творчий підхід передбачає імпровізаційні вміння, сформованість умінь художньої інтерпретації музичних творів, здатність до самореалізації у фаховій музично-педагогічній діяльності та забезпечення творчого розвитку учнів. Самостійність студентів у вирішенні творчих завдань під час навчального процесу сприяє усвідомленню ними значення одночасного відпрацьовування вміння виразної виконавської інтерпретації музичного твору, імпровізації та самоорганізації у педагогічно-творчому процесі [44].

Отже, творчий аспект діяльнісно-творчого підходу охоплює розвиток художнього мислення студента (розуміння студентом стилю, форми, динаміки, агогіки художнього твору, тощо); вдосконалення інтерпретаційних навичок (спроможність передати музичний образ засобами диригентської техніки); роботу над емоційною виразністю (передача емоційного змісту музичного твору через пластику рухів та міміку); здатність до імпровізації та експерименту (пошук власного диригентського почерку).

Дослідниця Т. Сидоренко вважає, що творча індивідуальність майбутнього вчителя музичного мистецтва може бути розглянута в наступній структурі: творча уява, усвідомлення себе творчою індивідуальністю та креативність мислення, схильність до моделювання, знання про закономірності становлення творчої індивідуальності викладача; актуалізація потреби у творчій самореалізації та ступінь бажання стати професіоналом; творча діяльність викладача, навички та вміння творчого пошуку в застосуванні нових інноваційних технологій у сфері педагогіки мистецтва; сприйнятливість до творчих моментів професійної та навчальної діяльності [58].

Отже, діяльнісно-творчий підхід є ключовим у формуванні диригентської техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації хорових творів, оскільки сприяє не тільки оволодінню технікою диригування, а і розвитку творчого мислення, інтерпретаційних навичок студентів та формуванню в них особистого диригентського стилю. Творчо-інтерпретаційна робота у ракурсі даного підходу відбувається шляхом формування практичних

навичок та вмінь через активну навчальну діяльність (шляхом опанування основами диригентської техніки, застосування інтерактивних методів навчання, поєднання теорії та практики, розвитку комунікативних навичок та набуття лідерських якостей), розвитку творчого потенціалу та художнього мислення. Цей підхід допомагає майбутньому вчителю музичного мистецтва не лише оволодіти диригентською технікою, а і стати лідером творчого колективу, здатним передати свої творчі ідеї виконавцям.

У підсумку зазначимо, що сутність та зміст формування диригентської техніки студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації хорових творів, на наш погляд, найбільш яскраво висвітлюється саме через призму *системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого підходів.*

1.2. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до створення художньої інтерпретації хорового твору

Формування диригентської техніки у студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації хорових творів є важливою умовою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до успішного виконання ними навчально-виховної діяльності з учнями. Навчально-виховна діяльність, яка здійснюється в суспільстві на всіх етапах історичного розвитку і є предметом педагогічної науки, розглядається в цілому як система, що має складну багаторівневу структуру. Компоненти, які складають цю структуру виокремлюються у ряд відносно самостійних функцій. У філософському аспекті функція (від лат. functio – звершення, виконання) визначається як: 1) явище, що залежить від іншого явища, змінюється відповідно до його змін та є формою його виявлення; 2) робота кого-небудь або чого-небудь, коло діяльності когось або чогось, обов’язок, повинність, місія [60].

Дослідниця педагогічної науки А.Семенова визначає поняття «функція» як: 1) праця, діяльність, обов'язок; 2) зовнішній прояв якостей якогось об'єкта в даній системі відносин; 3) роль, яку виконує певний процес чи інститут по відношенню до цілого [60].

За визначенням С.Смирнова, саме функції, як узагальнені характеристики основних обов'язків, які виконуються в процесі професійної діяльності та у відповідності з вимогами професії є однією з суттєвих характеристик діяльності спеціаліста [29].

Отже, педагогічна функція – це коло дії, призначення, роль та певний напрямок діяльності викладача, через який він здійснює педагогічний вплив на учнів з метою їхнього навчання, виховання та розвитку. Функції забезпечують ефективний вплив на студентів для гарантованого якісного виконання завдань сумісної діяльності в системі «викладач – студент».

Багатогранність та складність педагогічного процесу зумовлені саме його багатофункціональністю. У живому педагогічному процесі всі педагогічні функції взаємозумовлені та взаємопов'язані. Реалізуючи ці функції, викладач не тільки забезпечує процес і результат набуття студентами умінь і навичок, розвиток їх здібностей, творчих сил, засвоєння систематизованих знань та формування на їх основі наукового світогляду, а і виконує завдання вивчення особистісних якостей учнів, їх вихованості, здатності до самовдосконалення. Отже, викладач як організатор педагогічного процесу постійно перебуває у взаємодії із студентами і виконує одразу декілька функцій педагогічної діяльності.

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного універсального підходу до визначення складу функцій професійно-педагогічної діяльності. Більшість дослідників [35; 37; 44; 58; 62; 69; 70] вважають, що в педагогічному процесі реалізуються такі взаємопов'язані та взаємодоповнюючі функції, як діагностична, організаторська, проектувальна, прогностична, інформаційна, комунікативна, рефлексивна та творча. На думку дослідників їх можна поєднати у чотири функціональні компоненти: презентативний, інсентивний (incentive від

англ.- спонукання, заохочування, мотивування) коригуючий та діагностуючий. Співвідносно, презентативний компонент полягає у викладі змісту навчального матеріалу, інсентивний - у тому, щоб викликати інтерес до засвоєння навчальної інформації, коригувальний - пов'язаний із зіставленням та виправленням результатів діяльності самих учнів, діагностичний забезпечує зворотний зв'язок [69].

Більш складну структуру визначення функціонального змісту педагогічної діяльності пропонує В. Семиченко :

- термінальні функції-цілі (відображають сутнісні цілі й завдання стратегічних напрямків педагогічної діяльності) - включають розвивальну, навчальну та виховну (культурологічну, світоглядну) функції;

- інструментальні функції-засоби (забезпечують процес безпосередньої взаємодії педагога зі студентами в реальних умовах навчального процесу) - інформаційна, мотиваційна, стимулювальна, науково-дослідницька, ілюстративна, комунікативна, діагностична, прогностична функції;

- функції-прийоми, а саме: методична, організаційна, управлінська, констатувальна та корегувальна функції [57].

Узагальнюючи філософську множинність теоретичних поглядів на функціонування мистецтва в соціумі, інтерпретацію різними дослідниками їх загальної кількості та пріоритетності щодо освітнього процесу в галузі педагогіки мистецтва, можна перелічити такі основні його функції: інформативно-пізнавальна, духовно-творча, аксіологічна, естетична, світоглядно-виховна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, компенсаторна, релаксаційно-терапевтична, катарсистична та ін. [69].

Отже, зупинимось на основних педагогічних функціях, які, на наш погляд, виокремлюються в процесі формування диригентської техніки у студентів факультетів мистецтв в процесі художньої інтерпретації хорових творів і комплекс яких необхідно формувати і розвивати у майбутніх учителів музичного мистецтва. Враховуючи, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва

до художньої інтерпретації хорового твору є комплексним процесом, який включає виконавський, аналітичний, методичний аспекти, практичні форми підготовки та глибоке проникнення у художній замисел композитора, ми визначаємо такі основні педагогічні функції, притаманні цьому процесу: *ціннісна, інформаційна, регулятивно - нормативна, сугестивна та креативна* функції.

Перш ніж здійснювати музично-педагогічну діяльність, учитель музичного мистецтва сам повинен володіти певними необхідними особистісними характеристиками. Насамперед це ціннісно-мотиваційна константа особистості, що передбачає чітке усвідомлення свого професійного призначення, наявність чіткої мети діяльності, розуміння необхідності у власному фаховому становленні, пошуки свого місця в освітньому просторі. Майбутній викладач музичного мистецтва буде морально готовий до реалізації поставлених перед ним завдань лише у тому випадку, коли у нього сформуються чіткі ціннісні орієнтири. Отже, *ціннісна* функція у сфері мистецької освіти саме тому є пріоритетною, що об'єднує в собі «художню картину світу» та «художню концепцію людини» [55]. Як зазначає О. Рудницька, «…на основі знань формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально – організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів» [55, с. 29].

Саме ціннісна функція сприяє формуванню у студентів адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ у житті та у сфері мистецтва, вихованню їх естетичних смаків, спонукає до ефективнішого засвоєння теоретичних знань та формування практичних фахових умінь та навичок, що, у підсумку, стає підґрунтям для подальшої продуктивної професійної діяльності. Функціональне значення сфери цінностей важко переоцінити, адже саме ціннісний аспект грає визначальну виховну роль в сучасному складному періоді суспільно-історичних змін, соціальних потрясінь, вирішення людиною особистісних проблем тощо.

Сучасна аксіологія (від грец. αξια – цінність і λογοζ- думка, слово, поняття, причина – теорія цінностей, розділ філософії, що з'ясовує природу та різновиди цінностей, взаємовідношення між ними) [21] виходить з того, що цінність – це поняття, яке вказує на особистісне або суспільне значення фактів, явищ, подій. Отже, цінності – це певні образи, риси, характеристики реальності, відносно котрих існує чітка установка глибокого прийняття, бажаності їх втілення в оточуюче середовище буття людини. Таким чином, цінності відіграють ключову роль у визначенні мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва. Ціннісний компонент в мотиваційній сфері особистості зумовлений тим, що саме він визначає ставлення людини до світу, її життєві орієнтири, структуру та особливості її свідомості, спрямовує та регулює поведінку. Мотиваційно-ціннісні орієнтири студентів надають їм можливість зіставляти власні потреби із засвоєними та усвідомленими цінностями, і, оскільки сприяють свідомому засвоєнню знань та вмінь у процесі фахової підготовки, мають фундаментальне значення у формуванні їх професійної компетентності.

Науковці визначають мотивацію як спонукання до дії, комплексне поняття, яке включає в себе мотиви, установки, потреби, ставлення, інтереси та ціннісні орієнтації. Мотивація викликає активність особистості, визначає її спрямованість. Мотив (від лат. motiv – призводити до руху, штовхати) – це спонукальна причина дій та поведінки людини, її внутрішнє прагнення до того чи іншого виду активності – культурної, пізнавальної, соціальної, те, заради чого власне і виконується дія [62]. Викладач повинен розуміти особливості мотиваційно - ціннісної сфери студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва – та враховувати те, що мотивація студентів співвідноситься із системою їх особистісних цінностей та ідеалів [6]. Таким чином, педагогічний вплив викладача передбачає не тільки його глибокі знання з предмету викладання, знайомство з новітніми науковими тенденціями, постійне професійне зростання, а і розвиток таких якостей свідомості студента, які акумулюють в собі знання вищих духовних ідеалів та здатність керуватися ними на практиці [70].

Ціннісна функція в контексті диригентсько-хорового навчання студентів належить до методологічних , тобто, системоутворюючих функцій. Вона є підгрунтям художньої інтерпретації хорового твору засобами диригентської техніки та відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки спрямована на формування моральних, духовних та естетичних цінностей, розвиток емоційно-образного мислення студентів. Ціннісна функція визначає, які саме сенси передаються через художнє виконання, а саме:

- естетичний аспект (усвідомлення стильових особливостей, жанру та історичної епохи написання твору);

- духовно - моральний аспект (передача гуманістичних ідеалів гармонії, добра),осмислення морального змісту твору (духовна музика, твори патріотичної спрямованості);

- соціокультурний аспект (розвиток комунікативних навичок через взаємодію у колективі);

- психологічний аспект (створення умов для самовираження, подолання психологічних бар'єрів);

- інтелектуально - аналітичний аспект (здатність до глибокого осмислення хорового твору, розвиток музичного мислення).

Окрім пізнавальної, внутрішньої мотивації, важливими є зовнішні, соціальні мотиви, які також сприяють становленню ціннісних пріоритетів студентів, що дозволяє їм чітко усвідомити сутність обраної спеціальності, її труднощі, специфіку, завдання, посилює розуміння професійних цінностей діяльності вчителя музичного мистецтва Значення ціннісної функції у професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва ми вбачаємо у тому, що ця функція надає фаховій підготовці яскраво вираженого особистісного характеру, спонукає до професійної досконалості, і, у підсумку, виступає провідною умовою професійного зростання студента як майбутнього фахівця. Отже, ціннісна функція сприяє не тільки вдосконаленню технічної майстерності майбутнього викладача музичного мистецтва, а і забезпечує передачу глибокого емоційного, духовного та соціального сенсу музики.

Однією з основних функцій у навчально-виховному процесі традиційно вважається *інформаційна*. Вона настільки важлива, що деякі вчені вважають її основною, адже без реалізації цієї функції, яка дозволяє здійснювати обмін знаннями, навичками, вміннями як в середині одного покоління, так і між поколіннями, неможливе розуміння сутності процесу навчання та виховання.

Інформаційнну діяльність дослідники визначають як цілеспрямовану діяльність щодо збирання, аналізу та опрацювання різної інформації про складні системи (економічні, соціальні, освітні тощо), які є об'єктом певного впливу, управління [77].

Інформаційна діяльність у педагогіці розглядається як така, що входить до функціоналу професійно-педагогічної діяльності викладачів і виявляється через «взаємовплив, взаємодію, взаємозумовленість їх мотивації, здатностей, інтелектуальних здібностей, творчості, рефлексії та саморефлексії у роботі з певною інформацією» [77, 108]. Отже, інформаційно-аналітична діяльність є процесом дослідження, розбору, вивчення та інтерпретації інформації з метою розуміння причинно-наслідкових зв'язків, взаємозв'язків, сутності та особливостей досліджуваного явища, об'єкта, процесу, та здійснюється за допомогою використання методів логіки, критичного мислення, аналізу даних та інших інструментів. Виходячи з цього, інформаційно-аналітичну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва можна визначити як цілеспрямовану, усвідомлену діяльність, яка передбачає процес розуміння, дослідження та інтерпретації музичних явищ. Цей процес включає використання аналітичного підходу для аналізу стилів та жанрів музичних творів, історичних контекстів їх створення, методик, технологій, педагогічних підходів та інших аспектів музично-педагогічної освіти [48].

Отже, майбутній вчитель музичного мистецтва має опанувати і здійснювати аналіз стилів, історичних періодів, течій у музиці, що необхідно для розуміння еволюції музичного мистецтва та впливу його на сучасність [9].

Аналіз щодо форми, гармонії, мелодії, строю, ансамблю, метро- ритму та інших елементів надає можливість студенту зрозуміти специфіку різних жанрів

та стилів музики задля досягнення кращих результатів художньої інтерпретації хорового твору. У цьому процесі викладач свої педагогічні дії спрямовує на забезпечення студентів знаннями про мистецькі цінності, сприяє розвитку їх здатності до аналізу та усвідомлення особливостей взірців музичного мистецтва.

Таким чином, інформаційна функція, що передбачає активне накопичення мистецьких знань, глибину цих знань, науково-світоглядні переконання та аналітичну діяльність, є предметним підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва [35] .

На думку А. Козир, ерудований викладач мистецьких дисциплін має досконало знати найновіші наукові ідеї та вміти доступно передати їх студентам. Інформаційна функція із цієї позиції сприяє стимулюванню творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, збереженню рівноваги між раціональним та емоційним у процесі музично-педагогічної діяльності, забезпечує розширення їх художньо-асоціативного досвіду [30, 99].

О. Рудницька зазначає, що інформаційна функція забезпечує введення майбутніх учителів музичного мистецтва в основні «положення теорії культури та її категоріального апарату, у проблеми морфології та історичної динаміки вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв’язків між ними, що загалом, спрямовано на формування їх професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності» [54, 96]. Доречно підкреслити, що значення інформаційно - аналітичної функції в контексті сучасних освітніх вимог полягає у реалізації впливу особистості на процес перетворення та перегляду власної стратегії подальшого професійного розвитку в музично-педагогічній роботі, метою якого є подолання дисонансу між очікуваними та наявними умовами і результатами практичної роботи [19].

Інформаційна функція спрямована на ефективне та якісне навчання та забезпечує:

- передачу знань (викладач надає студентам систематизовану, актуальну та науково обгрунтовану інформацію);

- формування пізнавальних навичок (вміння студентів самостійно здобувати, критично оцінювати та аналізувати інформацію);

- розвиток інформаційної культури студентів (вміння ефективно користуватись інформаційними джерелами, дотримуватись етичних норм у їх використанні).

Таким чином, інформаційна функція відіграє ключову роль у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяючи не лише формуванню диригентської техніки, а і розширенню світогляду, формуванню художньо - інтерпретаційного мислення студентів. Адже усвідомлений підхід до виконання музичного твору, його художня інтерпретація передбачає гармонійне поєднання теоретичних знань та практичних навичок, що вимагає:

- ознайомлення з історичним контекстом написання твору, інформацією про композитора, епоху та стиль, вивчення принципів стилістичної відповідності характеру музики та диригентського жесту;

- вивчення різних підходів до інтерпретації даного хорового твору (формування навичок роботи з джерелами, аналіз музикознавчих та літературних досліджень, ознайомлення з різними редакціями та варіантами виконання);

- розвитку художньо-емоційного сприйняття (використання інформації про епоху, композитора, вивчення авторських ремарок, що дозволяє студентам заглибитись в ідейний зміст музичного твору, сформувати особисте виконавське бачення твору);

- використання сучасних технологій в художній інтерпретації та аналізі твору (аналіз відеозаписів видатних виконавців для порівняння різних інтерпретацій, робота з відео- та аудіозаписами за для оцінки та корекції власної інтерпретації).

Отже, застосування інформаційної функції забезпечує передачу фахових знань та умінь, розвиток інтелектуальних здібностей та формування світогляду

студентів, формування у них особистого виконавського бачення музичного твору.

Процес навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва потребує також регулювання їх взаємовідносин і діяльності. *Регулятивно-нормативна* функція реалізується за допомогою певних норм, розробки освітніх стандартів - тобто визначення змісту навчальних програм, вимог до умінь та знань майбутніх учителів музичного мистецтва, критеріїв їх оцінювання тощо. Нормативний аспект цієї функції включає також надзвичайно широке коло вимог, які пред´являються до духовного світу студентів, їх світогляду, знань, моральних якостей.

Норма (звичайний, загальноприйнятий, обов'язковий порядок, стан і т. ін. чого-небудь) [16] в контексті навчально - виховного процесу, характеризується як те, що має статус загальної вимоги. Загальна вимога, взірець (**щось варте наслідування, гідний приклад, щось досконале)** — це вище, найкраще, найбільш наближене до ідеалу [78]. Згодом старим взірцям на зміну приходять нові, більш досконалі. Саме в цьому і виявляється їх регулятивна роль, діалектика усталеного і мінливого, відмирання консервативних і виникнення прогресивних норм, таких, що відповідають сучасним потребам та інтересам.

Регулятивно-нормативна функція у вузькому, особистісному плані, передбачає також здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до регулювання власної поведінки у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, допомагає студентам оцінювати власний рівень підготовленості до репетиційної роботи, до дотримання етики педагогічної взаємодії у творчому колективі (толерантності, коректності, тактовності), передбачає виправляння помилок та вдосконалювання технічних навичок. Зокрема, під регуляцією науковці розуміють спрямовану на розвиток цілісності суб’єктну активність, що здійснюється за допомогою системи вибору [10].

Дослідниця В. Зарицька визначає феномен саморегуляції як рівень програмування дій на основі перцепції, управління своїми почуттями, переживаннями, емоціями, як свідомий цілеспрямований вибір характеру і

способу дії, власну регуляцію поведінкової активності [27]. Під саморегуляцією вчителя О. Матвієнко розуміє такі його вміння, як: передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних методів, засобів та прийомів; організовувати взаємодію у процесі спільної діяльності; адекватно сприймати особистісні якості та поведінку учня та розуміти його емоційно-психологічний стан; педагогічно доцільно впливати на «партнерів» зі спілкування; керувати власною поведінкою, психічним станом та розвитком [37]. Водночас, психологічна наука визначає індивідуально усвідомлену саморегуляцію як цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких людина може управляти своєю цілеспрямованою активністю [37]. «Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності і поведінки. Процес саморегуляції сприяє становленню гармонійної поведінки. На її основі розвивається здатність управляти собою відповідно поставленій меті, спрямовувати свою поведінку у відповідності до професійних та життєвих задач» [37].

Отже, у наукових дослідженнях простежується думка вчених про те, що регулятивно-нормативна функція сприяє ефективності та конструктивності діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, регуляції та контролю ним власних дій у відповідності до конкретної художньо-педагогічної ситуації. Варто зазначити, що регулятивний компонент функції характеризує конструктивність та ефективність діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва саме на основі психологічних знань і умінь, що сприяє адекватному реагуванню на ситуацію, яка складається під час репетиційної та концертної діяльності, формуванню умінь зіставляти зовнішні чинники даної ситуації зі своїми уявленнями про неї і можливостями щодо її вирішення. Регулятивний складник даної функції включає в себе саморегуляцію та контроль власних дій майбутнього вчителя музичного мистецтва, їх перебіг на основі вимог діяльності, самоконтроль психічних станів, поведінки та комунікації. Усвідомлена саморегуляція студента передбачає управління ним власною

поведінкою, мобілізацію власних психічних ресурсів для досягнення мети художньої інтерпретації хорового твору. Регулятивно-нормативна функція передбачає також розвиток управлінських та комунікативних навичок та формування у студентів таких особистісних властивостей, як ініціативність, духовність, толерантність, відповідальність, тактовність, що складають ціннісно-етичне підгрунтя професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Таким чином, регулятивно-нормативна функція передбачає здатність студента до саморегуляції власної поведінки у процесі спільної художньо-інтерпретаційної діяльності, характеризує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до коригування художньо-інтерпретаційного процесу, дотримання ним етики педагогічної взаємодії, тобто, прояву коректності, ввічливості, тактовності та делікатності.

У підсумку зазначаємо, що регулятивно-нормативна функція відіграє одну з ключових ролей у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, допомагаючи їм розвивати методичні, технічні та художньо-інтерпретаційні навички. Вона спрямована на формування навчальної дисципліни та структурованості навчального процесу, вміння поєднувати творчу інтерпретацію художнього твору та нормативні вимоги.

Основними аспектами ролі цієї функції у художньо-інтерпретаційній діяльності студентів визначаємо:

- дотримання освітніх та методичних стандартів;
- дотримання жанрових та стилістичних норм (навчання студентів розумінню жанрової основи та стилістики твору);
- розуміння та опанування особливостями хорового виконавства різних епох (вокальна техніка, манера звуковидобування, агогіка, динаміка, що притаманні епосі створення твору);
- ансамблева злагодженість та технічна точність у процесі виконання хорових творів;

- знаходження балансу між технічною точністю та художньою виразністю виконання (вміння дотримуватись академічних норм, та, водночас шукати унікальні художні рішення, розвивати індивідуальний стиль інтерпретації).

Отже, регулятивно-нормативна функція формує майбутніх учителів музичного мистецтва як професійних виконавців та керівників творчого колективу, допомагає студентам інтегрувати методичну грамотність, технічну точність та творче осмислення хорового твору у процес художньо-інтерпретаційної діяльності.

У наш час у світлі реформування вищої освіти особливого значення набувають питання всебічного розвитку особистості з метою найповнішого використання її здібностей та задатків у підготовці до професійної діяльності. Необхідність інтенсифікації освітнього процесу, особливо в галузі педагогіки мистецтва, зумовлює, поряд із застосуванням традиційних підходів, використання нетрадиційних навчальних методів та прийомів, які включають у педагогічний процес емоційну сферу студента, розвивають уміння самостійно мислити, вчитися, здатність до самореалізації у фаховій сфері. Тому такою важливою стає *сугестивна* функція, яка базується на продуктивній взаємодії усвідомлених і неусвідомлених компонентів психіки в процесі засвоєння та переробки навчальної інформації.

Сугестія (лат.suggestio - навіювання, вплив на волю і почуття людини) [66] - це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. При цьому у людини шляхом переважно неусвідомленої психічної активності створюється настанова на функціональне розгортання резервів власної особистості.

Сучасна педагогічна практика вимагає інтенсивних технологій навчання, які б зумовлювали гармонійний розвиток особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, забезпечували глибоке засвоєння не лише знань, умінь та навичок, а й досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу, досвід творчої діяльності та формування на цій основі духовності. Саме тому серед найбільш цікавих технологій навчання вирізняється сугестивне навчання. Сугестивне

навчання – це «навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричинює надзапам'ятовування» [42].

Вперше технологію сугестивного навчання застосували в Болгарії у 1966 році. Основоположник цього напрямку болгарський вчений, лікар-психотерапевт Г.К. Лозанов. Георгій Лозанов наголошував, що феномен сугестії є синтезом педагогіки, мистецтва та медицини, а власне психологічними явищами навіювання займається така галузь науки, як сугестологія, яку слід витлумачувати у широкому соціально-психологічному аспекті [34].

Саме професор Лозанов увів до наукового обігу терміни сугестологія та сугестопедія. Сугестологія – наука про навіювання, сугестопедія – її застосування в педагогіці [71].

У подальшому ефективність і можливість застосування такого різновиду комунікативного впливу, як сугестія у педагогіці (навчанні та вихованні) вивчали такі українські дослідники, як Желуденко М.О., Болотна Т.М., Цвид-Гром О.П., Рейда О.А., Івлєва К.С. , Ковалевська Т. Ю., Ніколаєнко С. О., Пальчевський С. С., Слободяник О. П., Слухай Н. В., Субботіна Н. Д. та ін.

Отже, дисципліна, де застосовуються різновиди комунікативного впливу, отримала назву «сугестопедія» і витлумачується як «психотерапевтичний напрям у педагогіці, що цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання» [43].

Георгій Лозанов не відкидає раціональної педагогіки, але він вважає, що це лише один канал прийому інформації, а другим є підсвідомий прийом інформації [63].

Безпосередньо, український дослідник С. О. Ніколаєнко наголошує, що «важливим аспектом педагогічної праці є психолого-педагогічні технології сугестивного впливу педагога на учнів» [39].

Цікаво і знаково саме для такої педагогічної галузі як педагогіка мистецтва, що сугестопедичну систему Георгія Лозанова український дослідник С.Пальчевський модифікує та називає ХЕТвоД (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність) [42] .

До принципів сугестопедії належать: 1) принцип спокою, радості, релаксації. Цей принцип вимагає організації навчальної роботи таким чином, щоб вона здавалася «природно приємною». Навчання не повинно супроводжуватися напруженням, а, навпаки, давати насолоду та задоволення від одержання нової інформації. Саме на основі задовільнення пізнавальної потреби повинні розвиватись власні здібності до внутрішнього зосередження. Експериментально доведено, що інтелектуальне зосередження та психічна релаксація знімають стрес і приносять задоволення суб'єктам навчання, суттєво збільшуючи тим самим їхній потенціал розумової працездатності.

2) Принцип єдності підсвідомого та свідомого. Цей принцип потребує всеохоплюючого й одночасного використання насамперед процесів свідомого і позасвідомого сприймання.

3) Принцип сугестивного взаємозв'язку «вчитель-студент» з метою контролю повноти засвоєння навчальної інформації (удосконалення процесу навчання у відповідності з рівнем здібностей кожного суб'єкта навчання, диференціювання педагогічної взаємодії).

4) Принцип авторитету вчителя – краще запам'ятовування матеріалу відбувається у авторитетного вчителя. Вчитель повинен мати широку обізнаність, силу переконання, видатні особистісні якості тощо.

5) Використання вчителем різного ритму викладання матеріалу, різного забарвлення інтонації [42].

Усі ці принципи необхідно реалізувати одночасно, в єдності, за допомогою дидактичних, артистичних та психологічних засобів. Сугестія як засіб здатна знімати певні емоційні та поведінкові стереотипи, сприяти встановленню повної довіра в стосунках між викладачем і студентом, створенню спокійної, радісної, доброзичливої атмосфери.

Отже, принципи сугестопедії, які забезпечують педагогічну взаємодію суб'єктів навчання як двосторонній процес, є одним із головних шляхів вирішення завдання модернізації сучасної системи освіти, яка передбачає

здатність до самореалізації у світі, якому притаманні риси складності, інноваційності, суперечливості та мінливості. Головним і визначальним, що забезпечує сугестивна функція, є конструктивне співробітництво між викладачем та студентом, завдяки якому студент перетворюється з об'єкта викладацької діяльності вчителя на активного суб'єкта власного учіння.

За допомогою сугестивного навчання у студента формується: постійний позитивний настрій; віра в успішне виконання навчальних завдань; позитивне емоційне підкріплення через комфортні та естетичні умови навчання; навіювання думки про величезні можливості власного інтелекту, «занурення» у навчальну дисципліну; демонстрація швидкого поступу у вивченні даної дисципліни. Психологічні дослідження доводять, що при використанні сугестивного навчання інформація запам'ятовується на 93-95% [26].

Отже, сугестивна функція забезпечує прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо.

Сугестивна функція у педагогіці мистецтва забезпечує:

- емоційний вплив на студента;
- підсвідоме засвоєння знань;
- емпатію та соціальну взаємодію (здатність до комунікації та співпереживання є надважливою у творчих колективах);
- мотивацію та натхнення (пробудження інтересу до навчання, стимулювання бажання самовираження та креативності).

Специфіка реалізації сугестивної функції в процесі навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва полягає в можливості викладача через емоційний вплив, навіювання та створення творчої атмосфери під час занять не тільки ефективно формувати технічні професійні навички та уміння, але і розвинути мистецьку інтуїцію студента, емоційну чутливість, впевненість у власних силах, сприяє глибшому проникненню у зміст музичних творів, розвитку емоційної виразності та формуванню власного диригентського стилю.

У процесі художньої інтерпретації хорових творів сугестивна функція забезпечується:

- емоційно- естетичним зануренням у твір (вплив музики на підсвідомість, що визиває певні образи, почуття та асоціації та більш глибоке розуміння змісту твору через використання сугестивних методів, а саме - порівняння, асоціативних рядів, метафор);

- розвитком художньо-образного мислення (використання літературних асоціацій, поетичних аналогій, порівняння з іншими видами мистецтв, залучення сенсорних та візуальних образів);

- роллю викладача, як носія художньої ідеї (викладач через власну емоційну залученість передає не тільки технічні, а і художньо -інтерпретаційні навички);

- психологічною підготовкою до диригентської інтерпретації хорового твору (сугестивні техніки глибокого переживання та занурення в образи твору допомагає студентам підвищити концентрацію, зняти напругу, увійти у потрібний емоційний стан);

- сугестивний вплив диригентського жесту (використовуючи метод асоціативного моделювання, викладач допомагає розвинути пластичну виразність, жест повинен нести не лише технічне, а і емоційне навантаження);

- розвиток особистісного стилю диригування (викладач, завдяки навіюванню, допомагає студентам розкрити власні емоційні можливості, розвинути особистий диригентський стиль).

У підсумку, у процесі реалізації сугестивної функції, студент не тільки технічно опановує диригентське мистецтво, а і вчиться передавати глибокий зміст хорових творів через міміку, голос, жест та внутрішню емоційну енергетику.

У сучасному світі вища освіта покликана не тільки формувати вміння та навички, передавати знання, але й готувати студентів до самостійної фахової діяльності, розвивати їх здібності, навчити відповідати за себе, свої вчинки та якість власної життєдіяльності. Здатність студента трансформувати освоєний

досвід навчально-професійної роботи, у ході якого він оволодіває спроможністю відтворювати і творчо змінювати продукти праці, стаючи активним суб'єктом, відповідальною особистістю, визначається як «креативність» (від лат. creatio - створення — творча, новаторська діяльність) [60]. Концепція креативності набула популярності після праць Дж. Гілфорда у шістдесятих роках XX століття [81].

Сам новітній термін «креативність» визначається вченими як:

– «здатність особистості генерувати ідеї з існуючих понять, що призводять до цікавих результатів» (М. Боден); [79]

– «здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення» (Д. Сімпсон);

– «здатність до творчості багатовимірна і включає здатність ризикувати, дивергентне мислення, гнучкість і швидкість мислення, багата уява, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинену інтуїцію» (Дж.П. Гілфорд) [81];

– «особливість поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах отримання продукту, нових підходах до вирішення проблеми з різних точок зору» (Дж. Рензуллі) [83];

– «здатність породжувати оригінальні ідеї за умов вирішення чи постановки нових проблем» (М. Уоллах) [85];

- «здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, елементів, дисгармонії» (Е.П. Торренс) [84];

– «нестандартне мислення, що призводить до позитивних результатів» (А. Ротенберг, К. Хаусман);

– «процес переконструювання елементів у нові комбінації, що відповідають вимогам корисності та деяким спеціальним вимогам» (С. Медник) [80];

– «створення продукту, що раніше не існував у справжньому стані, що володіє певною цінністю» (Е. де Боно) [79].

Отже, у підсумку, «креативність» - це поняття, яке трактується науковцями як універсальна пізнавальна творча здібність. Креативність визначається як діяльність, у результаті якої з'являється якісно новий продукт, такий, який вирізняється оригінальністю, неповторністю та унікальністю.

Креативна функція освіти набуває неабиякої актуальності і суспільної вагомості, бо забезпечує здатність та готовність особистості долати перепони, її внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думкам оточуючих та відстоювати власну позицію. Вочевидь прояви креативності неможливі, якщо відсутнє творче середовище, на формування якого безпосередньо і зорієнтована креативна функція. Креативне середовище підтримує та формує здатність студента висувати нестандартні та неординарні ідеї, навчає його уникати традиційних схем, осмислювати та оптимально розв'язувати проблемні ситуації.

На думку В.В. Рибалки, творча особистість є найбільшою цінністю для суспільства, оскільки для неї характерна висока результативність, продуктивність особисто та суспільно значущої творчої праці [50]. Творчим людям притаманні такі особистісні риси, як незалежність, що проявляється в неконформності суджень та оцінок, готовність до сприйняття незвичного і нового, висока толерантність до невизначених ситуацій, розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси.

Дж. Гілфорд формулює шість параметрів креативності:

- здатність до знаходження проблеми;

- здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість мислення);

-здатність до генерування великої кількості ідей;

- здатність до нестандартної (оригінальність мислення);

- здатність вдосконалювати об'єкт(додавання деталей);

- спроможність розв'язувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу) [81]. Розвиваючи ідеї Дж. Гілфорда, Е.П. Торранс, в свій час, визначає креативність як здатність особистості до загостреного сприймання пробілів у знаннях, недоліків, дисгармонії, вважаючи, що творчий акт поділяється на

сприймання проблеми, пошук рішення, формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію та знаходження результату [81; 84].

Передумовами розвитку творчої особистості науковці вважають такі її компоненти, як: дослідницьку творчу активність; домінуючу роль пізнавальної мотивації; можливість досягнення оригінальних рішень; прогнозування здатності до створення ідеальних еталонів, що спричиняє розширення поля творчої свідомості особистості [8; 49;76].

Отже, креативність – це важлива особистісна характеристика, форма чи спосіб реалізації власної індивідуальності, а не лише певний набір особистісних рис. Креативність також можна трактувати як синонім інноваційності, тобто, здатності особистості до створення нового, матеріального чи духовного продукту, обов'язковий атрибут професійної компетентності. Розвиток професійної креативності студентів передбачає максимальну орієнтацію на освоєння власного творчого досвіду, на творчий початок у навчальній діяльності. Креативна функція спрямована на забезпечення формування у студентів розумння сутності власних професійних функцій, вміння чітко усвідомлювати мету та завдання своєї професії, діагностувати свою здатність до навчальної та професійної діяльності, визначати важливі особистісні якості та шляхи їх формування та обирати стратегії власного самовдосконалення [75].

Таким чином, формування професійної креативності у майбутніх учителів музичного мистецтва – це надважлива складова процесу становлення цілісної творчої особистості, її розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, вдосконалення методів викладання. Креативна функція безпосередньо орієнтована на забезпечення розвитку творчого мислення студентів, підвищення їх мотивації до навчання, забезпечує формування фахівців, здатних мислити нестандартно, швидко адаптуватися до змін. Ця функція сприяє не лише розвитку технічних навичок, а і сприяє розвитку творчого мислення, творчої індивідуальності, розширення музичного світогляду та формуванню власного виконавського стилю. Реалізація креативної функції в процесі навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва забезпечується також:

- індивідуалізацією навчального процесу (адаптація методів та прийомів навчання відповідно до рівня, здібностей та інтересів кожного студента, використання творчого підходу до розкриття його потенціалу, стимулювання творчої роботи та досліджень студентів);

- інтеграцією різних видів мистецтв (хореографія, живопис, театр, кіно);

- застосуванням сучасних освітніх технологій (використання для навчання цифрових платформ - віртуальні інструменти, електронна музика, аранжування, онлайн-курси);

- поєднанням традиційних та сучасних педагогічних методик.

Таким чином, креативна функція забезпечує гармонійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистості та фахівця і є невід'ємною частиною музичної педагогіки.

Креативна функція також відіграє ключову роль у процесі художньої інтерпретації хорових творів, бо безпосередньо зорієнтована на розвиток художнього мислення та уяви майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У процесі реалізації креативної функції відбувається безпосередньо формування здатності студента до інтерпретації хорових творів через поглиблений аналіз музичних стилів, жанрів та епох, розвиток індивідуального підходу до виконання через особисте розуміння стилю, характеру, емоційного змісту твору. Дана функція спрямована також на:

- пошук балансу між власним творчим прочитанням та авторською концепцією твору;

- сценічну виразність, експериментування з динамічними можливостями хору, тембровими барвами;

- гнучкість у виконанні з можливістю миттєвої зміни нюансів та акцентів у залежності від умов виконання (акустика, настрій залу);

- використання сучасних вокально-хорових технік для розширення виконавського потенціалу хору;

- опрацювання виразної, гнучкої мануальної техніки.

Таким чином, в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється не тільки технічна підготовка майбутнього фахівця, а і формується творча особистість, здатна креативно мислити та створювати унікальні художні інтерпретації хорових творів.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретико-методологічний аналіз формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації хорових творів дозволив дійти таких висновків:

- зважаючи на сучасні вимоги до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, саме диригентсько-хорова підготовка стає основною складовою педагогічного процесу. Диригентсько-хорова підготовка студентів факультетів мистецтв передбачає обов'язкове опанування диригентською технікою як сукупністю технічних прийомів, що дозволяють хормейстеру передавати його наміри, необхідну інформацію про ритм, метр, темп, динаміку, характер, та забезпечують художню інтерпретацію хорового твору, являючись інструментом для розв'язання художніх завдань;

- проведений аналіз ролі диригентської техніки як засобу творення художньо-музичного образу, що здійснений на основі системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого наукових підходів. Впровадження системно-цілісного підходу до вибору форм і методів формування диригентської техніки обумовлена багатовимірністю диригентської діяльності, яка включає в себе синтез різних аспектів, а саме: теоретичний, психолого-педагогічний, організаційно-управлінський, інтерпретаційний, виконавський. Системно-цілісний підхід дозволяє розглядати диригентську техніку не як окремий, ізольований сегмент навчання, а як частину ширшої професійної діяльності, де музичні, психологічні та технічні аспекти взаємодіють в межах цілісної системи задля досягнення

кращого результату навчання. Особистісний підхід забезпечує всебічний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, визнання за студентом права на самореалізацію та самовизначення в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи, визнання унікальності його суб'єктного досвіду як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Впровадження рефлексивно-усвідомленого підходу зумовлено потребою суспільства у спеціалісті, який здатен систематизувати та узагальнювати наявний теоретичний та практичний досвід, здобутий у процесі навчання, володіє навичками самопізнання, уміннями неупереджено та об’єктивно оцінювати свої можливості. Акмеологічний підхід сприяє створенню необхідних умов для творчої самореалізації студента та його орієнтації на постійний саморозвиток, самовдосконалення, досягнення високих професійних результатів та життєвих успіхів. Втілення власної інтерпретаційної версії хорового твору засобами диригентської техніки найкраще висвітлюється через діяльнісно- творчий підхід, який є ключовим у цьому процесі, оскільки сприяє не тільки вдосконаленню техніки диригування, а і розвитку художньо - творчого мислення студентів, їх інтерпретаційних умінь та особистісного диригентського стилю.

- підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації хорового твору є комплексним процесом, який включає виконавський, аналітичний, методичний аспекти, практичні форми підготовки та глибоке проникнення у художній задум композитора.

- основними педагогічними функціями, притаманні цьому процесу, визначено: ціннісну, інформаційну, регулятивно-нормативну, сугестивну та креативну функції. Ціннісна функція сприяє формуванню у студентів адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ у житті та у сфері мистецтва, вихованню їх естетичних смаків, спонукає до ефективнішого засвоєння теоретичних знань та формування практичних фахових умінь та навичок. Інформаційна функція передбачає активне накопичення мистецьких знань, глибину цих знань, науково-світоглядні переконання та аналітичну діяльність та є предметним підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Регулятивно-

нормативна функція сприяє ефективності та конструктивності діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, регуляції та контролю ним власних дій у відповідності до конкретної художньо-педагогічної ситуації. Важливою в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації хорового твору є сугестивна функція, яка базується на продуктивній взаємодії усвідомлених і неусвідомлених компонентів психіки в процесі засвоєння та переробки навчальної інформації, можливості викладача через емоційний вплив, навіювання та створення творчої атмосфери під час занять не тільки ефективно формувати технічні професійні навички та уміння, але і розвинути мистецьку інтуїцію студента, емоційну чутливість, впевненість у власних силах, сприяє глибшому проникненню у зміст музичних творів, розвитку емоційної виразності та формуванню власного диригентського стилю.

Креативна функція безпосередньо спрямована на формування фахівців, здатних мислити нестандартно, швидко адаптуватися до змін. Вона відіграє ключову роль у процесі художньої інтерпретації хорових творів, бо орієнтована на забезпечення розвитку творчого мислення, творчої індивідуальності, розширення музичного світогляду та формування власного виконавського стилю майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перелік використаних джерел до першого розділу

1. Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. [та ін.] ; за ред. акад. Кременя В. Г. Біла книга національної освіти в України. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.

2. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності обдарованості. Проблеми освіти № 84. 2015. С. 36–40

3. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — К.; Донецк, 1993.

4. Бермес І. Диригентське мистецтво: поліфункційні виміри. Дрогобич : ВРВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 82 с

5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

6. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14:Теорія і методика мистецької освіти. Зб. наук. праць. -К.: 2004. С.7-14.

7. Бондар В. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Володимир Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – С. 18.

8. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості – Харків : Фоліо, 1996. – 237с.

9. Ван Сяоган. Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадженння європейських стандартів освіти в Україні. Інноваційна педагогіка 114 Випуск 62. Том 1. 2023.С.111-114.

10. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб.– Львів : Норма, 2005. – 344 с.

11. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне. Молодь і ринок № 1 - Київ : ТОВ “Інформаційні системи”, 2012. С. 114–119.

12. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

13. Висоцька О. Є. Розвиток життєвих компетентностей особистості засобами діяльнісної педагогіки: матеріали обласної науково-практичної конференції, 28 березня 2018 р. Дніпро, 2018. 531 с.

14. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Вид. друге доп. й вип. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

16. Горох. Українські словники. https://goroh.pp.ua/

17. Гризоглазова Т. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.А. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»: збірник наукових праць. 2014. Вип. 16 (21). 251 с

18. Данілова Г. Акмеологія шкільної освіти в контексті методології сучасної освіти. Акмеологія – наука XXI століття. – К., 2005. – С. 3-17.

19. Драйден Гордон., Джаннетт Вос., Революція в навчанні. Львів: Вид-во «Літопис», 2005. 541 с.

20. Дубасенюк О.А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Проблеми освіти. 2015. № 84. С. 25–31.

21. Енциклопедія сучасної України. Encyclopedia of modern Ukraine https://esu.com.ua/article-43500

22. Дьюї Дж. Психологія та педагогіка мислення (Як ми мислимо) за ред. Ю. Расказова. Пер. з англ. Н. Микільської. Лабіринт, 1999. 192 с

23. Єременко О. Теоретико-методологічні орієнтири підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1. С. 81–87.

24. Желанова В. В. Генезис розвитку рефлексії та засоби її формування в молодших школярів. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Слов'янськ. 2007. С. 299–303.

25. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Луганськ. 2012. С. 88–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0 peddysk

26. Желуденко М.О., Болотна Т.М. Сугестивні технології в навчально-виховному процесі. URL: https://jrnl.nau.edu.ua

27. Зарицька В. В. Професійно-формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2010. – Вип. 33. – С. 101-108.

28. Іванюк Г. І., Січкар А. Д. Діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історикопедагогічному контексті ХХ століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 2(46). С. 119–129.

29. Княжева І.А. (Україна, м. Одеса) Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз

https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf

30. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти– К.: НПУ, 2008. – 380

31. Ковальчук В. В. Моїсєєв Л. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : ВД «Професіонал», 2004. – 208 с.

32. Колесса М. Основи техніки диригування. Київ : Музична Україна, 1973. 198 с.

33. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.

34. Лозанов К. Г. Суггестология– София: Наука и изкуство, 1971. 517 с.

35. Ма Чен. Функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької діяльності учнів загальноосвітніх шкіл Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип. 5. Ч. 2. Слов'янськ, 2017. 29- 35 с.

36. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: методичний посібник. Харків, 2015. 178 с.

37. Матвієнко О. В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання. К., 2007. Вип. 6. С. 27-35.

38. Ніколаєнко С.О. Особливості когнітивного компонента в психологічній структурі сугестивного впливу педагога. С.1-13. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/ (дата звернення 24.09.2021.)

39. Ніколаєнко С. О. Психологічні особливості базових видів сугестії Світогляд – Філософія – Релігія: зб. наук. праць за заг. ред. І. П. Мозгового. Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. № 1. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Svfilre/2011_1/01_01_08.pdf.

40. Островська Т.В. Диригентська діяльність як складова частина творчого процесу підготовки вчителя музики. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. 2009. №5 (168). Ч. ІІ. С. 42-45.

41. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

42. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології. К.: 2005. 280 с.

43. Пальчевський С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2008. 496 с.

44. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.: автореф. дис…канд. наук: спец. 13.00.02 - «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» - К.: 2008.

45. Пєхота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. К.: 2000.

46. Пєхота Е.Н. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. К.: Вища шк., 1997.

47. Питання диригентської майстерності. Зб. статей. Упорядник Канерштейн М.М. К.: Музична Україна.1980. с.182.

48. Плотницька О.В. Змістово-структурна характеристика художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. 2005. Вип. 29. С. 39–42.

49. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. За ред. Г.О.Балла. К.: ІППО АПН України, 1998. 160 с.

50. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80-90. 217 с.

51. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

52. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29-32. 218.

53. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 139 с.

54. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. К. : ІЗМН, 1998. 248 с

55. Рудницька О.П. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика заг. ред. О.В.Михайличенко, ред. Г.Ю.Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 255с.

56. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2014. 408 с.

57. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 335 с.

58. Сидоренко Т. Д. Аналіз змісту педагогічної культури вчителя музичного мистецтва Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. 2019, с. 39-44.

59. Словник іншомовних слів / уклад.: С. Морозов, Л. Шкарапута. К.: Наукова думка, 2000. 680 с.

60. Словник - довідник з професійної педагогіки.

https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovnik.pdf

61. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709238/1/сотськ a2.pdf

62. Степанов О.М. Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навч.посіб. Академвидав. (Серія Альма-матер). К.:2012. 528с.

63. Сугестивні методи навчання. URL: https://pidru4niki.com/1080102535477/pedagogika/sugestivni_metodi_navchannya

64. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. Шлях освіти. №1. 1996. 176 с.

65. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Арабіс, 2002. С. 610.

66. Тлумачний словник української мови.

https://slovnyk.ua/index.php?swrd

67. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія та методика: монографія. Київ : КНПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. 410 с.

68. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття : монографія / редкол. В.О. Огнев'юк, В.М. Гладкова, Я.С. Фруктова. Київ : Інтерсервіс, 2019. 206 с

69. Функції педагогічної діяльності. Криворізький державний педагогічний университет https://studfile.net/preview/11445452/page:2/

70. Хомич І.М. Функціональний аналіз професійної діяльності майбутніх учителів музики. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Зб. наук. праць. Педагогічні науки. 2016. №1(52) С.66-70.

71. Цвид-Гром О.П., Рейда О.А., Івлєва К.С. Сугестопедія в рамках гуманізації освітнього процесу у вищій школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. 2019. Вип. 64. Т. 2. С. 52-55.

72. Чжен Тунтун. Наукові підходи до формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 15. Ужгород, 2025. С. 154-160. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.154-160

73. Чжен Тунтун. Акмеологічний підхід до формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька

освіта: матеріали XI Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024 р. С. 129-131.

74. Цюряк І.О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. Методичні рекомендації. Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франко. Житомир 2008. 61с.

75. Шандрук С. К. ОДІ як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості майбутнього фахівця. Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.]. Психологія і суспільство. 2013. Спецвип. – С. 112-113.

76. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості Психологія і суспільство. – № 3. Тернопіль. 2015. С. 86-91.

77. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: зміст і етапи реалізації. Модернізація професійної освіти і навчання: зб. наук. пр. 2015. Вип. 6. С. 102–116.

78. Ягупов В.В., Савченко І.М. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів: термінологічний словник. Київ: ІПТО НАПН України, 2014. 127 с.

79. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms. N.Y : Basic Books, 1992. 232 p.

80. Correctarium Blog. https://medium.com/correctarium-blog

81. Guilford J. The nature of human intelligence– N.-Y. : McGraw Hill, 1967 – 290p.

82. Mednich S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednich Psychol. Rewiew. 1969. P. 220-232

83. Shostrome E. Personal orientation inventory. N.Y. : Educat. and industrial testing service, 1966. 168 p.

84. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL: Scholastic Testing Service, 1966. 234 p.

85.Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction N. A. Kogan. Journal of Personality. 1965. № 33. P. 348-369.

РОЗДІЛ ІІ

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ТА МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

2.1. Компонентна структура формування диригентсько-хорової техніки у студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації

Ураховуючи факт, що диригентсько-хорова техніка являє собою складне інтегральне особистісне утворення, включає взаємопроникність індивідуальних якостей, істотних психічних властивостей індивіда і характерних рис мистецької комунікації у процесі диригентсько-хорової діяльності, а також спираючись на результати теоретико-методологічного аналізу щодо функціонального навантаження зазначеного феномена, у складі компонентної структури ми виокремили наступні компоненти: пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний.

Пізнавально-цільовий компонент відображає сукупність спрямованості та активності майбутніх учителів музичного мистецтва з метою розуміння закономірностей диригентсько-хорової діяльності в процесі художньої інтерпретації і накреслення належних тактичних дій. Для здійснення інтерпретаторської діяльності студенти запускають цільові установки, свідомо планують і контролюють свої дії, управляють ними в процесі пізнавальної діяльності. Відповідно даний компонент базується на явищі настановлення, що, згідно позиції П.М'ясоїда, виражається у готовності суб'єкта до певної форми реагування, яка складається на підставі його досвіду, є механізмом стабілізації діяльності, без якого вона б втратила свій цілеспрямований характер [23, с.95].

Зважаючи на те, що мотивація не лише детермінує діяльність, а й пронизує її, певним чином заряджає та спрямовує пізнавальну активність майбутніх

учителів музичного мистецтва у формі ставлень, вибірковості, усвідомленості і цілісності, пізнавально-цільовий компонент забезпечує тонізуючий вплив загально на весь процес художньої інтерпретації, а також на окремі його етапи і елементи. Виходячи із зазначеного, критерієм даного компонента ми визначили *міру умотивованості студентів факультетів мистецтв до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів.*

Першим показником зазначено *прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю*. Беззаперечним є той факт, що основними формами прояву психіки особистості, які забезпечують протікання діяльності, є психічні процеси, стани і властивості. Нагадаємо, що серед психічних процесів виокремлюють три основні групи: пізнавальні, емоційні та вольові. У свою чергу, психічні стани виникають на основі особливостей протікання психічних процесів на наявний час і утворюють підвищену або понижену активність особистості [21, с. 49].

Психічні стани з позиції функціонування визначають швидкість чи загальмованість протікання у них психічних процесів і виявлятимуться у психічних властивостях майбутніх учителів музичного мистецтва. Для нашого дослідження це важливе тому, що саме швидкість психічних процесів детермінує реакцію майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо обрання дієвих шляхів у диригентсько-хоровій техніці. Специфіка даного виду музичної діяльності передбачає одномоментне здійснення декількох функцій – розпізнавальної, керувальної і коригувальної. Відповідно, даний показник відстежує загальний фон активності сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва і закладає базис для формування диригентсько-хорової техніки.

Інтерес, зацікавленість займають проміжну позицію між пізнанням і емоціями, тому в науково-методичній літературі їх називаються інтелектуальними емоціями, тобто такими, які задають специфічності забарвлення розумовій діяльності. Ми погоджуємось із думкою М.Варія, який розглядає інтерес крізь призму часових параметрів, тобто безпосередньо у

ситуації, де інтерес забезпечує селективність мотивації процесів уваги й сприйняття, стимулюючи пізнавальну активність людини [3, с.197].

В обґрунтуванні даного показника пізнавально-цільового компонента ми орієнтуємось на те, що діяльність виникає на основі потреби, мотиву у активній взаємодії і складається з окремих дій. Відповідно активність як один із проявів психічних процесів майбутніх учителів музичного мистецтва, що інтегрує у собі позитивний емоційний тон враження, концентрат допитливості, а також потребу у новизні, суттєво позначається на опануванні диригентсько-хорової діяльності. Саме переважаючі інтереси як пізнавальні процеси створюють унікальність індивідуального стилю діяльності, адже вони позначаються на «неповторному виявленні утворень її інтелектуальної, емоційної та вольової сфери чи одразу в усіх сферах» [3, с. 111].

Прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості майбутніх учителів музичного мистецтва характеризує їхню суб'єктивну сторону щодо диригентсько-хорової діяльності. А саме фокусує увагу на певному способі поведінки, маркує загальні контури обраної соціальної ролі через самовизначення, що передбачає усвідомлення своїх власних інтересів, можливостей, потреб, цілей, цінностей. Така позиція свідчить про ядро внутрішнього світу у вигляді мобільного шару незалежної психоенергії, де мають відображення емоції, почуття, переживання, образи уявлень, стани, властивості, цінності, установки, думки, погляди, стереотипи та інші психічні утворення, які пов'язані із диригентсько-хоровою діяльністю.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва особливо важливим є наявність у внутрішньому світі багатства музично-слухових уявлень, які у сукупності складають звуковий тезаурус і мистецький світогляд у кожен конкретний період розвитку індивіда. Відповідно ньому вибудовуються ціннісні диригентсько-хорові звукові стереотипи і ієрархічні градації, які є професійним інструментарієм, становлять основу для зовнішнього вираження, зокрема це стосується звучання музичних еталонів (окремого унісону, інтервалів, акордів, співзвуч), які складають психоенергетичний потенціал для здійснення даного

виду діяльності. Слідуючи позиції М.Варія, зовнішнє психічне може переходити у внутрішнє психічне лише тоді, коли воно активізується і зіштовхується з внутрішнім психічним [3, с. 118]. Відповідно активізація мотиваційної позиції є необхідним показником у процесі формування диригентсько-хорової техніки.

Стани активності у диригентсько-хоровій діяльності виявлятимуться зовні як загальна схильність до дії (одиниці диригенстько-хорової діяльності), стійка орієнтація на об'єкти, пов'язані з співацькою і диригентською практикою. Продуктами активності в такому разі виступатимуть психічні стани, образи, поняття, почуття, рішення, завдання, які прямо чи дотично фокусують майбутніх учителів музичного мистецтва на диригентсько-хоровій діяльності. Узагальнюючи вищенаведене, можна сказати, що активна мотиваційна позиція у зацікавленості регулює диригентсько-хорову діяльність, адже сприяє пошуку різних способів дій, має випереджальний характер (включає функцію передбачення), є актом суб'єктивації пізнання, переживання й прагнення.

Прояв даного показника буде ставати містком, що переводитиме майбутніх учителів музичного мистецтва з позиції об'єкта диригентсько-хорової діяльності у активну позицію суб'єкта тієї ж діяльності. Відповідно він намічує контури професійного профілю майбутніх фахівців. Відмітимо, що особливу роль активна мотиваційна позиція відіграє під час роботи над звуковими характеристиками музичного твору, адже у цій операції має місце монотонність, яка негативно позначається на якості роботи. Зацікавленість дозволяє уникнути таких професійних помилок як тимчасова втрата диференціації слухових орієнтирів, нечутливість до динамічних, ритмо-інтонаційних, гармонічних та інших характеристик звуку.

Окрім того, активна мотиваційна позиція у зацікавленості виявляється у пошуковій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Це стосується збору інформації щодо: музично-історичних фактів епохи; діяльності плеяди композиторів; даних про стильовий музичний (мистецький) напрям і жанр; музичної форми і змісту; типів викладення музичних творів та інше.

Другим показником пізнавально-цільового компонента виокремлено *прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу*. У обґрунтуванні цього показника доцільно буде навести позицію Л.Долінської та Н.Максимчук, що «людина прагне до цінностей, що мають певні якісно-кількісні характеристики, тобто прагне до певного взірця» [9, с. 13]. Така точка зору підкреслює, що прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою передбачає чітко зорієнтовану мету і предметне поле його втілення. Прагнення відображає цільову спрямованість майбутніх учителів музики, їхнє ставлення до диригентсько-хорової діяльності та характер прояву активності у ній.

Специфіка диригентсько-хорової техніки, зорієнтованої на створення яскравого музичного образу, полягає у опосередкованому пізнанні музичного мистецтва, під час якого одночасно відбувається процес формування родових пізнавальних здібностей (ієрархічних класифікаторів вокально-хорової практики) і пошуки втілення їх засобами мануальних жестів (вказівних, експресивних, коригуючих та ін.). Це передбачає наявність основних форм опосередкованого пізнання – еталонного сприйняття (сенсорного сприйняття) і просторово-рухового їх моделювання (інтелектуальні спроможності, досвід). Відповідно прагнення можуть бути виявленні у одному із зазначених напрямів, або ж у їх єдності.

Даний показник відбивається на стилі сприйняття студентами музичного образу, адже музичне сприйняття складається з множини актів, кожен з яких супроводжується емоційними станами, миттєвими інтересами, глибинними потребами. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають відсортувати швидкоплинне, випадкове і виявити стійке та глибинне для створення музичного образу. Завдяки цьому можливим стає розшарування змісту на найближчі і найвіддаленіші значення.

Як відомо, найближчі смисли передаються у інтонаційній формі музики, відповідно прагнення проєктується на розпізнання семіотичного прошарку даного музичного твору у контексті стилю, жанру, мови, фактури, гармонії,

теситури, виконавського складу співаків, хорових партій тощо. На відміну від найближчих смислів, сенси більш високого рівня торкаються безпосередньо звукової форми, резонансно виникають завдяки художньому світу твору, це надбудова контекстів і перехід на мета-рівень розуміння. Саме у цьому вимірі якнайбільше проявляється прагнення донести максимально точно своє, індивідуально-суб'єктивне бачення музичного образу. Ми вбачаємо прояв такого показника у допитливості, прагненні розширити власну музичну ерудованість засобами пізнання і заглиблення у мистецьке середовище, у бажанні втілити це у зовнішній формі системи диригентських жестів.

Музичний образ за своїм змістом є образом-уявленням, власне феноменом суто психічної діяльності (узагальненням і абстракцією), до того ж він володіє значно меншою чіткістю, яскравістю, стійкістю та повнотою у порівнянні з сенсорно-перцептивним образом. Водночас, для створення такого образу майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно попередньо багаторазово сприймати музичний «предмет», у нашому дослідженні – хорове звучання, завдяки чому відбувається селекція різних ознак. Таким чином на рівні уявлень еталонне звучання відокремлюється від фону, в результаті чого певні ознаки підкреслюються, посилюються, інші редукуються. На цій основі майбутні учителі музичного мистецтва можуть оперувати звуковими уявленнями, зокрема мисленнєво розщеплювати нотний символ (звук) на окремі характеристики, об'єднувати їх у одне ціле, комбінувати і рекомбінувати, представляти нові якості.

Відповідно до викладеного вище, прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу є внутрішнім спонуканням майбутніх учителів музичного мистецтва виокремити із загального і музично-слухового досвіду сенсорні характеристики, знайти їх відповідність у нотних символах конкретного музичного твору і змоделювати технічну партитуру втілення музичного образу у нових конкретних звукових якостях в межах контекстових рамок. Позитивні прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою максимально абсорбують доступний для майбутніх учителів

музичного мистецтва потенціал, зафіксований у нотних і звукових носіях, а також співвідносять зовнішні прояви диригентських жестах з такими символами, їх силу і швидкість впливу на виконавців, дозволяють вибудовувати різновекторні системи градації звукових ефектів хорового звучання.

Іншою площиною створення яскравого музичного образу є технічне впровадження задуму у мануальній техніці, а саме розставляння суб'єктивних позначок прочитання партитури у конкретних диригентсько-хорових прийомах. У таких ситуаціях прагнення до оволодіння диригенстько-хоровою технікою обмежується суто практичною (технічною) сферою. Ми вбачаємо прояв такого роду прагнень на зосередженості майбутніх учителів музичного мистецтва щодо відшліфовування мануальної техніки та пластичності диригентського апарату.

Доцільно буде спертися на містку позицію І.Цюряк, В.Григор'євої, А.Омельченко щодо проявів диригентської техніки безпосередньо у мануальних жестах, мануальному спілкуванні, свободі диригентського апарату, виразній емоційній експресивності, артистизмі, диригентській волі [25]. Відповідно даний показник пізнавально-цільового компонента передбачає зосередженість майбутніх учителів музичного мистецтва на опануванні диригентським апаратом, а саме виробленні власної диригентської позиції, де найбільш вагомими є опанування основних диригентських прийомів техніки, основними засобами диригентської виразності (динаміка, темп, фермата, звуковедення), водночас прагнення простежується не лише на рівні володіння базовими схемами та прийомами, а й на налаштованості до постійного удосконалення розвитку власного диригентсько-хорового апарату через практикування і філігранне відточення спектру виразності диригентської волі.

Третім показником пізнавально-цільового компонента є *уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору.* Ми спираємось на авторитетну позицію М.Ткач, О.Олексюк та Д.Лісун, які зазначають, що інтерпретація є напруженою духовно-пізнавальною діяльністю, в якій беруть участь інтелектуальні процеси, аксіологічна сфера, рефлективне включення, пов'язане з розумінням музичного тексту [24]. Таке «розпредмечення» і

розкодування музичного твору вимагає від майбутнього учителя музичного мистецтва розшарування з наступним аналізом хорового полотна з метою виведення близьких і далеких цілей, розпланування роботи щодо складності і термінів досягнення результатів, а також побудови певної стратегії у художньому аспекті.

Доречним в обґрунтуванні даного показника буде урахувати багаторічний досвід видатного українського диригента П.Муравського, який наголошував на дотриманні особливої поетапності у процесі репетиційної роботи, що вимагає скрупульозного зосередження уваги від звуку до стилю. Маестро вбачав хорову технологію у праці над інтонацією та тембром, під час чого важливо вибудовувати план дій з кожною хоровою групою, здійснюючи низку конкретних мистецьких завдань [17, с. 378].

Творчим здобутком практика ми вбачаємо урахування диригентом такого явища як інтонаційна, ритмічна інерція, яку має ураховувати виконавець, а також уміле, а відтак, виважене, збалансоване залучення хорової агогіки під час виконання вокальних творів. П.Муравський застерігав молодих виконавців-диригентів від спокуси надмірної захопливості окремими барвами і темпо-ритмічними відхиленнями. Особливо точно диригент, на думку практика, має розставляти пріоритети у засобах музичної виразності, визначаючи зону допустимих відхилень (модифікацій темпу), а також постійно бути в контексті поточного звучання. Органічність має стати внутрішнім мірилом для диригента, яка з’являється не спонтанно, а постає результатом творчого пошуку, зокрема відчутті живого ритмічного дихання інтонацій, фраз, речень, частин музичного твору. Підказкою і внутрішнім орієнтиром у цьому може поставати перевірки виконавських елементів самим диригентом.

Спираючись на наведені вище факти, можна стверджувати, що уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору може простежуватися у розподіленні репетиційного часу на певні відрізки, які присвячені вирішенню конкретних виконавських завдань з кожною партією і

хоровою групою. Подібні завдання мають містити змістове наповнення і доповнювати одне одного у інтерпретаційному контексті.

Серед таких завдань ми вбачаємо: загальний і детальний розгляд інтонаційної палітри; утримання загального характеру музичного твору і роботу над кожним епізодом художнього образу; вивчення кожної хорової партії у звуковисотному і гармонічному контексті; роботу над різними видами ансамблів і строєм; визначення темпо-ритмічних орієнтирів і відхилень; аналіз засобів музичної виразності конкретного музичного полотна і виділення у ньому домінуючих звукових прийомів; вивчення теситурних складнощів і відстеження інерційних явищ; розподілення логічних наголосів музичної мови і виокремлення проміжних та загальних кульмінаційних піків; побудову унісонів; опрацювання фермат, цезур та інших елементів.

Ще одним пластом роботи ми вважаємо налаштовування усього колективу на єдиний робочий стан, уміння донести характер музичного образу засобами виконавської експресії. Важливим моментом у таких завданнях є планування роботи у часовому регламенті репетицій, а також згідно концертного виступу. Майбутні учителі музичного мистецтва мають проявляти якості керівника і творця-інтерпретатора, тому значущим є розподіл роботи на першочергові і дотичні завдання. Цінним є уміння чути весь твір цілком під час роботи над окремим фрагментом і уявляти інтерпретаційну версію в одному напрямі, уникаючи зайвих коливань у художніх рішеннях.

У цьому аспекті важливим є адекватне розуміння самим диригентом музичного твору, знання контексту історичної епохи, жанрових і стильових особливостей, характерних рис композиторської думки. Відмітимо, що диригент має чітко визначити у партитурі ті виконавські засоби, які притаманні тому чи іншому жанру, особливо це має бути ураховано за інтерпретації хорової музики a capella, яка передбачає більш вільне трактування. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають розуміти доречність використання різноманітності і контрастів у динамічному аспекті.

Також важливу роль у інтерпретаційній концепції відіграють артикуляційні засоби виразності. Тож, даний показник пізнавально-цільового компонента виявляється у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва співвідносити загальні авторські вказівки з умінням відкривати різноманіття артикуляційних прийомів конкретного твору. Зазначимо про визначення щодо способів звуковедення, де принагідними інтерпретаційним інструментарієм вважаємо виконавські штрихи, які можуть стати прикрасою художнього розкриття або навпаки, обтяжувати звучання. Необхідно нагадати, що штрихові вказівки можуть бути відсутніми у хорових партитурах, відповідно місія щодо їх обрання та використання полягає на диригентів.

Правильність визначення інтерпретаційного плану буде відкривати художню ідею твору, а також демонструвати врівноваженість різних хорових компонентів у єдиному цілому через втілення драматургії композиторського задуму і підсилення емоційно-особистісним досвідом як диригента, так і кожного співака-виконавця. Уміння можуть проявлятися як у інтуїтивних знахідках, так і в результаті логічного осмислення. Сюди відносяться різні прийоми щодо використання тембрових засобів конкретного хору, співвідношення хорових партій і груп (проведення мелодії окремими партіями; поступове включення/співставлення хорових груп; подвоєння, накладення, задіяння хорової педалі), різноманітні колористичні прийоми (спів закритим ротом; особливі види вокалізації; текстове остінато; звуконаслідування; фальцет; форшлаги; луна; заповнення (кластер); алеаторика; мелодекламація; шумові ефекти та інше).

Знаннєво-орієнтаційний компонент відбиває змістову сторону диригентсько-хорової діяльності, включає її концептуальний апарат, способи обслуговування майбутніми учителями музичного мистецтва предметного змісту, відповідно окреслює основні напрями раціонального використання власних та учнівських ресурсів. Цей компонент включає якості слухової модальності індивіда та характерні риси мисленнєвих операцій щодо

комбінування різних смислових утворень залежно від контексту і підбору оптимальних шляхів їх конкретизації у диригентській роботі.

Як відомо, співставлення знакових утворень являє різні пласти інтерпретаційних варіантів, які окреслюють кордони художнього образу музичних творів, містять інформацію про те, що лежить у межах, а що – поза межами даного музичного твору. Наголосимо, що у художньому сприйнятті істотну роль відіграють фактори, які безпосередньо не пов'язані із значенням знаків, адже виникають на основі асоціативно-слухового механізму психіки щодо створення емоційного фону у потоці художнього впливу. Відповідно, художній предмет (музичний артефакт) фокусує у собі емоційні, предметні та художні асоціації, які пов'язуються ті чи інші явища дійсності і передбачає чутливість до такого роду понять і глибоке розуміння його елементів і факторів. Критерієм знаннєво-орієнтаційного компонента є *ступінь вільного оперування музичним матеріалом.*

Першим показником даного компонента ми розглядаємо *прояв вокально-хорової ерудованості у створенні інтерпретації музичного твору*. Ерудованість, на нашу думку, має проявлятися у музичній освіченості, розумінні загальної специфіки вокально-хорової діяльності, а особливій сприйнятливості та проникливості у *тонкощі* музичної комунікації безпосередньо з музичним твором та збереженням відповідного налаштування з музичним колективом. Важливо відмітити, що ерудованість проступає назовні не лише у накопиченні знань у даній галузі музичного практикування, а й здійсненні таких операцій як аналіз, узагальнення для впровадження їх у практику. Доречним є твердження О.Коломойця, що «культура і логіка вокального мовлення хору залежить від загальної культури диригента та його музичної освіченості» [16, с.205].

Саме професійна ерудованість задає орієнтири сприйняття музичного твору, установку-вибірковість на здійснення вокально-хорового аналізу, який спирається на наявні знання і практичний досвід, а також уможливлює у подальшому упорядковувати та систематизувати отриману з різних джерел інформацію, трансформувати і застосовувати її у обраній інтерпретаційній

версії. Вокально-хорова обізнаність є необхідним базисом диригента, який сфокусовує майбутніх учителів музичного мистецтва на конкретних виконавських позиціях в процесі створення інтерпретації музичного твору.

Ерудованість проявляється у майбутніх учителів музичного мистецтва у рафінованості, естетичності, скрупульозності вивчення нотного тексту, у пошуках відповідних виконавських рішень на основі власного слухацького досвіду. Також ми вбачаємо, що вокально-хорова освіченість проступатиме в інтерпретації музичного твору засобами точності, акуратності, уважності, досконалості, збалансованості деталей, нюансів, штрихів та загальної архітектоніки музичного полотна. Для того, щоб досягти такого рівня виконавської майстерності, важливо диференціювати великі пласти музичної інформації щодо стильового розуміння, досконало знати спроможності вокальних голосів і партій, знаходити звукові еталони кожного епізоду у конкретних звукових характеристиках.

Даний показник передбачає поєднання композиторського задуму та виконавського інтерпретаційного рішення вокально-хорового твору, де переплітаються образне сприйняття, аналітична діяльність, накладаються різні пласти культури почуттів, життєвий та музичний досвід, формуються завдання інтерпретатора щодо виокремлення належних засобів виконавської виразності, підбору системи методів і прийомів роботи над твором. Як слушно зауважає Я.Кириленко, «сучасний диригент – людина освічена, особистість з духовним багажем, широким колом інтересів, педагог, психолог, організатор музичного життя» [12, с. 6].

Нам імпонує думка автора, що сучасний хоровий диригент має створювати не лише інтерпретацію музичного твору, але і ураховувати музично-театральну режисерську версію. Таким чином, вокально-хорова ерудованість передбачає вихід за межі суто мануальної техніки у донесенні особистої творчої транскрипції, адже, як зазначає дослідниця, має місце побудова специфічної стилістики видовища у сценічній постановці.

У даному ракурсі моно-інтерпретаційна версія базується на аналізі партитури, пошуку основного тексту, контексту, підтексту, активному музичному мисленні, спрямованому на прочитання і відтворення художньої концепції (пізнання драматургії, технічного засвоєння, побудову виконавської ієрархії музичних фраз, кульмінаційних моментів та ін.). Водночас, авторкою вводиться поняття «полі-інтерпретації», якщо майбутні учителі музичного мистецтва постають перед завданням додавання додаткового змісту, не передбачуваного композитором (театралізацію, включення ефектів науково-технічної видовищної інженерії) [12, с. 36].

Має місце професійна значущість, усвідомлення різних взаємозв'язків диригентсько-хорової справи і інструментарію донесення задуму наявними засобами хорової виразності через комунікацію з колективом. Зокрема, ми вважаємо, що розвинені слухові навички як один із проявів вокально-хорової ерудованості, консолідують досвід практикування з сольфеджування, теорії, гармонії, вокальної (сольної та ансамблевої підготовки) та інших дисциплін. Відмітимо також, що для диригентсько-хорової роботи істотним є розвинений внутрішній музичний слух, завдяки якому молодий диригент може свідомо керувати музично-слуховими уявленнями і проектувати звучання музичної тканини до моменту безпосередньої роботи з хоровим колективом.

Актуальним твердженням у даному контексті є думка О.Гусаченко, яка звертає увагу на те, що музичний слух дозволяє виявляти тонку специфіку, розрізняти у музичному тексті складні засоби, виділяти ієрархічні зв'язки, архітектоніку форми, охоплювати загальну і детальну побудову, організацію музичного полотна. Внутрішній слух, згідно автору, якісно вирізняється серед інших різновидів музичного слуху і є результатом кропіткої праці, генерування музично-слухового досвіду [7].

Дослідниця зазначає про фонічні властивості виконання та розпізнавання унісонів, інтервалів, акордів, співзвуч, які займають у диригентсько-хоровому мистецтві пріоритетне місце. До того ж, важливим саме у диригентсько-хоровій діяльності є швидкість реакції розпізнання, миттєвої класифікації та оцінки

звукового явища. Відповідно вокально-хорова ерудованість може проступати саме в цих характеристиках звукової «калібрації». Освіченість буде проявлятися у майбутніх вчителів музичного мистецтва через розуміння і урахування особливостей виконання певних інтервалів та ладогармонічних співвідношень ступенів (тенденція до підвищення, до пониження, сталість звучання), особливостей звучання голосів з ракурсу теситури і рівності тембрального забарвлення.

Проявом вокально-хорової ерудованості може бути широта знань і практичних навичок. Досить переконливо звучить думка П.Ковалика, який відмічає що «для того, щоб стати музикою, звукова експресія має набути організованої форми, яка підпорядкована принципам і правилам, створеним у конкретній культурі» [13, с. 55]. Ми поділяємо думку автора, що голос як елемент хорової звучності постає специфічно-художнім засобом, тоді як ансамбль голосів – художньою цілісністю. Відповідно, майбутні учителі музичного мистецтва мають бути обізнаними щодо характеристик усіх типів вокальних голосів, але ураховувати особливості ансамблевого, колективного виконання. Автор наголошує, що вокальна музика репрезентує індивідуально-внутрішній стан особистості, тоді як хорова музика є вираженням колективної емоції, отже вимагає більш високого рівня художнього узагальнення. Практик наголошує, що саме ерудованість дозволяє складати ті особливі характеристики хорової звучності, які здатні проникати у душу слухачів, розкривати їм глибину духовної хорової музики, передавати спектр барв світської культури, зачаровувати стародавніми музичними творами і вражати сучасними засобами новітнього пласту творів.

Другим показником знаннєво-орієнтаційного компонента є *здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі.* Як ми зазначали вище, хорове мистецтво здійснює звуковий вплив, в якому зливаються акустичні, фонетичні, фонічні та інші характеристики. Важливо відмітити, що в результаті такого впливу музичне мистецтво здатне генерувати різні художні моделі дійсності. Сприйняття художніх моделей спирається на роботу асоціативного

механізму психіки людини, який дозволяє здійснити осмислення музичного потоку, уникаючи біологічного успадкування досвіду та інформації. Натомість, у основі даного механізму полягає явище подібності, ідентичності у певному діапазоні варіацій, які побутують у просторово-часовому вимірі музичного мистецтва.

Відмітимо, що асоціативний механізм є містком, який поєднує процеси сприйняття звукових сигналів, торуючи шлях до розуміння їх значень, усвідомлення. Без активної роботи асоціативного механізму передача художнього образу стає неможливою, тому даний показник є необхідним елементом диригентсько-хорової роботи. Від широти асоціативного тезаурусу як сукупності асоціативних полів музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва буде залежати складність ментальних утворень, які акумулюють уявлення, знання, переживання індивіда із конкретним фрагментом дійсності.

Важливим моментом у обґрунтуванні даного показника є те, що асоціативні ланцюжки можуть мати доволі широкі розгалуження, які збігаються у пусковому сигналі. Музичні асоціації можуть запускатися як одним звуковим подразником (синхронно), так і виникати у полі-асоціативному просторі асоціацій, які накладаються у часовому векторі, підсилюють, послаблюють, перетинають одна одну. Тобто, асоціативний ланцюжок може запускатися в будь-який момент, народжуватися з інших ланцюжків, утворюючи власну схему розгортання. Це підводить нас до думки, що здатність до знаходження асоціативних зв’язків передбачає наявність знань і досвіду, які уможливлюють запуск множини схем розгортання даного феномена, водночас потребують активності диригентьско-хорового практикування, під час якої такі явища спрямовуються майбутніми учителями музичного мистецтва у потрібному їм руслі.

Зазначимо, що асоціативні ланцюжки охоплюють сукупності різних ознак, стабільних і нестабільних, типових і нетипових, тих, які мають загальні шляхи і індивідуальні, передбачувані і непередбачувані, можуть реконструюватися на

основі певних емоційних, вербальних, свідомих і несвідомих реакцій майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, їх специфічною характеристикою можна назвати поліморфізм. Важливо, що звукові поля у музичному полотні містять свої індивідуальні асоціативні характеристики (мелодія, фраза, тональність, висхідний, низхідний рух та ін), водночас сполучаються з окремими звуковими скупченнями (співзвуччя, інтервал, ладогармонічні ознаки та ін.), які, здебільшого, викликають асоціації колективного пласту, а саме є загальноуніверсальними проявами (як правило, це культурні особливості сприйняття певних історичних, соціальних, духовних та інших артефактів мистецтва).

Ми вважаємо, що вищезазначені поля складають фундамент асоціативного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, що, в свою чергу, уможливлює виникнення подібності у сприйнятті вокально-хорових творів як самим диригентом, так і слухачами. Відповідно музичний матеріал завжди містить елементи, які можуть запустити асоціативні ланцюжки у певному напряму. Напрями сприйняття, здебільшого, містять елементи характеру навіювання (емоційного зараження), сповіщання (про певну об'єктивну даність, викликатимуть схожий потік почуттів, ідей, переживань). Це пояснюється тим, що кожна культура формує асоціативний фонд, який складається у суспільній свідомості і засвоюється разом з іншими складовими соціально-історичного досвіду (у вигляді архетипів (порогові значення).

Отже, здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі прямо залежить від попереднього показника знаннєво-орієнтаційного компонента, а саме від наявного музичного і загального мистецького досвіду, ерудованості, культурної приналежності майбутніх учителів музичного мистецтва. Доцільно навести позицію Г.Савчин та М.Сидор, які тлумачать явище асоціативного мислення як «процес, спрямований на виявлення зв'язків між об'єктами, завдяки яким створюється абсолютно унікальна «картина» світу, як основа для творення нових образів та шляхів розв'язання творчих завдань» [35, с. 284].

Відповідно зазначеному, характер зв'язків матиме індивідуальні ланцюжки асоціативних сполучень, які майбутні учителі музичного мистецтва мають виокремити, усвідомити і в процесі роботи над музичним твором перерозподілити їх навантаження, утворюючи нову підсистему зв'язності музичного тексту. Ми вбачаємо таку здатність у спроможності виділяти суперсегменти, метричний, стилістичний, сюжетний та інші континууми. Зокрема, виокремлення у тексті образно-асоціативних структур, які знаходяться на часовій (або іншій) відстані одна від іншої, але, об'єднані між собою за ознакою повторності.

Даний показник може проявлятися у майбутніх учителів музичного мистецтва через знаходження прямих, синонімічних, польових, стилістичних, семантичних ланцюжків у музичному матеріалі. Метричний ланцюжок дозволяє вибудовувати ритмічну основу інтонації, яка, в свою чергу запускає експресивну функцію, адже підключає тонусний стан м'язів і проступає у емоціях. Отже, показник включає побудову сюжету виникнення думок і почуттів під час виконання або прослуховування музичного матеріалу, що передбачає узагальнення музичних знань, музично-слухових уявлень, інтонаційного досвіду у диригентсько-хоровій діяльності.

Асоціативні зв'язки згідно психологічній науці прийнято виділяти за схожістю, за контрастом, за суміжність у просторі і часі, причинно-наслідкові. Спроможність знаходити такі типи їх утворень буде свідчити про глибину та стійкість вражень, які викликають елементи їх зв'язку, їх новизни, а також здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Звернемо увагу, що знаходження асоціативних зв'язків має бути зосереджено на інтонаційно-образній та жанрово-стильовій природі музичного мистецтва.

Третім показником знаннєво-орієнтаційного компонента є *уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями*. Для того, щоб окремий звук, акорд, співзвуччя прозвучали так, яка необхідно диригенту, необхідно не лише уявляти звукове забарвлення або тембр, але і знаходити безпосередньо прийом, комплекс методів, які доцільно буде застосовувати у конкретному

випадку. Особливо нагально дана вимога постає з урахуванням того, що робота з учнями передбачає доволі швидкий режим мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, зважаючи на те, що вони мають чітко і оперативно діяти.

Доцільність обраного методу, прийому роботи з дітьми буде позначатися на якості та плідності роботи. Варто зазначити, що специфіка роботи з учнями завжди включає віковий чинник, який певним чином відсортовує пріоритетність методичних інструментів. Вікові особливості учнів безпосередньо детермінують часовий регламент робочого часу, адже період їхньої активної уваги, спроможності зосередитися на виконанні конкретного хорового завдання, здебільшого, коливаються у відносно невеликому часовому проміжку, поступово і важко напрацьовуються окремі вокально-хорові навички, тому особливої цінності набуває саме вищезазначений показник.

У даному контексті доречно навести думку В.Черкасова, який вбачає успішність вокально-хорової роботи у методичній компетентності, що включає розуміння процесу голосоутворення у дітей різних вікових груп; дотримання гігієнічних вимог під час співу; володіння принципами спрямованими на охорону дитячого голосу; урахування індивідуальних можливостей дітей; володіння елементами хорової звучності з ракурсу методики роботи з дитячими голосами (механізми і специфіка звукоутворення, дикція, дихання та ін.) [41, с. 27]. Окрім зазначеного, необхідним є володіння мануальною технікою диригування, яка діє на учнів на підсвідомому рівня, поза вербальними впливами.

Компетентність в такому тлумаченні буде виявлятися через швидкість реакцій майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо оцінювання результатів у співвіднесенні з обраним методичним інструментарієм. Чим точніше і швидше майбутній учитель музичного мистецтва може зорієнтуватися яким технічним способом досягти поточної виконавської вокально-хорової мети, тим якіснішим буде результат репетиції. До того ж, швидкість реакції диригента завжди свідчить про те, що він має гострий розвинений слух, багатий досвід слухових

хорових еталонів звучання, розуміє співацькі недоліки і знає яким чином краще діяти для усунення такого дефекту.

Ми вбачаємо прояв даного показника у сукупності проявів слухової уваги і пам'яті, тонкого слухового розрізнення звучання у висотному, ритмічному, тембровому, динамічному, фактурно (теситурно)-просторовому та інших відношеннях, які вимагають швидкого аналізу, співвідношення з інтонаційним смислом, спроможністю переключати увагу від цілого до одиничного і навпаки, спроможності створити в учнів власні асоціативні моделі під час вивчення музичного матеріалу.

Оптимальність методів завжди співвідноситься із конкретністю завдання диригентсько-хорової роботи, зокрема, це може бути вибір вібратної або позавібратної фонації учнів. Відмітимо, що спів non vibrato є цілком прийнятливим і природним для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (пов'язний із неповним змиканням голосової щілини під час фонації, помірним підскладковим тиском, відсутністю співацької енергетики). Природний перехід від безвібратного варіанту співу на вібратний притаманний для мутаційної фази розвитку голосового апарату учнів, адже припадає на підлітковий вік, коли відбувається активне зростання усіх голосоутворюючих систем.

Це дає підстави стверджувати, що вікова категорія учасників хорового колективу визначає звукову палітру, якої можуть досягти виконавці, на специфічних (унікальних, самобутніх) проявах даного ансамблю. Відповідно дане явище вимагає підбору дієвих для даного хору, хорової партії, соліста та окремого хориста методичних способів донесення своєї думки диригентом-хормейстером.

Показник фіксує наскільки майбутні учителі музичного мистецтва уявляють і використовують можливості конкретного виконавського колективу. Це поєднується з умінням в доступній формі повідомити виконавцям про свої наміри, спроможністю донести найбільш зручним способом для сприйняття інформації учнями, передбачає вибір і відповідність жесту, міміки, ступеню м'язового напруження у руці і усьому тілі, різні форми навіювання, переконання

(м’якого, тактовного, нав’язливого), контролювання процесу. Кожний рух рук або м’язів обличчя має передавати характер, емоції, певний психічний стан, викликати в учнів необхідні для виконання моторно-м’язові відчуття, ставати своєрідним містком переводу звукового образу у зоровий з метою керування колективним виконанням. Наголосимо, що жести, які неточно відображають характер звучання, сприймаються як «фальшиві жести». Також важливим технічним моментом є співвідношення жестів та міміки, де виразний погляд, чіткість і тонкість жестикуляції, експресивна міміка має передавати емоційний стан, а рухи рук керувати технічними деталями виконання.

Даний показник знаннєво-орієнтаційного компонента виявляється у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва дотримуватися суворого режиму економії хорового часу і точності вибору темпу репетиції. Оптимальність відмічатиметься тоді, коли м’язові координаційні завдання для учнів не будуть випереджати готовність голосових м’язів співаків. Також ми вбачаємо це у скороченні словесних форм, зупинок в репетиційному процесі, натомість використанні зрозумілих мистецьких реплік, прояві прагнення до наскрізної дії. Як зауважує С.Світайло, «наскрізність передбачає, цілеспрямоване виконання спеціальних вправ на постановку і розвиток співочого дихання, правильної артикуляції, дикції, звукоутворення, звуковедення, на розширення звуковисотного діапазону дитячого голосу та правильне його використання під час співу, згладжування регістрів, а також врахування впливу теситура на темброве звучання голосу, силу співочого голосу» [36, с.24].

Виконавсько-інтерпретаційний компонент зосереджено на діяльнісно-креативній функції диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка дозволяє їм комбінувати стереотипність і винятковість, консервативність і своєрідність, пересічність і незаурядність, точність і розпливчастість та інші характеристики. Виконання музичного твору завжди спирається на технічні моменти, передбачає звернення до авторських вказівок, які вимагають ясності і реалістичності трактування. У першу чергу – це кропітка праця прочитання і групування готових деталей (нотного запису

музичного твору), побудування логіки розгортання через реконструкцію зафіксованого музичного тексту.

Водночас, трансляція музичного твору публіці включає гнучке представлення градацій сили звучання, визначення спектру крайніх відтінків, коливань у темпо-ритмічному відношенні (внутрішні паузи, фермати, цезури), тобто залежить від комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників, притаманних конкретній ситуації і поточному етапу розвитку суспільства. Зважаючи на зазначене, критерієм виконавсько-інтерпретаційного компонента обрано *міру здатності до створення інтерпретації у диригентсько-хоровій діяльності*.

Першим показником виконавсько-інтерпретаційного компонента є *прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів*. Виділяючи даний показник, ми виходили з того, що ознака оригінальності підкреслює оціночну складову у конкретних обставинах, а також дозволяє вирізняти твори один від іншого в диригентсько-хоровій діяльності як результат творчої праці.

Ми спираємось на те, що диригентська сфера зосереджує у собі множину траєкторій розкриття творчого потенціалу особистості, вихідною точкою яких є технічний базис. Опановуючи його, митець вивільняє свою конструктивну енергію для художнього виміру, сфери інтерпретації, тобто відбувається якісний стрибок розвитку. Відтак, уможливлюється прояв рис власної індивідуальності, суб'єктивності, здійснюється істотне трансформування: відхід від копіювання, стандартизації і обрання курсу до творчої незалежності, до формування авторського мистецького почерку.

Оригінальність мислення може проявлятися у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва створювати альтернативні версії музичних творів, умінні побудувати власну концепцію, визначаючи ступінь свободи тлумачення оригіналу, тобто по-новому подати відомий зміст, музичний «сюжет» через зміну смислових акцентів, ключових точок інтонаційних ліній та іншому. Закономірність даного явища може проступати у розумінні тонкощів і відкритті нового порядку взаємозалежності елементів диригентської справи, інноваційній

позиції і висоті осмислення творчого доробку окремих композиторів, стилістичної характеристики у контексті поточного етапу розвитку музичного мистецтва.

Окрім того даний показник демонструє наявність стереотипних дій в творчому зростанні майбутніх учителів музичного мистецтва. Слушним у обґрунтуванні цього є наведення думки видатного диригента Л.Гінзбурга, який підкреслював, що у кожного диригента напрацьовується свій словник жестів, які йому вірно слугують і за допомогою яких він пояснює, що відбувається в його душі. Але ніколи не слід себе зв'язувати будь-якою єдиною системою жестів. Багатість відповідає різноманітності, тож гарно було б мати стільки ж різних градацій у русі, скільки їх є у звуці». Відповідно наведеному вище, - оригінальність мислення майбутніх учителів музичного мистецтва буде проявлятися як у звуковому вимірі, так і технічно-мануальному.

Незаперечним фактом є те, що ментальні відмінності творчих особистостей породжують своєрідність процесу створення інтерпретаційної версії музичного твору. Унікальність індивідуального мистецького досвіду, специфічність протікання психічних процесів і емоційного забарвлення уможливлює по-різному відчувати і презентувати суб'єктивну «трансформацію», переломлення оригіналу музичного артефакту крізь призму власного внутрішнього світу. Актуально у такому контексті звучить спільна позиція О.Щолокової, Н.Мозгальової, І.Барановської що інтерпретаційна діяльність тісно пов'язана з проявом власного ставлення, є актом «творчої роботи по перетворенню художньої інформації, власних переживань і роздумів, особистісного досвіду» [43, с.153].

Ми вважаємо, що створення інтерпретацій музичних творів відбувається в різних інтонаційних планах, які фокусуються на художньому образі у звуковій формі, співвідносять частки свободи і певні елементи консервативності. Одним із важливих моментів у цьому постає поняття художньої переконливості інтерпретацій музичного твору. Набуває сили питання щодо правильності співвідношення композиційної версії музичного твору з часом створення, тобто

урахуванням стильових рис. Оригінальність мислення з цього куту огляду постає у адекватності і відповідності індивідуального наповнення музичного твору новим особистісно-забарвленим змістом, де суб'єктивне розуміння семантичних одиниць, ключових точок музичного твору утворює унікальне полотно смислового контексту.

У підкріплення такої позиції наведемо колективну думку О.Марач, С.Панасюк, О.Готар, Р.Гургули, які вбачають, що у диригентсько-хоровому мистецтві в процесі створення інтерпретації музичного твору одним із важливих моментів є виокремлення майбутніми учителями музичного мистецтва фраз, тобто розподілення музичної тканини на певні відрізки під час виконання. Фразування дозволяє виявити логіку думки хормейстера у трансляції музичної думки. Зокрема, автори говорять, що «фразування – перемінна динаміка, цезури, експресія (виразність) метороритмічного руху, характер вимови (літ.) поетичного тексту» виявляє «виконавську зрілість і культуру хору і диригента, індивідуальність їх інтерпретації» [20, с. 65]. Для майбутніх учителів музичного мистецтва обраний показник буде проступати саме в цих аналітичних діях, спрямованих на пізнання музичного твору хоровими виконавськими засобами.

Авторитетною для обґрунтування даного показника виконавсько-інтерпретаційного компонента є наукова позиція О.Реброової. Нам імпонує думка дослідниці, яка наголошує, що інтерпретація художніх творів є вищим рівнем творчої діяльності. У даному процесі, згідно автора, завжди є присутня мистецька ідентифікація. О.Реброва пояснює це тим, що «відбувається трансценденція Я автора, виконавця-інтерпретатора або того, хто сприймає в нові реалії, в яких вони відчувають інші стани, імпресію чи експресію» [33, с. 132].

Істотною є думка дослідниці, що оригінальність мислення в процесі інтерпретації передбачає ментально-енергетичний ресурс. Якщо перша частина ресурсу відбиває особливості психічних процесів індивідуальності, то друга постає «сегментом відтворення художнього твору, його матеріалізацію, який охоплює власну енергетику, темперамент, емоційну насиченість виконавства, які

виконавець поступово розподіляє відповідно свого розуміння художньої ідеї і задуму її відтворення, через що сприяє більш ефективному захопленню та заглибленню в художніх образ слухачів та глядачів» [33, с. 135]. Підсумовуючи, можна сказати, що цей показник виявляється на усіх етапах інтерпретації: сприйняття твору, побудови інтерпретаційної моделі, відбору засобів виразності, в процесі донесення публіці тощо.

Другим показником виконавсько-інтерпретаційного компонента ми вбачаємо *готовність до конструктивної роботи з учнями*. Важливим моментом диригентсько-хорової діяльності є набуття авторитетної позиції серед хористів. Саме спроможність до конструктивної роботи уможливлює утримання такого статусу і перетворює репетиційний процес у плідну творчу співпрацю з учнями. Одним із елементів конструктивної роботи, на нашу думку, постає лідерська позиція, підпорядкування хористів своїй волі, ведення за собою у спільній творчій діяльності.

Вагомою в обґрунтуванні даного показника є думка Р.Любар, яка переконливо доводить, що «диригент повинен бути натхненним виконавцем, вдумливим педагогом та енергійним організатором» [с. 86]. Діти завжди відчувають внутрішній стан керівника хорового колективу, який задає тон репетиційному процесу. Для того, щоб зосередити виконавську увагу на певному моменті, необхідно бути переконливим, налаштованим на плідну співпрацю, заражати емоційно і надихати своїм прикладом учнів. Готовність проявлятиметься у розумінні закономірностей хорової справи і спроможності доцільно використовувати ці явища у роботі з хоровим колективом.

До провідних завдань відносяться: активізація м’язового тонусу голосового апарату; напрацювання вдиху на «позіху» та утримання позиції відкритої глотки (затриманному вдиху/під час співу); формування навички м’якої атаки звуку; прищеплення навички постійного підлаштування голосового апарату до повноцінного резонування звуку з опорою на мовленнєву функцію (витримана висота тону; фонеми у мовленнєвому діапазоні); вирівнювання звучання голосних; згладжування регістрових переходів; напрацювання

кантиленного звучання; розширення звуковисотного та динамічного діапазонів; філірування звуку (на будь-якій висоті тону); напрацювання рухливості голосу і активності артикуляції; досягнення швидкості перехідних процесі при зміні складів та висоти тону; робота над емоційною виразністю виконання.

Усі перераховані завдання мають бути збалансовані у різних пропорціях на кожному репетиційному занятті, окрім того, донесені до дітей у зрозумілій їм формі. Важливо зважати і на те, що будова голосового апарату і розвиненість психіки учнів знаходяться у процесі розвитку, тобто є рухливою. Цей факт суттєво позначається на виборі завдань, адже вокально-хорові спроможності дитини весь час трансформуються. Зокрема, істотно відрізняється від дорослого процес змикання голосових складок, їх розмір та м'язові характеристики, тому обсяг завдань, їх конкретизація буде відмінною від роботи з дорослими виконавцями. Звуковий еталон, який притаманний для дорослого хорового колективу має інші характеристики у порівнянні з учнівським, тому і засоби хорової звучності матимуть інші градації, крайові полюси відтінків та інше. Відповідно прояв готовності до конструктивної роботи буде проступати у фаховій компетентності щодо побудови структури репетиції, підсиленні одного елементу іншим, охопленні у загальному процесі усіх складових, наведених вище.

Комунікативний аспект також набуває особливого значення у прояві даного показника. Ми беремо до уваги аргументовану позицію А.Козир, яка фокусує увагу на питаннях педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом. Зокрема, науковиця зорієнтовує педагогічну взаємодію «на знаходженні правильного тону та оптимального стилю педагогічного керівництва», вважає це запорукою успіху практичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва [14, с. 41].

Нам імпонує думка автора, що в процесі роботи з учнями великого значення набувають здібності до спілкування, уміння встановлювати зв'язки всередині самого колективу, вчасно приймати поточні і далекоглядні рішення, які будуть резонувати з бажаннями і інтересами учасників, вселяти віру у їхні

сили, дарувати радість творчого зростання. А.Козир вбачає важливими у конструктивній роботі з учнями задіяння майбутніми учителями музичного мистецтва навичок соціальної перцепції (читання по обличчю), які дозволяють вірно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, аналізувати за зовнішніми ознаками стан учасників колективу, бути уважним та спостережливим, об'єктивно оцінювати самопочуття учнів.

Даний показник виконавсько-інтерпретаційного компонента проявлятиметься також у підборі музичного репертуару. Добір репертуару для учнівського колективу, згідно думки Я.Кушки, має бути доступним, а саме: відповідати примарній зоні звучання дітей; теситурним можливостям голосів хору; складності інтонування; складності дихання; темпу; ритміки вокально-хорового твору; кількості голосів у пісні; фактурі, твору з супроводом чи a capella [16, с.142]. Репертуар має сприяти не лише набуттю суто музичних навичок та умінь, скільки загальному художньому розвитку, емоційному збагаченню, пробудженню художнього мислення учнів.

Таким чином, майбутні вчителі музичного мистецтва проявлятимуть готовність до конструктивної роботи у залежності з особливостями голосоведення, кількості голосів. Значне місце у доборі репертуару має займати народна пісня, яка містить широкі можливості для використання різноманітних виконавських прийомів, що володіє нескінченим багатством образів і характерів. Вдало підібраний репертуар забезпечує творче активне життя хору, підвищує його виконавську майстерність, уможливлює музичний розвиток і загальну музичну культуру учасників хору.

Останнім показником виконавсько-інтерпретаційного компонента *є здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації*. Розуміння значень і смислів у диригентсько-хоровому мистецтві починається з розуміння форми. Форма хорового твору набуває реальності тоді, коли наповнюється відповідним смислом. Ми спираємось на твердження В.Москаленка, що надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини (у широкому значенні), є фундаментальною мисленнєвою операцією, власне творчою інтерпретацією [22].

Таким чином, основною диригентської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у даному контексті є осягнення емоційно-смислової сутності музичного мистецтва, пізнання художньої виразності і реалізація (передавання) диригентсько-хоровими засобами технічної та психологічної інтерпретації музичного твору.

Ми погоджуємось з науковцем, що виконавське трактування музичного твору передбачає вкладення художнього досвіду в осягнення його смислової форми, адже дозволяє природно вибудовувати логіку його розгортання, розкривати музичну думку, вивільняти виразово-смисловий потенціал. Отже, здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації буде полягати у створенні смислового поля даного твору, знаходженні та транслюванні «інтонаційної інтриги» [22]. Автор звертає увагу в цьому процесі на якісну характеристику, власне на осмислене вимовляння, а також використання смислового тонусу музичних звуків, його усвідомлене залучення у виконавську практику. Саме таке «осмислене вимовляння», на нашу думку, є унікальною характеристикою диригентсько-хорового мистецтва.

Вагомими для обґрунтування даного показника виконавсько-інтерпретаційного компонента є розмірковування В.Москаленко щодо процесу музичного інтонування, ядром якого є безпосередньо акт творення, а також явище побудови музичної інтонації як ефекту (результату) структурування такого творення. Науковець розглядає різні структурні схеми, плани організації, акцентні стани смислового донесення, які мають виразність і ефективний вплив у музичному мистецтві. Зокрема, він наводить протилежні тенденції смислової визначеності, такі як концентрація смислу в узагальнених слухових уявленнях інтонацій-знаків, а також деконцентрація музично-виразових значень [22].

Ураховуючи те, що диригенсько-хорова діяльність має свої специфічні засоби інтерпретації, цей показник відбиває загальне смислове русло, яке обирають майбутні учителі музичного мистецтва для наповнення власною музичною думкою. Як ми зазначали вище, форма музичного твору має ставати каркасом, який заповнюється згідно обраному варіанту інтерпретаційної моделі.

Відповідно показник може проявлятися у тому, що майбутні учителі музичного мистецтва знаходять кульмінаційну вершину обраного твору і «ліплять» усе інше навколо неї: створюють загальну архітектонічну картину, виділяють побудови фраз і великі такти (метротекторика), розставляють смислові акценти, накладають темброві співзвуччя, штрихи, нюансування, цезури та інше.

Водночас, знаходження необхідного хорового звучання великою залежить від спроможності якісно оцінювати звучання голосового апарату як одного хориста, так і партії, усього колективу. Тому даний показник поширюється і на відстеження такого функціонального навантаження як здатність керувати процесом співу, скеровуючи хорове виконання у потрібне русло, підсилювати чи послабляти емоційно-енергійне насичення (згущення, «розтанення» тощо) звуку згідно моменту. Зважаючи на те, що смислове наповнення має суто музичну логіку розгортання твору, а також текстову, майбутні учителі музичного мистецтва мають слідкувати за виконанням усіх ліній (інтонаційно-мелодійної, гармонічної, текстової). Зокрема, це може проявлятися в увазі до дотриманням фразування музично-поетичного тексту (вокального дихання), безударних складів.

Творча інтерпретація передбачає трансляцію різних емоційних напружень у звучанні хору, використання контрастної динаміки, що у комплексні з попередніми позиціями утворює загальне смислове наповнення. Відтак, даний показник відбиває особливості міркувань, розуміння і формування у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва художнього образу, який зовні має прояв у конкретних жестах, що є відображенням не лише образно-емоційної основи твору, але і за своїм призначенням стає вольовими проявами організації усього виконавського процесу. Важливо, щоб кожен диригент напрацьовував свою трактовку і знаходив шляхи її реалізації, які відбивають особистісні якості, індивідуальність, артистичність. Для більшої конкретики наводимо компоненти, критерії і показники в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники визначених компонентів диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі створення художньої інтерпретації хорового твору

Компонент: Пізнавально-цільовий	
Критерій	Показники
Міра умотивованості студентів до цілісного сприймання диригенсько-хорових творів	1. Прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю. 2. Прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу. 3. Уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору.
Компонент: Знаннєво-орієнтаційний	
Критерій	Показники
Ступінь вільного оперування музичним матеріалом	1. Прояв вокально-хорової ерудованості у створенні інтерпретації музичного твору. 2. Здатність до знаходження асоціативних зв’язків у музичному матеріалі. 3. Уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями.

Компонент: Виконавсько-інтерпретаційний	
Критерій	Показники
Міра здатності до створення інтерпретації у диригенсько-хоровій діяльності	1. Прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів. 2. Готовність до конструктивної роботи з учнями. 3. Здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації.

Таким чином, думки диригента перетворюються на виразне диригування. Розуміння змісту вокально-хорового твору здійснюється через пошук відповідних інтонацій, побудову відповідних фраз, цезур, смислових акцентів, а також шляхом усвідомлення змістового наповнення тексту. Кожен рух має сенс лише у сукупності з іншими рухами диригента. Важливо підкреслити, що технічне тактування трансформується у художнє тільки через осмислення диригування. Занурення у літературне джерело і його детальний розбір допомагає не лише виокремити провідну думку, але і розставити логічні наголоси, цезури і паузи.

2.2. Основні принципові положення та модель формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації

У методичній моделі нами розроблено ряд принципових положень, які дозволяють закласти міцний фундамент формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації. Одним із базових принципів, затребуваних у реаліях сьогодення, а

також відбиваючих сутність диригентсько-хорової діяльності, ми висуваємо *принцип інтегративності, що забезпечує цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв*. Інтеграція орієнтує на виявлення подібності у закономірностях музичного мистецтва і мистецтва загалом, встановлює цілісність міждисциплінарних зв'язків. Ми орієнтуємось на те, що диригентсько-хорова діяльність зосереджує у собі різні пласти знань із суміжних дисциплін, де панує взаємодія та взаємопроникнення явищ, художніх структур, синтезуються знаково-смислові елементи. Відповідно, принцип інтегративності дозволяє консолідувати необхідні позиції кожного разу у нових комбінаціях, що забезпечує гнучкість диригентсько-хорової техніки, водночас комплексний огляд в процесі вирішення виконавських завдань.

Підкреслимо, що принцип інтегративності, на нашу думку, передбачає не математичне складання різних частин в єдине ціле, а взаємодоповнення і упорядкування наявних знань, результатом яких стає поява якісних новоутворень. Ці нові якісні характеристики постають надбаннями і перевагами даного принципу, адже не містяться у окремих підсистемах, які інтегруються. Відповідно різні форми та рівні інтегративності можуть вносити свій вплив у процес формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва, виконувати зміцнюючу функцію, підсилювати і ставати перевагою у ньому.

Ми погоджуємось з науковим поглядом О.Соколової, яка розглядає інтеграцію мистецьких знань із специфікою предметно-змістовного наповнення фахового навчання. Автор простежує таку інтеграцію у спорідненості елементів знань на різних рівнях. Дослідниця виокремлює теоретичний і емпіричний рівні. Зокрема, О.Соколова декларує, що на теоретичному рівні «відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту і форми, стилю і жанру, художньої метафори, символу тощо. Емпіричний рівень відображає цілісність сприйнятої мистецької інформації внаслідок синтезу емоцій, уявлень, взаємопроникнення відчуттів, міжчуттєвих асоціацій» [38, с. 8]. Відповідно

принцип інтегративності дозволяє розглядати його як фактор, умову, засіб диригентсько-хорового втілення художньої інтерпретації музичного твору.

Тож, принцип інтегративності буде забезпечувати цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв тоді, коли навчання буде охоплювати ряд завдань теоретичного і емпіричного рівня, де робота з інтерпретації художнього твору буде звернена до пізнання форми музичного твору, співвіднесення із стилем і жанром, знаходження загальноуніверсальних позицій та даних, які висувають дотримання певної шаблонності виконання для збереження їх типових ознак. У той же час, майбутні учителі музичного мистецтва мають віднаходити ті індивідуальні риси, які виокремлюють один твір від іншого у одному жанрі, стилі, композиторській школі. Інтегративність зберігатиме індивідуальні позиції кожної дисципліни, водночас утворює новий простір, де такі елементи можуть вільно поєднуватися у необхідному напрямку. Емпіричний рівень інтегративності, у таких ситуаціях має передбачати запуск і взаємопроникнення різних чуттєвих реакцій, досвіду кожного студента у його неповторному поєднанні, сплаві. Тож, даний принцип буде відбивати суб'єктивну сторону фахової підготовки студентів.

Доцільно навести думку О.Просіної, яка розглядаючи проблему мистецької інтеграції, відмічає, що «інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі і точкові по вертикалі, уловити не тільки послідовність, але й одночасність цих зв'язків і відтворити на новому, вищому рівні цілісне бачення будь-яких проблем, ситуацій, явищ у всій багатогранності, багатоаспектності» [32, с. 22]. Ми вважаємо, що дана позиція відбиває специфіку диригентсько-хорової діяльності, адже мистецькі зв'язки можуть виникати чи доповнюватися, посилюватися у різних позиціях в процесі художньої інтерпретації.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва вкрай необхідним є ретельне простеження лінійних зв'язків у фахових дисциплінах, адже вони є робочим інструментарієм диригента. Робота з хоровим колективом завжди включає ґрунтовну підготовчу, дорепетиційну роботу, де необхідними є вузькофахова

компетентність, яка має виходити на інший рівень – урахування цих закономірностей і використання їх у практичній роботі. Саме диригентська діяльність запускає імпульс-завдання, отримує відповідь від хорового колективу і одразу спрямовує виконання у заданому керівником напрямі засобами мануальної техніки.

Переконливими у даному контексті є твердження А.Козир та В.Федоришина, що принцип інтегративності забезпечує формування основ професійної майстерності, адже відбиває специфіку фахової підготовки. Науковці вбачають це у щільній єдності диригентсько-хорової підготовки і розвитку музикознавчих, виконавських якостей [15]. Нам імпонує думка, що майбутній фахівець має розумітися на всеоб'ємних явищах музичного мистецтва, ураховувати у своїй професійній діяльності закономірності розвитку історії та теорії музики, орієнтуватися у різних мистецьких, зокрема музичних течіях і спрямуваннях. У практичному вимірі це позначається на розуміння творів різних епох, композиторських та диригентських школах, трансформації фактів з власним досвідом.

Науковці підкреслюють, що багатофункціональність завдань майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання диригентсько-хоровим дисциплінам передбачає такий рівень підготовки, який включає вирішення проблем роботи з хоровими колективами у різних формах (на уроці, у позаурочний час, концертній і репетиційній практиці), включає безпосередньо диригентську техніку, комунікативні здібності і організаторські уміння роботи з дітьми, технічне забезпечення процесу (здійснення хорового аранжування). А.Козир та В.Федоришин наголошують, що одним із вагомих чинників у такій підготовці є перехід від епізодичності, розрізненості дисциплін до їх комплексної дії, взаємодоповнення у музичній практиці [15].

Другим специфічним принципом у нашій моделі ми обрали *принцип художньо-творчого конструювання, що дозволяє поглиблювати власні знання і* скеровувати *їх у практичну діяльність*. Художньо-творче конструювання є вимогою до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва, адже нинішня множина та різноманітність музичних проєктів у диригентській галузі як у широкому, так і більш вузькому значенні завжди потребують майданчик для реалізації, де конкурентними стають не лише суто інтерпретаційні версії, представлені студентами, а й мають місце позиції дизайну, естетичного вигляду, краси, впровадження модних (популярних) музичних стандартів, пануючих у суспільстві. Водночас, першочерговими завжди залишаються індивідуальні виконавські творчі версії інтерпретації, художність та переконливість тлумачення музичного твору. Такий комплекс характеристик-сегментів має ставати помітним у суспільстві, викликати мистецький резонанс, а отже, бути ретельно розпланованим у композиційному плані заздалегідь.

Тож, ми можемо розглядати творчу діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва як результат пізнавальної, творчої та конструктивної діяльності у сукупності, зважаючи на те, що вони знаходяться у постійній взаємодії між собою. Це поширюється на здатність майбутніх учителів музичного мистецтва цілісно бачити творчий продукт як мистецький об’єкт на кожному етапі конструювання художнього образу, де пізнавальна діяльність включає оцінювання тектоніки, як візуально-аудіального відображення якості у зовнішньому контурі її внутрішньої архітектоніки, так і створювати естетичний колорит та презентувати самобутність даного твору, його мистецький потенціал загалом.

Також у практичній роботі сприйняття образу активно перебудовується у форму за допомогою зосередженої уваги на пошуку відповідних засобів хорової виразності, власне, знаходженні найбільш якісних зовнішньо-інформаційних ознак музичного твору. Перевагами у даному процесі є специфічно розвинене музичне мислення продуктивної діяльності, спроможність студентів оперувати художніми образами, уявляти їх, співвідносити із реальним звучанням, бачити недоліки і кваліфікувати кожен етап своєї роботи відповідним маркером. Поглиблення знань майбутніх учителів музичного мистецтва у такому контексті розширює поле практичної діяльності, адже щоразу співвідносить нову

інформацію з семантикою хорового твору, його музичним потенціалом і дозволяє скеровувати оновлені характеристики мистецьких явищ у практичну площину.

Характер художньо-творчого конструювання у значній мірі визначатиметься рівнем технічних можливостей і якістю розвитку творчих здібностей як майбутніх учителів музичного мистецтва, так і хорового колективу, який виконує обраний музичний твір. Водночас, ми орієнтуємось на усталені у диригенстько-хоровій практиці положення, які подаються О.Коломойцем щодо здійснення певного алгоритму дій у межах художньо-творчого конструювання.

Так, даний принцип, згідно автора, має включати загальний аналіз хорової партитури, музично-теоретичний аналіз, вокально-хоровий аналіз, виконавський аналіз [16, с. 246-248]. Кожна з окреслених аналітичних позицій завжди несе основну і допоміжну інформацію для побудови інтерпретаційної версії, адже містить у собі необхідні сегменти і вказівки щодо загальної форми виконання хорового твору, як особливої форми організованості та взаємопо’язаності усіх засобів диригентсько-хорової виразності. Результати таких скрупульозних дій створюють попередній шаблон інтерпретаційної версії.

Отже, даний принцип націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на здійснення аналізу, який у свою чергу, уможливлює ретельно розібрати будову музичного твору, визначити провідні структурні елементи, усвідомити їх співвідношення, ступені вагомості окремих музичних знаків і ієрархії, висунути на перший і другий план існуючі види мелодійно-інтонаційних зв’язків, які мають призвести до загальної гармонійної єдності у трансляції цього твору. До того ж, жанрово-стилістичні риси накладають певні кордони виконання хорового твору, а також всотують композиторські оригінальні елементи звучання музичного твору, які мають бути представлені у звучанні.

Ми вбачаємо реалізацію цього принципу у спрямуванні студентів до побудови власної інтерпретації через конструювання композиції, де ураховуються метро-ритмічні, інтонаційні лінії (провідні, інтермедії та ін.)

співвідносяться їх пропорції (розмірні відношення; метричне співвідношення та ін.), виділяються симетрично-асиметричні музичні (смислові) елементи, наявність канонів, динамічні та статичні елементи у хорових партіях, присутність контрастних епізодів та нюансування, масштаби хорової форми, градація динаміки та колористичних вкраплянь та ін.

Доречно навести позицію Я.Кириленко, яка у світлі сучасних трансформацій мистецької освіти окремо розглядає поняття сценічної репрезентативності хорового твору. Ми вважаємо, що принцип художньо-творчого конструювання передбачає комплексне бачення майбутніми учителями музичного мистецтва інтерпретації хорового твору, до якого відносимо і кінцеву версію сценічного представлення. Автор зазначає, що концертний вокальний і хоровий спів є внутрішньо театральним. Науковиця наголошує, що концертно-хоровий твір може існувати у академічній концертній, де переважає авторське бачення жанрово-стильового образу, та театралізовано сценічній версіях [12, с. 39].

Якщо зовнішні акценти робляться на моменті представлення хорового твору, то внутрішній вимір зосереджується на тембровій драматургії образно-сценічного втілення музичного полотна. Сюди відноситься синтез літературного і музичного тексту, встановлення загального емоційного настрою у звуковому колориті, визначення музичного фразування і динамічного нюансування, створення акустичних ефектів окремих хорових партій, звуковий баланс різних видів ансамблю, які народжують неповторні колористичні виражальні засоби, ступінь виконавсько-емоційної експресії та інше.

Завершальним у низці специфічних принципів є *принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи.* Кожна теоретична підготовка має орієнтир на практичну діяльність, завдяки чому нарощується потенціал студентів щодо вирішення творчих завдань диригентсько-хорової сфери. Репетиційна робота, в свою чергу, націлює спеціально організовану діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва до представлення інтерпретаційної

версії у живому концертному виступі, на інтерактивних платформах та різного типу мистецьких заходах. Відповідно дотримання висунутого нами принципу дозволяє вирішувати нагальні питання диригентсько-хорової підготовки студентів.

Творче самовираження є квінтесенцією попередньої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка ніби підсумовує здійснену внутрішню, духовну, інтелектуальну роботу, а також виявляє назовні ті роздуми, які втілюються у створених ними матеріальних (виконання музичних творів) та духовних цінностей. Даний принцип спонукає до розуміння свого призначення, що реалізується студентами у бажаній зовнішній формі через здійснення диригентської діяльності. Ми поділяємо думку Т.Смирнової, що «смисл буття людини (індивіда, особистості, суб'єкта) виступає як творча самореалізація в музично-виконавській, музично-педагогічній, просвітницькій діяльності, адекватній її здібностям, суспільним та індивідуальним запитам» [37, с. 97]. Як ми зазначали вище, диригент має здійснювати усі ці функціональні навантаження у своїй практиці, тому активна диригентська діяльність, інструментарієм якої є диригентсько-хорова техніка, стає запорукою якісних зрушень у професії.

Забезпечення активної диригентської діяльності студентів стає механізмом їхнього продуктивного розвитку, в процесі чого майбутні учителі музичного мистецтва реалізуються безпосередньо у диригентській практиці, спілкуванні, пізнанні себе як особистості, у повноті самоактуалізації та самоствердження. Самовираження передбачає достатнє накопичення енергопотенціалу, який прямує назовні у різних формах, що обирає одну чи декілька із них в залежності від якості такого внутрішнього змісту. Творче самовираження, згідно позиції О.Туриніної, базується на внутрішньому динамізмі усіх якостей і властивостей людини в творчому акті, містить у собі суперечність як джерело можливого саморозвитку, водночас дозволяє проступати таким рисам як сила і міць енергії творчості даної особистості [39, с. 48].

Ми розглядаємо провідними важелями даного принципу стимулювання творчої ініціативи майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають самостійно бачити та ставити проблеми у диригентській діяльності, надання платформи, де їх можна втілити задумати і підтримання, підтримку у пошуку засобів реалізації. Творче самовираження студентів-диригентів здійснюється через висловлення власного емоційно-особистісного ставлення до виконуваного твору, тобто індивідуальне тлумачення змісту музичного твору, підбір необхідних засобів музичної виразності, які в свою чергу знаходять відповідні жести, амплітуду, ритміку мануальної техніки і складають авторський технічний фонд, трансформуються у мистецький стиль. Відповідно, навчання майбутніх учителів музичного мистецтва має передбачати різні форми робіт, які спонукають до актуалізації результатів навчання.

Окрім того, ми спираємось на погляди А.Авдієвського, Б.Яворського, К.Пігрова, які відмічають, що творче самовираження у вокально-хоровому виконавстві може здійснюватися в процесі концертно-репетиційної роботи з хоровими колективами різного виду, типу, вікової категорії, спрямованості, у набутті власного стильового почерку. У будь-якому разі це має бути творчою майстернею для майбутніх учителів музичного мистецтва. Також внутрішній зміст таких мистецьких студій включає різни види виконання творчих завдань. Зокрема, це може бути пошук підходящих задуму аранжувань, або самостійне їх написання, що відповідає вивільненню внутрішньої творчої енергії у практичній роботі, у різних видах даної діяльності.

Кожен акт такого самовираження умовно співвідноситься з трьома площинами – зовнішнім самовираженням у творчих формах; духовною самозаглибленістю (набуття певного духовного стану); спрямованістю на найвищий рівень себе. Важливо, щоб кожна з цих площин скеровувала майбутніх учителів музичного мистецтва до успішного виконання практичної роботи, пробуджувала захопленість і робила процес інтерпретації цікавим, творчим, самостійним.

Ціннісним у обґрунтуванні даного принципу є позиція О.Реброової, яка звертає увагу на питання молодіжної субкультури і музичного матеріалу, на якому здійснюється диригентська підготовка. Дослідниця справедливо стверджує, що художньо-педагогічна діяльність, здебільшого, орієнтується на твори, художня цінність яких витримала час. Втім, твори сучасного мистецтва, згідно автору, інколи мають більший ефект у творчому зростанні майбутніх учителів музичного мистецтва, адже «сприяють свободі самовираження, стимулюють творчий розвиток… мають нову музичну мову…потребують оновленого або складного поліфонічного мислення, або яскравих сенсорних уявлень» [33, с. 175-176].

Доцільно звернути увагу і на озвучений науковицею момент, що творча самореалізація, самовираження надає впевненості у власних силах, адже в процесі майбутні учителі музичного мистецтва усвідомлюють свій статус, підвищують самооцінку, кристалізують свій художньо-виконавський стиль, навіть зовнішньо-внутрішній імідж. Також цей принцип дозволяє накопичувати фонд знань певними стереотипами поведінки у професійній сфері, адже орієнтує до рефлексії фахових знань [33, с. 247]. Відповідно успішність виконання практичної роботи студентами факультетів мистецтв може визначатися через підтримку мотивації творчого самовираження, включати свідоме і інтуїтивне у диригентському мистецтві, підсилення усвідомлення феномена самоефективності у діяльності.

Для побудови методичної моделі нам необхідно визначити педагогічні умови, які є «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результату» [29, с. 160]. Основними педагогічними умовами формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв нами визначено: *активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі*; *стимулювання студентів до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій; забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів.*

Першою педагогічною умовою виокремлено активізацію вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі. Висуваючи таку педагогічну умову, ми орієнтуємось на авторитетну позицію Г.Падалки, що «оволодіння професійною діяльністю залежить від характеру ставлення особистості до цієї діяльності» [29, с. 38]. Ми погоджуємось із думкою, що активізація вольових зусиль безпосередньо пов'язана із визначенням провідного мотиву, тобто перетворенням об'єктивної мети діяльності на цей діючий мотив. Запуск суб'єктивації у ньому буде підпорядковувати дії майбутніх учителів музичного мистецтва у потрібному напрямку, а саме – у навчальний процес.

Таким чином, навчальний процес, який включатиме елементи спонукальних функцій, запускатиме довільність протікання дій і поведінки майбутніх фахівців. Також ми поділяємо думку Г.Падалки, що «збудником активності студентів є творчість викладача» [29, с. 65]. Відповідно організація навчального процесу, де буде представлена виконавська творчість викладачів з постановки голосу, диригування, хорового класу, основного інструменту, інших мистецьких дисциплін мобілізуватиме психічні, емоційні та фізичні сили у професійному аспекті і пробуджувати навчально-творчу ініціативу студентів факультетів мистецтв.

Одним із таких стимулів, як ми вже зазначили, може виступати позитивний приклад діяльності музикантів-педагогів та досвід професійного середовища. Мотив, виявлений майбутніми учителями музичного мистецтва у навчальній діяльності, набуватиме однієї із своїх суттєвих властивостей – предметності, а його найважливішою характеристикою у цьому буде – продукування діяльності. Тож, поведінка, санкціонована мотивом, ставатиме поведінкою «зі смислом». Позитивний приклад викликатиме потребу у відтворенні подібних дій студентом, тому супроводжуючими стають активізація свідомості, яку майбутні вчителі музичного мистецтва довільно переконано направлятимуть.

Слушно у даному контексті навести розмірковування Т.Кудріної, яка виокремлює такі характеристики вольової активізації у пізнанні як: активність уваги, викликана новизною стимулу й перетворюється на систему орієнтовно-

дослідницької діяльності; дослідницька пізнавальна активність, викликана проблемною ситуацією в навчанні, спілкуванні й професійній діяльності; особистісна активність, як виявляється у формі «інтелектуальної ініціативи», надситуативної активності, самореалізації особистості.

Зазначене дає право стверджувати, що активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва має бути урівноважена 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 до формування диригентсько-хорових умінь студентів факультетів мистецтв нами визначено *стимулювання до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій*. Необхідно стимулювати майбутніх учителів музичного мистецтва на проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій, де має місце часовий регламент, передбачення появи труднощів виконання у партії, спроможність мобілізувати власний досвід та досвід учнів, який накопичується у попередній виконавській практиці, спроможність поточно, локально знаходити впливові педагогічні важелі в репетиційному процесі і концертних виступах. Саме такий спосіб дозволяє оцінити оптимальність процесу підготовки, організації і здійснення педагогічної діяльності, її якість і допомагає визначити той спектр результатів, який абсолютно залежить саме від діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, за досягнення яких вони мають нести професійну відповідальність.

Переконливо звучать у контексті вищезазначеного думка О.Отич, яка, досліджуючи творчий розвиток особистості засобами мистецтва, наголошує, що практичний блок у цьому процесі займає одну з центральних позицій. Науковиця стверджує, що такий зміст діяльності можна вважати творчим лише тоді, коли професійне навчання здійснюється «на основі активного й систематичного

залучення його до практичної творчої педагогічно-мистецької діяльності, постійного вправляння у ній» [28, с.78].

Хорові заняття доцільно розглядати у ракуосі праксеологічних цінностей, у контексті педагогічної культури майбутнього вчителя. Зокрема, В.Гриньова відмічає, що праксеологічні знання проступають у володінні студентами методологією, теорією, історичними відомостями про музику, про її закономірності і норми пізнання, музичну діяльність загалом і вузькоспеціалізовані напрями музикування [5]. Згідно такої позиції дана педагогічна умова має втілюватися через володіння такими знаннями, вільним їх оперуванням, що відбивається на професійному етикеті, іміджі викладача, стає привабливим для учнів, проявляється у культурі поведінки, манерах, життєрадісності й сучасності. Зазначені риси сприяють захопленню учнями своїм лідером – керівником хорового колективу і набувають для них смислової цінності.

Хоровий колектив, як творча одиниця має бути налаштований на спільну манеру звукоутворення, тому актуальною завжди залишається проблема спільного розуміння хорового твору. Ефективність багато у чому залежить від мотивованості учнів щодо набуття вокально-хорових навичок. Для дітей престиж приналежності до такої діяльності на початковому рівні може переважати над її змістовною формою, духовним наповненням, тому дана педагогічна умова спрямовує майбутніх учителів музичного мистецтва до терплячого і покрокового залучення хористів на більш високі рівні музикування. Ми вважаємо, що це має безпосередній зв’язок із умінням студентів налагодити оптимальну роботу кожного учасника колективу, який має відчувати свою вагомість у спільному звучанні.

Третьою педагогічною умовою нами обрано *забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів.* Ця педагогічна умова *дозволяє перебудовувати взаємодію в учнівському колективі таким чином, що вона набуває творчого характер*у. Доцільно буде зазначити, що ця педагогічна умова суголосна принципу праксеологічності, згідно наукової позиції Є.Проворової,

«передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення даного виду діяльності та передбачає нову якість продукту, що отримується у результаті освітнього процесу» [31]. Ми спираємось на авторську позицію, яка виділяє основними диригентсько-хоровими характеристиками якість, результативність та ефективність педагогічних дій. Нам імпонує така точка зору, адже робота з учнівським хоровим колективом має свою специфіку, де вищезазначені риси набувають вагомості і є провідними, зважаючи на те, що педагогічною якістю є орієнтація у роботі «підняти себе до рівня творчої діяльності в системі «людина-людина», пробудити у іншому творчий потенціал. Це підкреслює, що практична взаємодія має бути спрямована на продуктивність, де характеристика «творча» має найвищій ступінь співналаштованості учасників виконавського процесу, адже включає відкритість, єдність у інтерпретаційній версії, мобільність реакції на жести хормейстера.

Доречно також урахувати у нашому дослідженні практичний досвід вокально-хорового навчання дітей Л.Остапенко, який визначає продуктивність співпраці диригента-хормейстера з учнівським колективом, що детермінується багатьма факторами, серед яких особливо вагомими є характер протікання «внутрішніх взаємовідносин, застосування різних стилів керівництва, інтенсивність міжособистісного спілкування в колективі, вміння контактувати з відповідною кількістю дітей найрізноманітніших поглядів» [26, с. 75] Тож, налаштування такого способу керівництва, який сприяє виробленню єдиного звучання, уможливлює спільне бачення майбутніми вчителями музичного мистецтва і учнями мети і вирішення художніх завдань під час репетиційного процесу, напрацювання системи гнучкої комунікації будуть ефективно впливати на даний процес.

Ми поділяємо позицію автора, що кожне заняття має відбивати добре продуману творчу працю керівника дитячого колективу. Л.Остапенко вбачає доречним здійснювати художньо-виконавську організацію творчого процесу, виділяючи педагогічний, художньо-виконавський, образно-змістовий і

технічних напрямки. Вони є взаємопов'язаними і орієнтованими на підтримання творчого процесу, в якому фокусуються усі сегменти хорової діяльності, зокрема у одному потоці органічно поєднуються та взаємопідсилюються емоційні, інтелектуальні, фізіологічні, артистичні ресурси хористів і керівника. Це є тонким співналаштуванням на єдиний ритм діяльності, що підтримує мистецький тонус на високому рівні і забезпечує творчу продуктивність учнівського колективу.

Методична модель формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації охоплює: мету, наукові підходи (системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого), основні функції (ціннісну, інформаційну, регулятивно-нормативну, сугестивну та креативну), компонентну структуру (пізнавально-цільовий – критерій: міра умотивованості студентів факультетів мистецтв до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів, (показники: прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю; прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу; уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору), знаннєво-орієнтаційний – критерій: ступінь вільного оперування музичним матеріалом, (показники: прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору; здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі; уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями), виконавсько-інтерпретаційний компонент – критерій: міра здатності до створення інтерпретації у диригентсько-хоровій діяльності, (показники: прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів; готовність до конструктивної роботи з учнями; здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації), основні принципові положення (принцип інтегративності, що забезпечує фахову підготовку студентів факультетів мистецтв; принцип художньо-творчого конструювання, який дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати їх у практичну діяльність; принцип

творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи), педагогічні умови (активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі; стимулювання студентів до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій; забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів), етапи методичної експериментальної роботи (аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-творчий), ефективні методи педагогічної роботи, що засвідчує повний технологічний цикл.

Розроблена методична модель формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації охоплює: мету, наукові підходи (системно-цілісний, особистісний, рефлексивно-усвідомлений, акмеологічний та діяльнісно-творчий), основні функції (ціннісну, інформаційну, регулятивно-нормативну, сугестивну та креативну), компонентну структуру, а саме пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний компоненти, їх критерії і показники, основні принципові положення (принцип інтегративності, що забезпечує фахову підготовку студентів факультетів мистецтв; принцип художньо-творчого конструювання, який дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати їх у практичну діяльність; принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи), педагогічні умови (активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі; стимулювання студентів до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій; забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів), етапи методичної експериментальної роботи (аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-творчій), ефективні методи педагогічної роботи, що становить повний технологічний цикл.

Розроблена авторська методика формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації творів, що

включає: аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-творчі етапи педагогічної роботи.

Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації дозволив дійти таких висновків:

- спираючись на результати теоретико-методологічного аналізу щодо функціонального навантаження зазначеного феномена, у складі компонентної структури ми виокремили наступні компоненти: пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний. *Пізнавально-цільовий компонент* відображає сукупність спрямованостей та активностей майбутніх учителів музичного мистецтва з метою розуміння закономірностей диригентсько-хорової діяльності в процесі художньої інтерпретації і накреслення належних тактичних дій. Для здійснення інтерпретаторської діяльності студенти факультетів мистецтв запускають цільові установки, свідомо планують і контролюють свої дії, управляють ними в процесі пізнавальної діяльності. Критерієм пізнавально-цільового компоненту обрано міру умотивованості студентів факультетів мистецтв до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів, а показниками: прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю; прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу; уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору.

Знаннєво-орієнтаційний компонент відбиває змістову сторону диригентсько-хорової діяльності, включає її концептуальний апарат, способи обслуговування майбутніми учителями музичного мистецтва предметного змісту, відповідно окреслює основні напрями раціонального використання власних та учнівських ресурсів. Цей компонент включає якості слухової модальності індивіда та характерні риси мисленнєвих операцій щодо

комбінування різних смислових утворень залежно від контексту і підбору оптимальних шляхів їх конкретизації у диригентській роботі. Критерієм знаннєво-орієнтаційного компоненту є ступінь вільного оперування музичним матеріалом, а його показниками: прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору; здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі; уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями.

Виконавсько-інтерпретаційний компонент зосереджено на діяльнісно-креативній функції диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка дозволяє їм комбінувати стереотипність і винятковість, консервативність і своєрідність, пересічність і незаурядність, точність і розпливчастість та інші характеристики. Виконання музичного твору завжди спирається на технічні моменти, передбачає звернення до авторських вказівок, які вимагають ясності і реалістичності трактування. У першу чергу – це кропітка праця прочитання і групування - готових деталей (нотного запису музичного твору), побудування логіки розгортання через реконструкцію зафіксованого музичного тексту. Критерієм виконавсько-інтерпретаційного компоненту є міра здатності до створення інтерпретації у диригенсько-хоровій діяльності, а показниками: прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів; готовність до конструктивної роботи з учнями; здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації;

- визначені основні принципові положення, які дозволяють закласти міцний фундамент формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації. Одним із базових принципів, затребуваних у реаліях сьогодення, а також відбиваючих сутність диригентсько-хорової діяльності, ми висунули *принцип інтегративності, що забезпечує цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв*. Другим специфічним принципом в організаційно-методичній моделі ми обрали *принцип художньо-творчого конструювання, що*

дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати *їх у практичну діяльність*. Третім принципом ми обрали *принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи;*

- розроблено педагогічні умови формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації, а саме: *активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі*; *стимулювання студентів до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій; забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів.* Першою педагогічною умовою виокремлено активізацію вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі, адже активізація вольових зусиль безпосередньо пов'язана із визначенням провідного мотиву, тобто перетворенням об'єктивної мети діяльності на цей діючий мотив. Запуск суб'єктивації у ньому буде підпорядковувати дії майбутніх учителів музичного мистецтва у потрібному напрямку, а саме – у навчальний процес.

Другою педагогічною умовою до формування диригентсько-хорових умінь студентів факультетів мистецтв нами визначено *стимулювання до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій.* Доцільно стимулювати майбутніх учителів музичного мистецтва на проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій, де має місце часовий регламент, передбачення появи труднощів виконання у партії, спроможність мобілізувати власний досвід та досвід учнів, який накопичується у попередній виконавській практиці, спроможність поточно, локально знаходити впливові педагогічні важелі в репетиційному процесі і концертних виступах. Саме такий спосіб дозволяє оцінити оптимальність процесу підготовки, організації і здійснення педагогічної діяльності, її якість і допомагає визначити той спектр результатів, який абсолютно залежить саме від діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва, за досягнення яких вони мають нести професійну відповідальність.

Третьою педагогічною умовою нами обрано *забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів.* Ця педагогічна умова *дозволяє перебудовувати взаємодію в учнівському колективі таким чином, що вона набуває творчого характер*у. Ця педагогічна умова суголосна принципу праксеологічності, адже вона має такі основні диригентсько-хорові характеристики, а саме: якість, результативність та ефективність педагогічних дій. Робота з учнівським хоровим колективом має свою специфіку, де вищезазначені риси набувають вагомості і є провідними, зважаючи на те, що педагогічною якістю є орієнтація у роботі підняти себе до рівня творчої діяльності в системі «людина-людина», пробудити у іншому творчий потенціал. Це підкреслює, що практична взаємодія має бути спрямована на продуктивність, де характеристика «творча» має найвищій ступінь співналаштованості учасників виконавського процесу;

- розроблена методична модель формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації охоплює: мету, наукові підходи, основні функції, компонентну структуру, а саме пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний компоненти, їх критерії і показники, основні принципові положення (принцип інтегративності, що забезпечує фахову підготовку студентів факультетів мистецтв; принцип художньо-творчого конструювання, який дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати їх у практичну діяльність; принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи), педагогічні умови, етапи методичної експериментальної роботи, ефективні методи педагогічної роботи, що становить повний технологічний цикл;

- розроблена авторська методика формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художної інтерпретації творів,

що включає: аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-творчі етапи педагогічної роботи.

Перелік використаних джерел до другого розділу

1. Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. [та ін.] ; за ред. акад. Кременя В.Г. Біла книга національної освіти в України. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.

2. Бермес І. Диригентське мистецтво: поліфункційні виміри. Дрогобич : ВРВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 82 с

3. Варій М.Й. Психологія особистості : Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Вид. друге доп. й вип. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Харків: Основа, 1998. 300 с.

6. Григор'єва В.В., Омельченко А.І. Хорове диригування: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Бердянськ: Видавець БДПУ, 2021. 224 с.

7. Гусаченко О. Музичний слух як важливий чинник професійної майстерності здобувачів мистецької освіти. Наукові записки Серія: Педагогічні науки. Вип. 11 (2025). Ужгород: С.79-85. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.11.079

8. Гусаченко О. Підготовка здобувачів вищої освіти факультетів мистецтв до проєктної діяльності в мистецько-освітній сфері. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: [зб. наук. праць]. Випуск 33. Київ :

Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С.58-65 DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc-series14-2025-33-08

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

10. Драйден Гордон., Джаннетт Вос., Революція в навчанні. Львів: Вид-во «Літопис», 2005. 541 с.

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

12. Кириленко Я. О. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки: навч. посіб. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 108 с.

13. Ковалик П. А. Функціональний аналіз хорової музики як методологічна основа формування професійної майстерності майбутнього керівника хорового колективу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 13. С. 54-58.

14. Козир А.В. До питання педагогічного керыівництва шкільним хоровим колективом. Мистецтво у школі. Збірка статей. Упорядник Гадалова І.М. Київ: УДПУ. 1996. Вип. І. С. 41-44.

15. Козир А., Федоришин В. Інтегративні особливості змісту мистецької освіти, колективна монографія. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022 р. С.23-49.

16. Коломоєць О.М. Історія та теорія українського хорового мистецтва: навч. посіб. Дніпро: Ліра, 2023. 288 с.

17. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Хрестоматія з хорознавства : навч. посіб. Л. В. Костенко, Л. Ю. Шумська. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 521 с.

18. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. Вид.2. Навч. пос. для вищих навчальних закладів культури і мистецтва І-ІІ рівня акредитації у 2-х частинах. Частина І. Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. 216с.

19. Любар Р.О. Проблеми диригентської підготовки студентів мистецьких факультетів. Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки, 2010. С. 122-128.

20. Марач О.М., Панасюк С. Л., Готар О. С., Гургула Р. О. Фахова підготовка до виконавської діяльності та вокально-хорового аранжування в умовах вищої мистецької школи: навч. посіб. для здобувачів вищої освіти напряму «Музичне мистецтво» Олександр Марач, Світлана Панасюк, Олег Гонтар, Роман Гургула м. Луцьк, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2023. 184 с.

21. Мацко Л.А. Основи психології та педагогіки: навч. посібник для студентів заочної форми навчання. Л.А. Мацко, М.Д.Прищак, В.Г. Годлевська. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163с.

22. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації. навч. пос. К:НМАУ. 2013. 134с.

23. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. пос. -5-те вид., стер. К.: Вища школа, 2006. 497 с.

24. Олексюк О.М., Ткач М. М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. моногр. Київ: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. 164 с.

25. Особистісно орієнтовані технології навчання у диригентській підготовці студентів-початківців, уклад. І.О.Цюряк, Є.В.Роговська. Житомир: вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2022. 80 с.

26. Остапенко Л. Вокально-хорове навчання дітей як предмет в музично-педагогічній теорії і практиці. Українське академічне вокально-хорове мистецтво: методика-педагогічний, історико-музикознавчий дискурси: колект. Монографія, заг. ред. Кречко М.П.; Київ.нац.ун-т культури і мистецтв. Київ, 2022. С. 72-110.

27. Островська Т.В. Диригентська діяльність як складова частина творчого процесу підготовки вчителя музики. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. 2009. №5 (168). Ч. ІІ. С. 42-45.

28. Отич О.М. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навчально-методичний посібник, за ред., передмова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 255 с.

29. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

30. Поліщук О.П. Дизайн-мислення: художньо-проектний елемент у творчості і культурі. Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць. Харків: ХАІ. 2005. ЖЗ С. 103-108.

31. Проворова Є.М. Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти. Мистецька освіта: історія, теорія, технології: зб наук. праць, за загальною редакцією докт. пед. наук, проф. Т.А. Смирнової. Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2015р. С.142-151.

32. Просініна О. Мистецька інтеграція: актуальні виклики та перспективи сучасної освіти. Джерело педагогічних інновацій. Література та мистецтво: ідеї інтегрованого навчання. Науково-методичний журнал Вип. №4 (44). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2023 С. 21-26.

33. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Друге видання, перероб. і доп. Суми, ФОП Цьома С.П., 2023. 310 с.

34. Романова Г.М., Романов Л.А. Проєктивність сучасної освіти як основа розвитку суб'єктності педагога професійного навчання //Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали ІІІ Всеукраїнської науковопрактичної конференції (7 квітня 2023 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2023. С.313-316.

35. Савчин Г., Сидор М. Асоціативне мислення як основа художньо-творчої діяльності учнів. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський

збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники М.Пантюк, А.Душний, В.Ільницький, І.Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 72. Том 3, С.281-286.

36. Світайло С. В.Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч. метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. – К. : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с.

37. Смирнова Т. А. Музична педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. Харків: Лідер, 2021. 180 с.

38. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с.

39. Туриніна О. Л. Психологія творчості : Навч. посіб. К. : МАУП, 2007. 160 с.: іл. – Бібліогр. : с. 156–157.

40. Чжен Тунтун. Процесуально-функціональний аналіз підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації музичних творів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Випуск 34. К.: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2025. С. 84-91.

41. Черкасов В. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 107(1). С. 26-36. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107(1)__6.

42. Шелестова Л.В. (2022). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. Modern problems in science. Proceedings of the XIX international scientific and practical conference. (Vancouver, Canada. May 17 – 20). (p. 585–588).

43. Щолокова О. П. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. О.П.Щолокова, Н.Г. Мозгальова, І.Г. Барановська. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2019. № 3 (128). С. 151-159.

44. Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE). № 2. Tkach, M., & Kozyr, A., Mymryk, M., Holubytska, N., & Khomych, I (2025). Effectiveness of multimodal communicative practices in higher artistic education: An analysis of contemporary approaches. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 18(1), 240-260. https://doi.org/10.18785/jetde.1801.13 (2025).

45. Wei, L., Kozyr, A., & Tkach, M. (2025). Professional Art Education in the Information Society: Challenges and Prospects for Development. European Education, 1–21. https://doi.org/10.1080/10564934.2025.2545239

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

3.1. Діагностування рівнів сформованості формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації хорових творів

У третьому розділі нашого дослідження ми зробили детальний розгляд компонентної структури та аналіз рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації. Для більш чіткої структурованості рівнів сформованості ми визначили диригентсько-хорову техніку як комплексну компетенцію, яка включає в себе наступні аспекти:

1. психофізичний - скоординованість рухів, тілесну свободу та контроль над психофізичним станом диригента;

2. музично-теоретичний — відчуття ритму, агогіки, динаміки, інтонаційного строю;

3. художньо-інтерпретаційний — передача образу твору, емоційна виразність та сценічне втілення;

4. комунікативний — ансамблева взаємодія з творчим колективом (хором та інструментальним супроводом).

Тому ми робимо висновок, що успішне виконання хорового твору безпосередньо пов’язане з інтеграцією всіх вище перерахованих аспектів (таблиця 2.1).

Тому ми виділили п’ять нестандартних рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації:

- *базовий моторно-технічний*, який передбачає початковий рівень сформованості диригентської техніки, де присутня лише механічна точність рухів та ритмічна координація, але обмежена художня інтерпретація твору та немає емоційного контакту з хоровим колективом;

- *емоційно-образний*, який передбачає базову інтеграцію диригентської техніки та емоційного поглиблення у зміст хорового твору. Студенти передають настрій та образ через мануальні жести, міміку власного обличчя та динамічний розвиток твору, формуються елементи сценічної уваги;

- *творчо-імпровізаційний*, де диригент проявляє гнучкість використання диригентської техніки у процесі художньої інтерпретації хорового твору, вже присутня варіативність диригентських жестів, формуються власні диригентсько-пластичні рішення, присутня сценічна уява, емоційна взаємодія з хоровим колективом;

- *мета-інтерпретаційний*, де виявляється високий інтеграційний рівень технічної, емоційної та художньо-змістовної складових ув інтерпретаційному відтворенні хорового твору. У диригента відчувається психологічний контакт із хоровим колективом, який передбачає сформованість єдиного музично-емоційного простору хору.

- *синестетичний*, де присутня максимальна інтеграція психофізичних, музичних та художніх складових хорового виконавства. Студенти показують органічне поєднання диригентської техніки, мануальної пластики, емоційності та творчої і сценічної уваги. Вони миттєво адаптуються до акустичних умов сцени, створюють унікальний художній образ хорового твору, працюють з хоровим колективом як єдиний емоційно злагоджений музичний колектив.

Для визначення рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації ми використовували такі методи:

- спостереження за студентами під час проведення практичних занять та підготовки до концертних виступів;
- анкетування та висновки самоспостереження студентів за власними творчими діями;
- аналіз відеозаписів виконання з точок зору технічної майстерності та художньої інтерпретації;

Така п'ятиступенева модель рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації дозволяє моніторити розвиток компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та аналізувати якісний їх ріст після проведення формувального етапу експерименту.

Для більш показової оцінки нашої моделі ми розробили таблицю моделі рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації (таблиці 3.1.а та 3.1.б). В ній ми показали можливий (до чого ми спрямовуємо свій експеримент) ріст інтеграції техніки, психофізичного стану та інтерпретаційних умінь студентів. Для пояснення:

- психофізичні показники акцентують нашу увагу на координації рухів тіла та емоційного стану диригента, пластичності мануальної техніки;
- музичні показники дають змогу виявити рівень володіння ритмом, темпом, динамікою та інтонацією при розучуванні хорового твору;
- художні показники демонструють рівень розвитку емоційної виразності, образності та художньої інтерпретації;
- комунікативні показники дозволяють виявити рівень взаємодії диригента та хорового колективу.

Модель рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації

Таблиця 3.1.а

Рівень	Психофізичні показники	Музичні показники	Художні показники	Комунікативні показники
базовий моторно-технічний	Чітке виконання тактових жестів; базова координація рук і тіла; мінімальна свобода рухів	Контроль ритму і темпу; точність інтонації в хорі; відсутність динамічних варіацій	Відсутність художньої інтерпретації; статичний рух	Низький рівень взаємодії з хором
емоційно-образний	Використання тілесної розслабленості для виразності; контроль психоемоційного стану	Початкова передача емоцій через динаміку і темп; узгодження жестів з музикою	Передача настрою твору; початкове використання сценічної уваги та емоційної пам'яті	Хор реагує на емоції диригента; базовий контакт з колективом
творчо-імпровізаційний	Вільна пластика, гнучка координація; адаптація рухів під сценічну ситуацію	Варіативне використання динаміки, темпу і ритму; музично-пластична адаптація	Творче інтерпретаційне рішення; розвиток художнього образу	Здатність до автономної взаємодії з хором; активне залучення уваги колективу
мета-інтерпретаційний	Організація психофізичних процесів для цілісного музичного виконання; контроль хвилювання	Передача художнього змісту через музичні та технічні засоби; гнучка динаміка, темп	Глибока інтерпретація; створення єдиного музично-емоційного простору	Психологічний вплив на хор; взаємодія без прямого контролю жестами
синестетичний	Повна інтеграція психофізичних, емоційних і рухових компонентів; миттєва адаптація до умов сцени	Органічне поєднання техніки, темпу, динаміки та інтонації; синхронізація ансамблю	Унікальний художній образ; цілісність музичної інтерпретації	Хор і диригент як єдина музично-емоційна система; адаптація до слухацького простору

Таблиця 3.1.б

Рівень	Види діяльності	Методи оцінювання
базовий моторно-технічний	Тренування базових диригентських жестів; вправи на ритм і темп	Спостереження викладача; відеоаналіз техніки
емоційно-образний	Емоційні етюди; передача настрою через жести та міміку	Спостереження; відеоаналіз емоційної виразності; анкети самоспостереження
творчо-імпровізаційний	Імпровізаційні етюди; адаптація диригентських жестів; пластичні вправи	Відеоаналіз; оцінка творчої автономії; спостереження
мета-інтерпретаційний	Музично-художні інтерпретації творів; робота з ансамблем як єдиним організмом	Рубрика оцінки художньої інтеграції; відеоаналіз; опитування хору
синестетичний	Підвищення рівня кваліфікації, участь у тренінгах, методичних семінарах	Оцінка творчої діяльності на конкурсах та фестивалях різних рівнів

Констатувальний етап нашого експерименту ми проводили з метою аналізу нульового рівня сформованості всіх компонентів нашої моделі. В експерименті приймали участь 271 студент із ВНЗ України.

Перший, *пізнавально-цільовий,* компонент структури формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації відображає рівень усвідомлення ними професійно значущих цілей диригентсько-хорової діяльності та спрямованість пізнавальних процесів на осягнення художньо-образного змісту хорової музики. Зазначений компонент інтегрує ціннісні орієнтації, інтелектуально-пізнавальні потреби й цільові установки студентів, що зумовлюють їхню активність у процесі аналітичного, виконавського та інтерпретаційного опрацювання диригентсько-хорового репертуару. Його сформованість забезпечує перехід від фрагментарного сприймання музичного матеріалу до усвідомленого, цілісного та художньо вмотивованого відтворення музичного твору.

Критерій пізнавально-цільового компоненту відображає ступінь сформованості внутрішньої мотивації студентів до професійного осягнення диригентсько-хорового мистецтва та виявляє глибину їхнього прагнення до

художньо-цілісного сприймання й інтерпретації музичних творів. Він характеризує стійкість інтересу до диригентсько-хорової діяльності, усвідомлення її художньо-естетичної та професійної значущості, а також готовність студентів до цілеспрямованого опанування комплексу диригентсько-хорових компетенцій, необхідних для адекватного втілення авторського задуму. Реалізація цього критерію засвідчує здатність майбутнього фахівця трансформувати музично-теоретичні знання у власну виконавсько-інтерпретаційну концепцію.

Перший показник, *прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю*, виявляється у домінуванні внутрішніх мотивів навчально-професійної діяльності студентів, їх стійкому інтересі до хорового диригування як виду музично-виконавської творчості, готовності до систематичної участі в репетиційно-виконавському процесі, а також у прагненні до розширення музично-теоретичних знань і художнього досвіду. Активна мотиваційна позиція засвідчує наявність ціннісного ставлення студента до професії диригента та усвідомлення її соціально-культурної значущості.

Тому експериментальні дії мають бути спрямовані на діагностику мотивації, інтересу, ціннісного ставлення та внутрішньої потреби до диригентсько-хорової діяльності**.** Ми провели анкетування серед студентів, де намагалися виявити рівень їх інтересу до диригентсько-хорової діяльності. Серед інших ми зосередилися на інтересі до видів диригентської діяльності, таких як диригування, робота з партитурою, робота з хором, художня інтерпретація. Після аналізу анкети ми виявили, що більшість студентів мають слабку мотивацію до занять диригентсько-хоровими дисциплінами (61%), вони не бачили практичного втілення своїх умінь у концертній діяльності. Лише 16% студентів бажають вдосконалювати власні диригентські навички.

Після анкетування ми певний час проводили педагогічне спостереження, де фіксували реальні прояви фахової зацікавленості у процесі навчання. Ми оцінювали активність на заняттях з хорового диригування та ініціативність під

час самостійної роботи над хоровою партитурою. Також дивились, наскільки студенти бажають приймати участь у хорових репетиціях та наскільки проявляють емоційність при виконанні твору.

І останньою з експериментальних дій ми проаналізували фахові інтереси майбутніх учителів музичного мистецтва та місце диригентсько-хорової діяльності серед інших видів музично-педагогічної діяльності, таких як: вокально-виконавської, інструментально-виконавської, музично-теоретичної та педагогічної. Виявилось, що більшість студентів мали схильність до вокально-виконавської та педагогічної діяльності (58%). Диригентсько-хоровою діяльністю цікавилися 13% студентів, а інструментально-виконавською — 16% студентів. Не виявили ніякого інтересу до фахової діяльності 13% опитуваних.

Тому ми змогли зробити висновок, що перший показник, *прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю*, недостатньо сформований у студентів. Рівні розподілилися наступним чином.

На *базовому моторно-технічному* рівні опинилися 43% студентів. Їх мотивація була обмежена зовнішніми вимогами навчальної програми, інтерес до диригентсько-хорової діяльності виявився нестійким та ситуативним. Студенти більше уваги приділяли засвоєнню технічних елементів диригування і робили це виключно на заняттях, уникаючи самостійного опрацювання навчального матеріалу. У концертних виступах ці студенти приймали участь лише вимушено, коли цього вимагала навчальна програма.

Емоційно-образний рівень виявився у 29% студентів, які проявляли емоційний інтерес до хорового мистецтва та отримували естетичне задоволення від виконання та слухання хорової музики. Вони мають мотивацію до образно-емоційного сприйняття хорового твору та із задоволенням приймають участь у концертних виступах. Але інтерес до диригентської діяльності ці студенти проявляють епізодично, якщо твір подобається. Самостійно ці студенти працюють нерегулярно. Тому ці студенти більше спираються на емоційно-

естетичне опанування творів та їх навчальна робота не має чіткої фахової спрямованості.

Студенти, які опинилися на *творчо-імпровізаційному рівні* (18%), мали стійкий інтерес до диригентсько-хорової діяльності та творчого процесу, мали прагнення до експериментів щодо імпровізаційних рішень при виконанні хорового твору, брали активну участь у репетиційній та концертній діяльності. Вони були ініціативними щодо диригентської роботи з хором, їх самостійна робота над удосконаленням диригентської техніки мала регулярних характер. У студентах відчувалася потреба до творчої самореалізації. Диригентсько-хорова діяльність сприймалася ними як сфера творчого самовираження, почала формуватися потреба в художній інтерпретації музичного твору.

На *мета-інтерпретаційному рівні* опинилися 8% студентів, які мали глибоке усвідомлення художнього змісту диригентсько-хорової діяльності, прагнення до осмисленої інтерпретації хорових творів. Їх мотивація була пов’язана з професійною самореалізацією майбутнього вчителя музичного мистецтва. Студенти систематично працювали над вдосконаленням диригентської техніки та художньо-інтерпретаційних умінь, мали високий рівень відповідальності за художній результат виконання хорового твору, вміли проводити рефлексію власної диригентської діяльності. У цих студентів мотивація мала усвідомлено-професійний характер, спрямований на створення художньо переконливої інтерпретації хорового твору.

Синестетичний рівень виявився лише у 2% студентів. Диригентсько-хорова діяльність сприймалася ними як цілісний художньо-синтетичний процес, в якому було поєднання емоційних, інтелектуальних, образних і рухових компонентів інтерпретації. У цих студентів виявився високий рівень внутрішньої мотивації та творчої потреби в музично-педагогічній діяльності. Вони здатні до глибокого художнього переживання та передачі музичного образу. Ми бачили у цих студентів бажання підвищувати рівень саморозвитку, вони прагнули до творчого пошуку та використання педагогічних інновацій. Диригентсько-хорова

діяльність є для цих студентів особистісною цінністю та засобом художньої комунікації. Мотивація цими студентами розглядається як цілісна художньо-ціннісна інтеграція, де диригентсько-хорова діяльність виступає формою творчого та професійного самовираження.

Другий показник, *прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення художньо виразного музичного образу*, характеризується усвідомленою потребою студентів у вдосконаленні комплексу диригентсько-хорових технічних умінь (жестової мови, пластики, координації рухів, темпо-ритмічної організації, динамічного та агогічного моделювання звучання), що забезпечують художню переконливість інтерпретації. Зазначене прагнення відображає орієнтацію студентів на образно-змістовний результат виконавської діяльності та на здатність транслювати емоційно-смислову концепцію твору засобами диригентського жесту. На констатувальному етапі ми виявляли нульовий зріз ступеня внутрішньої потреби студентів удосконалювати диригентсько-хорову техніку як засіб художньої інтерпретації твору. Ми фіксували готовність студентів до роботи над технічними аспектами диригування, аналізували ступінь їх усвідомлення художніх функцій диригентської роботи.

Для цього було проведено анкетування на виявлення мотивації до опанування диригентсько-хорової техніки (Додаток Б), метою якого було виявлення ставлення студентів до необхідності технічної підготовки диригентів.

Аналіз анкетування показав, що більшість студентів не приділяли певної уваги до технічної складової диригентського мистецтва. Так, більше 60% студентів опинилися на низькому та середньому рівні. Вони не виявляли зацікавленості у розвитку диригентсько-хорових умінь, не усвідомлювали їх значущості для професійної діяльності, інтерес до опанування диригентсько-хорової техніки проявлявся епізодично, навчальна діяльність здебільшого була зумовлена зовнішніми вимогами. 30% студентів усвідомлювали значущість диригентсько-хорової техніки для майбутньої професії, проявляли інтерес до

навчання, однак мотивація була не завжди стабільною. І лише біля 10% респондентів демонстрували стійкий інтерес до диригентсько-хорової діяльності, прагнули вдосконалювати техніку диригування, активно включалися у творчу та виконавську діяльність.

Також ми проводили педагогічне спостереження за роботою студентів на практичних заняттях з Хорового класу та Практикуму роботи з хором. Нам потрібно було зафіксувати реальні прояви прагнення студентів до вдосконалення техніки диригування. Аналіз ми проводили по наступних критеріях:

- систематичність самостійного виконання диригентських вправ;

- вияв прагнення до корекції диригентських рухів по зауваженням викладача;

- якість пов'язання технічних прийомів диригування з художньою ідеєю хорового твору.

Для цього було розроблено карту педагогічних спостережень за кожним респондентом.

Після аналізу даних карти спостереження ми попросили студентів виконати одне творче завдання, по завершенню якого ми змогли визначити відсоток студентів, які у різній якості використовували технічні засоби диригування для створення художнього образу хорового твору. Були використані наступні методи: *метод творчого аналізу хорового твору* (визначення художнього образу, вибір диригентських засобів), *метод ранжування* (переважання однієї зі складових — техніки диригування, теоретичного аналізу твору, роботи із партитурою, вокальної складової, інтерпретації).

Було обрано один хоровий твір (укр.н.п. «Занадився журавель» в обр. К. Стеценка) (Додаток В). Студентам було запропоновано проаналізувати хоровий твір (зробити стислу анотацію), продемонструвати диригентські схеми, які б студенти використали у цьому творі та показати виконавський план твору

(розвиток динаміки, агогіки, штрихів та ін.). Ми оцінювали рівень свідомого використання диригентських жестів, художньої виразності та досконалості технічних прийомів диригування.

Після проведення зрізу сформованості другого показника ми розподілили студентів по рівням сформованості прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення художньо виразного музичного образу. В результаті на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися студенти (41%), фахові прагнення яких мали ситуативний та нестійкий характер. Їх мотивація була зумовлена в основному зовнішніми чинниками, такими, як оцінка або вимоги викладача. Прагнення до самостійного вдосконалення не було виявлено. Робота з художнім образом була поверхневою. Емоційно-образний рівень був визначений у студентів (37%), які мали інтерес до створення художнього образу епізодично. Вони працювали над диригентською технікою нерегулярно, тільки під впливом емоційного переживання змісту хорового твору. Тому і передати цей зміст їм було складно завдяки слабкому володінню технічними засобами диригування. Мотивація цих студентів ще не стабільна і потребує постійної стимуляції з боку викладача. Студенти (12%), які досягли *творчо-імпровізаційного* рівня, мали стійкий характер прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу. Вони активно шукали власні елементи інтерпретації хорового твору, виявляли ініціативу у самостійному вдосконаленні диригентської техніки, орієнтувалися на розкриття виразності та емоційності при виконанні твору. У них виявилася постійна потреба у розвитку творчого самовираження.

Мета-інтерпретаційний рівень було виявлено у студентів (8%), які прагнули оволодіти диригентською технікою, що набуло системного та цілеспрямованого характеру. Ці студенти розглядали диригентську техніку як інструмент художньої інтерпретації хорового твору. Вони самостійно планували розвиток власної виконавської майстерності та орієнтувалися на глибоке розкриття авторського задуму хорового твору, вміло використовували

рефлексію щодо власної диригентської діяльності. Найвищий, *синестетичний*, рівень ми виявили у 2% студентів, у яких прагнення щодо оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу стало внутрішньо зумовленим, професійно-ціннісним та стабільним. Їх диригентсько-хорова техніка тісно пов'язана з цілісним художнім осмисленням хорового твору. У цих студентів відбулася інтеграція слухових, візуальних та емоційних уявлень художнього змісту хорового твору. Ці студенти демонстрували здатність до індивідуальної авторської інтерпретації хорового твору.

Третій показник, *уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору*, полягає у здатності студентів здійснювати цілісний музично-аналітичний розгляд хорового твору з урахуванням його жанрово-стильових характеристик, композиційної структури, драматургічної логіки та образно-емоційного розвитку. Це уміння передбачає формування обґрунтованої виконавсько-інтерпретаційної концепції, що ґрунтується на розумінні авторського задуму й водночас допускає творчу індивідуалізацію в межах стильової відповідності.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту показник «уміння коректно визначати інтерпретаційний план музичного твору» був спрямований на діагностику здатності студентів аналізувати хоровий твір, визначати його художньо-образний зміст, стилістичні особливості та формувати власну інтерпретаційну концепцію для подальшої диригентсько-хорової реалізації. Нам потрібно було визначити нульовий зріз рівня аналітичного мислення студентів, їх музично-теоретичної підготовки та вміння інтерпретації хорових творів. Для цього ми розробили та провели діагностичне заняття, на якому давали студентам завдання по визначенню інтерпретаційного плану хорового твору. Було проаналізовано здатність студентів щодо сформованості інтерпретаційного бачення твору. Ми запропонували провести аналіз хорового твору "Miserere" (муз. А.Лотті) (Додаток Г). Студентам потрібно було визначити характер і

художній образ твору, встановити його жанрово-стильові особливості, показати розвиток драматичного плану твору та визначити особливості використання засобів музичної виразності. Ми оцінювали логічність та обґрунтованість висновків студентів щодо інтерпретаційного плану хорового твору.

Після обробки результатів ми прийшли до висновків, що студенти *базового моторно-технічного* рівня (37%) визначали інтерпретаційний план хорового твору поверхнево, опиралися на зовнішні ознаки характеру твору (темп, динаміка та ін.), але не проводили їх осмислений аналіз, тому і логічні зв'язки між елементами музичної мови виявлялися лише фрагментарно. У цих студентів було відсутнє розуміння цілісної драматургії твору. У своїх діях вони потребували постійної допомоги викладача. Студенти (39%) *емоційно-образного* рівня сформованості третього показника, уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору, вже були здатні інтуїтивно відчувати загальний характер хорового твору. Вони могли визначати окремі елементи інтерпретаційного плану на основі емоційного сприйняття твору. Але їх аналіз твору мав несистемний аналіз, не мав чіткої структури. Ці студенти могли допускати неточності у трактуванні художнього змісту твору та всього інтерпретаційного плану в цілому.

Творчо-імпровізаційний рівень був визначений у студентів (19%), які зробили усвідомлений аналіз хорового твору. Вони визначили основні компоненти інтерпретаційного плану та могли зробити декілька варіантів трактування окремих інтерпретаційних елементів. Ці студенти у своїй роботі поєднували аналітичне мислення і творчій підхід, але могли допускати неточності у цілісному сприйнятті інтерпретаційного образу хорового твору. *Мета-інтерпретаційний* рівень ми визначили у студентів (4%), які виконали завдання логічно, системно і обґрунтували свої висновки. Аналіз мав чітку структуру та стиль, драматургія твору була достатньо обґрунтована. Студенти у своїй роботі врахували авторський задум та виконавські традиції того часового виміру. У доповіді вони провели рефлексію щодо власного аналізу. Студенти

синестетичного рівня сформованості третього показника пізнавально-цільового компонента (1%) запропонували інтерпретаційний план як цілісну художню концепцію виконання хорового твору. Характерною ознакою їх аналізу була інтеграція аналітичного, образного та асоціативного мислення. Зазначені студенти вільно оперували різними інтерпретаційними моделями хорового виконавства та виявляли здатність до глибинного осягнення музичного та поетичного текстів. Їх інтерпретаційний план мав індивідуально-авторський характер і був художньо переконливим.

Проаналізував сформованість всіх трьох показників першого компонента, ми прийшли до висновків, що міра умотивованості студентів факультетів мистецтв до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів в основному недостатньо сформована, що підтверджується даними Таблиці 3.2 та діаграми 3.1.

Рівень сформованості першого, пізнавально-цільового, компонента на констатувальному етапі експерименту (271 респондент)

Таблиця 3.2

Показники / рівні	*базовий моторно-технічний*		*емоційно-образний*		*творчо-імпровізаційний*		*мета-інтерпретаційний*		*Синестетичний*	
	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%
Прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю	117	43,17	79	29,15	49	18,08	*22*	8,12	4	1,48
Прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення	112	41,32	100	36,9	33	12,18	*22*	*8,12*	*4*	*1,48*

яскравого музичного образу										
Уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору	100	36,9	106	39,11	51	18,82	*11*	*4,06*	*3*	*1,11*
Середня вагова	**110**	**40,58**	**95**	**35,06**	**44**	**16,24**	***18***	***6,64***	***4***	***1,48***

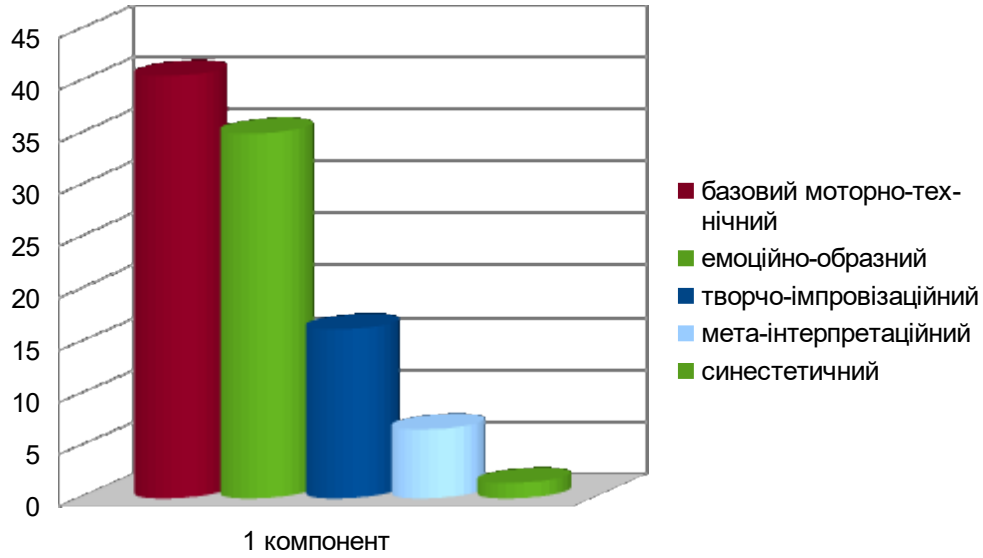


Рис. 3.1. **Рівень сформованості пізнавально-цільового компонента на констатувальному етапі експерименту**

Другий, *знаннєво-орієнтаційний*, компонент у структурі формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації відображає рівень засвоєння ними системи музично-теоретичних, вокально-хорових і методико-педагогічних знань, а також здатність до їх усвідомленого, гнучкого й доцільного застосування у виконавсько-інтерпретаційній та навчально-професійній діяльності. Даний компонент характеризує міру орієнтації студентів у музичному матеріалі, розуміння закономірностей хорового звучання, стилістичних особливостей творів і педагогічних умов ефективної роботи з хоровим колективом.

Критерій другого компоненту визначає здатність студентів вільно, усвідомлено й творчо оперувати музичним матеріалом у процесі аналізу, інтерпретації та педагогічного опрацювання диригентсько-хорових творів. Він відображає рівень інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, що забезпечує гнучкість виконавських рішень, адекватність інтерпретації художньому змісту твору та доцільність добору методів роботи з учнями відповідно до їхніх вокально-хорових можливостей.

Перший показник, *прояв вокально-хорової ерудованості у створенні інтерпретації музичного твору*, виявляється у володінні широким колом знань із вокально-хорової техніки, хорового строю, ансамблю, тембрової організації та специфіки звучання різних типів хорів, що дає змогу студенту свідомо моделювати інтерпретацію музичного твору. Вокально-хорова ерудованість проявляється також у здатності враховувати вікові, фізіологічні та виконавські особливості співаків під час формування художньо переконливої виконавської концепції.

Для визначення рівня сформованості даного показника ми розробили низку діагностичних завдань, по результатам яких буде визначено нульовий зріз сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації на констатувальному етапі експерименту.

Так як у роботі з першим компонентом ми давали студентам в основному письмові завдання, то в даному випадку ми хочемо перевірити якість роботи з аудіо та відео матеріалами. Тому ми запропонували студентам прослухати та подивитися виконання хорового твору «Не стій, вербо, над водою» (укр.н.п. в обр. В.Грицишина, https://www.youtube.com/watch?v=iLCwEJRY_yg&list=RDiLCwEJRY_yg&start_radio=1).

Потрібно було визначити жанр і стиль твору, перелічити засоби музичної виразності, які були застосовані у даному творі, окреслити його основні

вокально-хорові особливості та визначити художньо-образний зміст цього твору. Ми оцінювали обсяг історико-теоретичних знань студентів, використання термінології та її доречність у даному випадку та здатність до загального аналізу твору після його перегляду.

Після цього у наступному завданні ми дали для перегляду два відео одного твору у виконанні різних колективів. Потрібно було провести порівняльний аналіз обох відео, вказати відмінності та схожість в інтерпретації даного твору та дати власні висновки: яке виконання більш сподобалося, яке було ближче до творчого задуму композитора. Ми оцінювали здатність студентів до розпізнавання інтерпретаційних відмінностей виконання та їх аналізу як елемент музичного мислення. Для цього завдання ми обрали укр.н.п. «Дударик» в обр. М.Леонтовича (1. Студентський хор ОНМА імені А.В. Нежданової https://www.youtube.com/watch?v=Nwa-KZv2XCw&list=RDNwa-KZv2XCw&start_radio=1; 2. Національна чоловіча хорова капела Дударик https://www.youtube.com/watch?v=eis3sN_Nz1E&list=RDeis3sN_Nz1E&start_radio=1)

Після виконання цих завдань ми розподілили студентів по рівням сформованості цього показника. Загальними критеріями на цьому етапі ми визначили обсяг і глибину вокально-хорових знань студентів, якість використання фахової термінології, характер інтерпретаційного мислення. Також оцінювались ступінь самостійності виконання завдань, здатність інтегрувати теоретичні знання та практичні навички, рівень творчої образності.

Так, на *базовому моторно-технічному* рівні ми зафіксували 42% респондентів, фахові знання яких були фрагментарними, переважно студенти використовували окремі, загальновідомі факти. При визначенні засобів музичної виразності вони мислили поверхнево, без глибокого розуміння авторського задуму. Володіння вокально-хоровою термінологією у них було на низькому рівні, а власна інтерпретація твору не була представлена або мала формальний характер. Студенти не могли встановлювати зв’язок між теоретичними знаннями

та їх практичним втіленням. Їх відповіді були невпевненими, без чіткої аргументації висновків.

Студенти *емоційно-образного* рівня сформованості першого показника знаннєво-орієнтаційного компонента (30%) показали наявні базові знання про характер та образ хорового твору. При аналізі інтерпретації вони найчастіше спиралися на емоційне сприйняття твору, при цьому фахову термінологію використовували лише частково. У студентів була проявлена здатність визначати загальний настрій і характер музики (в основному через емоції – сумний, веселий), але аналітика обґрунтування власних висновків була недостатня.

На *творчо-імпровізаційному* рівні опинилися 21% студентів, у яких виявився достатній обсяг вокально-хорових знань. Вони поєднували емоційне сприйняття хорового твору з елементами його аналізу, пропонували власні інтерпретаційні рішення, в достатньому обсязі володіли фаховою термінологією і могли запропонувати декілька варіантів трактування хорового твору (самостійно обирали темпи, динаміку, фразування), проявляли творчу ініціативу. 4% респондентів досягли *мета-інтерпретаційного* рівня. У них виявилися системна вокально-хорова ерудиція, усвідомлене створення інтерпретації на основі аналізу стилю, жанру і форми хорового твору. Ці студенти вільно і доречно використовують фахову термінологію, здатні обґрунтовано пояснювати власні інтерпретаційні рішення, можуть встановлювати стійкі міждисциплінарні зв’язки.

При демонстрації твору вони дають логічно вибудовану концепцію інтерпретації хорового твору, аргументують власні висновки та усвідомлено керують використанням виконавських засобів виразності.

На синестетичному рівні у студентів (3%) проявилася гнучка, глибока та інтегрована вокально-хорова ерудиція. Вони мали цілісне художнє мислення, яке об’єднувало звуки, образи, рухи та емоції. Їх інтерпретації хорових творів набули

багатовимірного характеру у поєднанні музично-образного, пластичного та асоціативного компонентів. Ці студенти набули здатність до оригінального виконання хорових творів з художньо-переконливою інтерпретацією. Їх позитивною фаховою рисою було образно-асоціативне мислення, творча самостійність, креативність виконавських ідей та переконливе втілення власної інтерпретації хорового твору.

Другий показник, *здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі,* характеризується умінням встановлювати образно-смислові, стильові, жанрові та міжвидові асоціації у процесі аналізу музичного твору, що сприяє глибшому розкриттю його художнього змісту. Здатність до асоціативного мислення забезпечує інтеграцію музичного матеріалу з іншими видами мистецтва, історико-культурним контекстом і особистісним художнім досвідом студента, підсилюючи цілісність і виразність інтерпретації.

Для виявлення нульового зрізу сформованості цього показника ми розробили і провели зі студентами декілька творчих завдань. Перше з ним відносилося до визначення вміння студентів реагувати на первинні асоціації, які виникли при прослуховуванні хорових творів або їх фрагментів. Ми пропонували студентам написати або намалювати 3-5 асоціацій, які у них виникли при прослуховуванні «Запливай же, роженько весела» (муз. Г. Майбороди, сл. А. Малишка) (https://www.youtube.com/watch?v=GjQlixjhbEU). Після цього потрібно було визначити загальний характер твору та його основний творчий задум.

Після другого прослуховування цього твору потрібно було описати словесні асоціації, які виникли під час прослуховування твору. Для цього бажано було використовувати метафори, порівняння, образні характеристики. Ми оцінювали якість образів і асоціативного мислення та глибину сприйняття художнього змісту твору. Текст твору представлено у додатку Ґ.

Завдання сподобалося студентам. Було запропоновано багато асоціацій. Образ руху студенти порівнювали з "човном, що ковзає по дзеркалу води" або з

“життям, яке розгортається як течія”. Образ роженьки, як символу життя та краси студенти асоціювали з юністю, красою, натхненням. Також студенти навели приклади асоціацій для диригентського втілення цього твору: жест як “плин хвилі”, кульмінацію як “спалах радості”. Динаміка у них асоціювалася з “поступовим сходженням світла”.

Роботу з асоціаціями ми продовжили і при виконанні наступного завдання. Потрібно було під художній зміст твору підібрати ілюстративний ряд або хореографічні фрагменти. Після цього студенти аргументували свої відповіді.

Після проведення всіх діагностичних завдань ми розподілили студентів по рівням сформованості другого показника заннєво-орієнтаційного компонента. Так, на *базовому моторно-технічному* рівні опинилося 42% студентів, у яких асоціативні зв’язки були майже відсутні або носили фрагментарно-випадковий характер. Студенти не зуміли зробити образне узагальнення твору і сприймали музичний матеріал буквально. Вони не пов’язували музичні елементи з позамузичними уявленнями. При словесному описанні твору у студентів не вистачало словникового запасу. При виконанні завдань вони вимагали постійної допомоги викладачів. *Емоційно-образний* рівень виявився у 35% студентів, у яких асоціації виникали лише після емоційного впливу хорового твору ы мали нестійкий та ситуативний характер. Ці студенти могли зробити прості відповідності асоціацій, таких, як “сумно”, “весело” “ніжно”, але потребували допомоги у конкретизації та розвитку асоціацій. *Творчо-імпровізаційний* рівень виявився у 18% студентів. Асоціативні зв’язки у них вже більш усвідомлені та урізноманітнені: музичні образи пов’язані з образами природи, емоціями, життєвими ситуаціями. Студенти виявляють здатність до варіативного асоціювання, використовують ці асоціації для опрацювання кращих інтерпретаційних рішень. Але узагальнення у них не мають цілісності та завершеності. 4% студентів дійшли до *мета-інтерпретаційного* рівня. Їх асоціативні зв’язки мали системний та логічно-обґрунтований характер. Теоретичні знання ці студенти інтегрують у жанрові особливості та художній

зміст твору. Вони впевнено аргументують свої творчі дії. На *синестетичному* рівні опинився 1% студентів, асоціативне мислення яких набуло інтегративного та цілісного характеру. У своїй роботі ці студенти поєднували різні види уявлень: слухові, рухові, візуальні просторові та емоційні, що створювало багатовимірний художній образ хорового твору.

Третій показник, *уміння технічно доцільно добирати оптимальні методи роботи з учнями*, полягає у здатності студентів обґрунтовано відбирати та застосовувати методи, прийоми й форми вокально-хорової роботи відповідно до навчальних завдань, рівня підготовленості та індивідуальних особливостей учнів. Це уміння передбачає володіння методикою формування вокально-хорових навичок, корекції інтонаційних і ансамблевих недоліків, а також здатність адаптувати педагогічні технології до конкретного музичного матеріалу та умов навчально-виконавського процесу. Для діагностики сформованості третього показника ми розробили низку завдань для виявлення у студентів здатності доцільно обирати методи роботи відповідно до конкретних умов. Студентам були дані декілька нестандартних ситуацій при роботі з хором. Потрібно було визначити проблеми та запропонувати методи їх вирішення та доцільність того чи іншого метода. Для цього ми дали декілька відео виступів дитячих колективів:

- https://www.youtube.com/watch?v=9hGPYbjBWqk&list=PL1Jpbdlk-ifyhBhcVfidUfw1GFP8S3nxU&index=14
- https://www.youtube.com/watch?v=4hadnp7mfEA&list=PL1Jpbdlk-ifyhBhcVfidUfw1GFP8S3nxU&index=4;
- https://www.youtube.com/watch?v=lMH9BeFTy30&list=PL1Jpbdlk-ifyhBhcVfidUfw1GFP8S3nxU&index=3;
- https://www.youtube.com/watch?v=sYAe5USyGE8&list=PL1Jpbdlk-ifyhBhcVfidUfw1GFP8S3nxU&index=9.

Завдання виявилось складним для багатьох студентів. Тому і результати були нижче, ніж при діагностуванні попередніх завдань.

Тому наступне завдання ми присвятили виявленню теоретичного усвідомлення використання різних груп методів:

- роботи над хоровим строєм;

- роботи над засобами виконавської виразності;

- роботи над виконавською виразністю;

- роботи з диригентським жестом.

Виявилось, що і теоретико-методичний аспект даного показника теж недостатньо сформований і більшість студентів зайняли низькі рівні сформованості.

І останнє завдання було присвячено самоаналізу практичного застосування методів і виявленню складних моментів. Ми слідкували за виявленням у студентів усвідомлення власних творчих дій. Вони повинні були проаналізувати методи, які найчастіше використовувалися, обґрунтувати їх доцільність і потребу вдосконалення. Тут ми діагностували здатність до рефлексії та готовності до професійного зростання. У висновку на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися 46% студентів, які не могли чітко виділити методи для роботи з хоровим колективом. Їх дії носили спонтанний та шаблонний характер. Ці студенти бачили лише окремі недоліки і працювали над ними без бачення цілісної картини художнього втілення хорового твору. Їх робота не не брала до уваги вікові особливості виконавців та їх виконавські можливості. Логіка поступового застосування методів не простежувалась. Всі їх творчі дії потребували постійної допомоги викладача. До *емоційно-образного* рівня дійшли 37% студентів, які інтуїтивно могли обрати правильні методи, спираючись на емоційне сприйняття ситуації. Вони намагалися враховувати характер хорового твору, але всі ті дії відбувалися несистемно і потребували корекції та спрямування.

Творчо-імпровізаційний рівень передбачав вміння добирати доцільні методи роботи з хором відповідно до поставленого завдання. Студенти цього рівня (16%) виявляли здатність до варіативності та гнучкості у виборі творчих методів, вільно поєднували технічні та художні аспекти роботи, але допускали значні неточності у послідовності дій. Всі інші студенти (1%) опинилися на *мета-інтерпретаційному* рівні. У них ми діагностували свідомий, логічно обґрунтований і системний вибір методів роботи над хоровим твором. Студенти володіють методичними знаннями і працюють над твором, враховуючи вікові, психологічні та музично-виконавські особливості виконавців. У них простежується чітка послідовність творчих дій. На *синестетичному* рівні студентів виявлено не було (0%).

Підсумовуючи діагностичні дії сформованості знаннєво-орієнтаційного компонента ми можемо зробити висновок, що показники цього компонента характеризуються в основному базовим моторно-технічним та емоційно-образним рівнями. Домінує ситуативність вмотивованості, студенти в основному орієнтуються на на зовнішні ознаки музичного матеріалу та формальне відношення до диригентських дій. Більш показово результати представлено у таблиці 3.3 та діаграмі 3.2.

Рівень сформованості другого, знаннєво-орієнтаційного, компонента на констатувальному етапі експерименту (271 респондент)

Таблиця 3.3

Показники / рівні	*базовий моторно-технічний*		*емоційно-образний*		*творчо-імпровізаційний*		*мета-інтерпретаційний*		*Синестетичний*	
	о	%	о	%	О	%	О	%	о	%
Прояв вокально-хорової ерудованості у створені	114	42,07	81	29,89	57	21,03	11	4,06	8	2,95

інтерпретації музичного твору										
Здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі	114	42,07	95	35,06	49	18,08	11	4,06	2	0,73
Уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями	125	46,13	100	36,9	43	15,87	3	1,1	0	0
Середня вагова	**118**	**43,54**	**92**	**33,95**	**50**	**18,45**	**8**	**2,95**	**3**	**1,11**

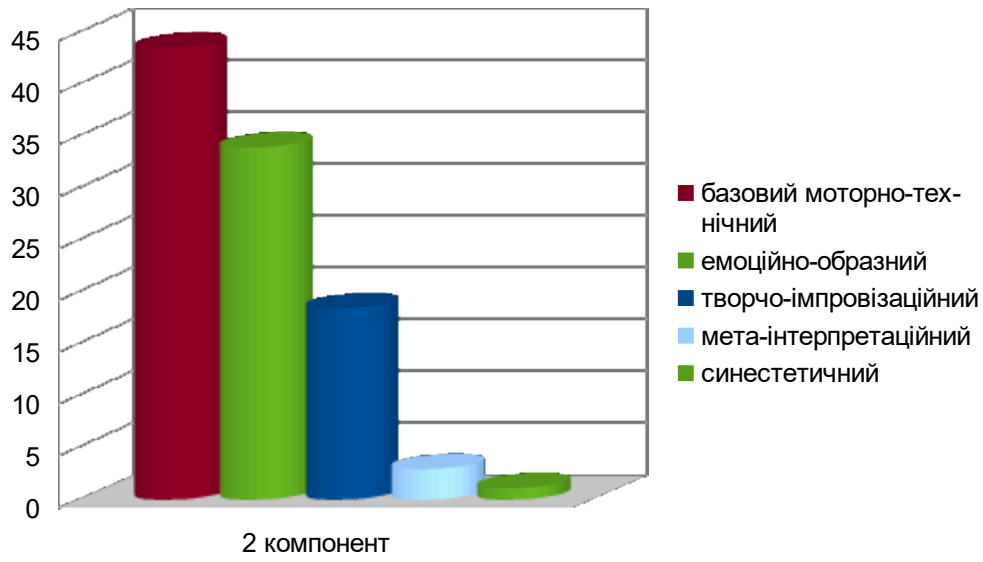


Рис. 3.2. **Рівень сформованості знаннєво-орієнтаційного компонента на констатувальному етапі експерименту**

Третій, виконавсько-інтерпретаційний компонент у структурі формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації відображає рівень сформованості їхніх виконавських умінь, інтерпретаційного мислення та творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності. Зазначений компонент характеризує здатність майбутніх фахівців трансформувати музично-теоретичні знання,

художні уявлення й індивідуальний досвід у цілісну виконавську концепцію, реалізовану засобами диригентського жесту та організації хорового звучання.

Критерій даного компонента визначає ступінь сформованості в студентів уміння самостійно створювати художньо переконливу, змістовно насичену інтерпретацію диригентсько-хорового твору та реалізовувати її в умовах репетиційно-виконавського процесу. Він відображає інтеграцію індивідуально-творчого мислення, виконавської майстерності та педагогічної готовності до взаємодії з хоровим колективом, що забезпечує адекватне розкриття образно-смислового потенціалу музичного твору.

Перший показник третього компонента, *прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів*, виявляється у здатності студентів до нестандартного, творчо обґрунтованого осмислення музичного матеріалу, формування індивідуалізованої інтерпретаційної концепції з урахуванням стильових і жанрових особливостей твору. Оригінальність мислення проявляється у варіативності виконавських рішень, гнучкості інтерпретаційних підходів та здатності до творчої трансформації музичного тексту без порушення авторського задуму.

Для діагностики сформованості цього показника ми розробили завдання для виявлення рівнів, на яких перебувають студенти на початку нашого експерименту. На заняттях з Практикуму роботи з хором ми спостерігали за виконанням творчого завдання, яке передбачало показ різних варіантів інтерпретації одного хорового твору. На вибір було дано декілька українських народних пісень з нескладним аранжуванням (Додаток Д). Студенти повинні були обрати один з творів та показати дві інтерпретації його виконання, які б відрізнялися за характером, настроєм, образним змістом. Ми оцінювали відхід від шаблонів при інтерпретуванні, контрастність показів, творчу ініціативу у прийнятті самостійних ідей. Переважна більшість студентів не справилися із завданням. Вони змінювали темп та динаміку, але основні елементи були однакові. Куплети не відрізнялися один від одного.

Другим завданням ми намагалися активізувати творчу ініціативу студентів і на прикладі тих самих творів запропонували уявити, що їх твір звучить у фільмі, театральній виставі, мультфільмі, на урочистому зібранні (за вибором). Студенти демонстрували ці твори і пояснювали, як змінилася їх інтерпретація у залежності від вибору події. Ми оцінювали гнучкість мислення, здатність трансформувати художній образ, підбір асоціацій у музично-виразних засобах.

Третє завдання передбачало виконання одразу двох вимог:

- обрати один із засобів музичної виразності, який використовувався у даному творі (темп, динаміка, артикуляція, фразування, штрихи) та кардинально його змінити. Після цього потрібно було пояснити, як це вплинуло на художній образ твору;

- потрібно було передати зміст твору або зухом (елементи хореографії) або малюнком, використовуючи різну кольорову палітру. Після цього студенти пояснювали свій вибір.

При оцінці цього завдання нами оцінювались варіативність та синестетичність образного мислення, творчій підхід, нестандартність обраного образу, вміння аргументувати власне творче рішення.

При обробці всіх результатів перевірки цього показника ми спиралися на ступінь відходу від стереотипів при виконанні завдань, на глибину образної трансформації та наявність авторської концепції інтерпретаційних рішень. Так, на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися студенти (40%), інтерпретація творів у яких мала лише відтворювальний характер та домінувало технічне виконання хорових творів без творчих змін. Мислення цих студентів мало шаблонний характер, без оригінальності у втіленні ідеї твору. Виконання творів цих студентів було простим відтворення нотного тексту без інтерпретаційної ініціативи. Студенти *емоційно-образного* рівня (41%) при показі творів мали поодинокі образні трактування, але емоційний елемент домінував над аналітичним при створенні художнього образу. Асоціації ці студенти обирали

елементарні (настрій, стан) і в інтерпретації переважали стереотипи. Показ творів у них був з емоційним забарвленням, але без творчої новизни. На *творчо-імпровізаційному* рівні опинилися 11% студентів. У них вже з'являлися поодинокі нестандартні творчі рішення інтерпретації хорового твору, вони експериментували із засобами музичної виразності (темпом, динамікою, штрихами). При цьому з'явилися перші ознаки індивідуального виконавського стилю. Асоціації вже більш гнучкі і різноманітні.

Мета-інтерпретаційний рівень виявився у 5 % студентів, які мали усвідомлений авторський характер інтерпретації хорових творів, музичний текст вони сприймали як систему образів, пропонували нетрадиційні та оригінальні художні концепції виконання. Ці студенти вже свідомо створювали власну інтерпретаційну модель виконання хорового твору. Тільки 3% студентів досягли *синестетичного* рівня сформованості першого показника виконавсько-інтерпретаційного компоненту. Вони представили інтерпретацію хорового твору комплексною та образно-асоціативною, при тому використовуючи інтеграційні зв'язки (звук — рух — колір — простір). Художні концепції творів у цих студентів виявилися унікальними.

Другий показник, *готовність до конструктивної роботи з учнями*, характеризується здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва налагоджувати ефективну творчу взаємодію з учнями у процесі репетиційної діяльності, організовувати колективну виконавську роботу та коригувати її відповідно до поставлених художніх завдань. Готовність до конструктивної роботи виявляється у володінні комунікативними, організаційними й педагогічними уміннями, спрямованими на досягнення цілісного та художньо виразного хорового звучання.

Для діагностики рівня сформованості другого показника ми запропонували студентам пропрацювати декілька педагогічних ситуацій і запропонувати власні дії:

1. учень систематично не виконує домашнє завдання з Вашої дисципліни;

2. учень часто не відвідує Ваші заняття (хвороба, незацікавленість);

3. учень постійно Вас перебиває, коли Ви пояснюєте його помилки.

При оцінюванні відповідей ми звертали увагу на конструктивність педагогічного мислення майбутнього педагога, стиль його взаємодії з учнем (авторитарної чи партнерської) та здатність до діалогу. Виявилось, що більшість студентів не має достатнього словникового запасу та теоретичних психолого-педагогічних знань для вирішення конкретних педагогічних ситуацій. Конструктивна комунікація була присутня лише у невеликого відсотка респондентів. Тому ми попросили студентів перефразувати деякі вислови, які почули у відповідях попереднього завдання. Так, найбільш вживаними були вислови: “Ти знову зробив помилку”, “Чому ти не покращуєш свій результат”, “Дивись на мене, я не все сказав”. При цьому ми звертали увагу на педагогічну культуру мовлення, емпатійність у діалозі та вміння підтримати в учня бажання навчатися.

Після виконання цих завдань ми попросили студентів написати невеликий рефлексивний твір, де вони розкривали такі поняття:

- яка стратегія роботи з учнями у них була найвдалішою і чому?

- причини того, що студенти не змогли знайти контакт з окремим учнем;

- реакція на те, що учень виконав роботу з грубими помилками після детального пояснення йому завдання.

Ми оцінювали педагогічну коректність та баланс критики та підтримки учня у проблемних педагогічних ситуаціях.

При підведенні підсумків сформованості другого показника виконавсько-інтерпретаційного компонента та розподілі студентів по рівнях ми спиралися на уміння студентів конструктивно працювати з учнями, будувати педагогічний діалог, на здатність до творчої мотивації та вирішення проблемних ситуацій. У висновку на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися 42% студентів, які комунікували з учнями тільки в одному напрямку: вчитель — учень. Їх взаємодія

з учнями мала формальний характер. Матеріал ці студенти викладали без пояснень, не реагували на ті труднощі, які виникали в учнів під час навчання. Студенти, які опинилися на *емоційно-образному* рівні (39%), показували елементи емоційної підтримки учнів, були доброзичливими у навчальному процесі. У них були ситуативні прояви емпатії. *Творчо-імпровізаційний* рівень був у студентів (13%), які активно шукали способи вирішення проблемних ситуацій, застосовували різні форми підтримки учнів та комунікували і вели діалог під час навчальних занять. У них проявлявся творчий підхід у підготовці до занять. Мета-інтерпретаційний рівень — 5% студентів — проявився в усвідомленій моделі індивідуальної траєкторії навчання учнів. Студенти цього рівня кожну педагогічну ситуацію аналізували і це давало поштовх до їх професійного розвитку. У студентів простежувався високий рівень рефлексії та педагогічного прогнозування, конструктивність та системність педагогічної діяльності. На синестетичному рівні було 1% студентів. Їх педагогічна взаємодія мала інтегративний та багатовимірний характер. У своїй діяльності ці студенти використовували різні елементи впливу: емоційність, образність, комунікативність. Вони створювали творче освітнє середовище співпереживання та співтворчості. Студенти мали високу чутливість до психоемоційного стану учнів і глибоку емпатійну взаємодію.

Третій показник, *здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації*, полягає у вмінні студентів наповнювати виконавську інтерпретацію глибоким художньо-смисловим змістом, що ґрунтується на розумінні образної структури музичного твору, його ідейно-емоційного спрямування та драматургічної логіки розвитку. Зазначена здатність передбачає інтеграцію емоційно-чуттєвого переживання з раціональним аналізом музичного матеріалу, що забезпечує цілісність, переконливість і виразність диригентсько-хорового виконання.

При діагностуванні останнього, третього, показника ми перевіряли у студентів здатність розуміння ідейного змісту твору, виявлення підтексту та

смислових рівнів, логічність і цілісність інтерпретаційної концепції та варіативність смислових трактувань. Перше завдання було присвячено визначенню “змістового ядра” твору. Студенти працювали з хоровими творами по програмі дисципліни “Хорове диригування”. Потрібно було визначити основну ідею твору, виокремити емоційну та філософську складову змісту та пояснити різницю між ними. розібрати, які засоби музичної виразності допомагали розкрити художній задум даного твору. Ми оцінювали здатність студентів до узагальнення результатів пошуку ідейного змісту твору, вміння розкрити інтерпретаційний задум та побачити підтекст літературного змісту. Після цього студенти пропонували власну концепцію виконання хорового твору та визначали ключові моменти.

Друге завдання дозволяло залишити той самий хоровий твір, але потрібно було запропонувати альтернативне трактування твору (змінити його ідею, історичний контекст). Студент виконували твір по новому та пояснювали, які засоби музичної виразності вони використовували у новому прочитанні твору.

Підсумовуючи діагностичні висновки ми звертали увагу на здатність студентів до смислового наповнення інтерпретації хорового твору. Студенти повинні були показати здатність до глибинного розуміння змісту твору, наявність альтернативної інтерпретаційної концепції, бачити зв’язок між ідейним задумом та виконавськими засобами виразності. У студентів повинна бути присутня здатність до рефлексії. Висновки такі. На *базовому моторно-технічному* рівні залишилось 43% студентів, у яких демонстрація інтерпретації хорового твору була позбавлена змістового наповнення. Студенти переважно приділяли увагу нотному тексту і техніці виконання. Їх теоретичні відповіді були поверхневими і неточними. *Емоційно-образний* рівень — 42% студентів, які ідейний задум твору визначали лише на емоційному рівні. Інтерпретація твору була представлена дуже поверхнево. Засоби музичної виразності не завжди підкреслювали кульмінаційні моменти твору. Творчо-імпровізаційний рівень був представлений 12% студентів, які намагалися визначити основну ідею твору,

виконавський задум та підкреслити його засобами музичної виразності. Але здатність до осмисленої інтерпретації проявлялась епізодично. На мета-інтерпретаційний рівень піднялися лише 3% студентів, виконання твору яких мало чітку змістову концепцію та цікаву інтерпретацію, що була підсилена доречним розподілом засобів музичної виразності. Студенти мали здатність рефлексії та обґрунтування власної інтерпретації. *Синестетичного* рівня не досяг жоден студент. Можемо зробити висновок, що третій показник також має проблеми сформованості виконавсько-інтерпретаційного компонента. Більш показово результати діагностики висвітлено у таблиці 3.4 та діаграмі 3.3.

Рівень сформованості третього, виконавсько-інтерпретаційного, компонента на констатувальному етапі експерименту (271 респондент)

Таблиця 3.4

Показники / рівні	*базовий моторно-технічний*		*емоційно-образний*		*творчо-імпровізаційний*		*мета-інтерпретаційний*		*Синестетичний*	
	о	%	о	%	О	%	О	%	о	%
Прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів	108	39,85	111	40,96	30	11,07	14	5,17	8	2,95
Готовність до конструктивної роботи з учнями.	114	42,07	106	39,11	35	12,92	14	5,17	2	0,73
Здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації	117	43,17	114	42,07	33	12,18	7	2,58	0	0
Середня вагова	**113**	**41,70**	**110**	**40,59**	**33**	**12,18**	**12**	**4,43**	**3**	**1,1**

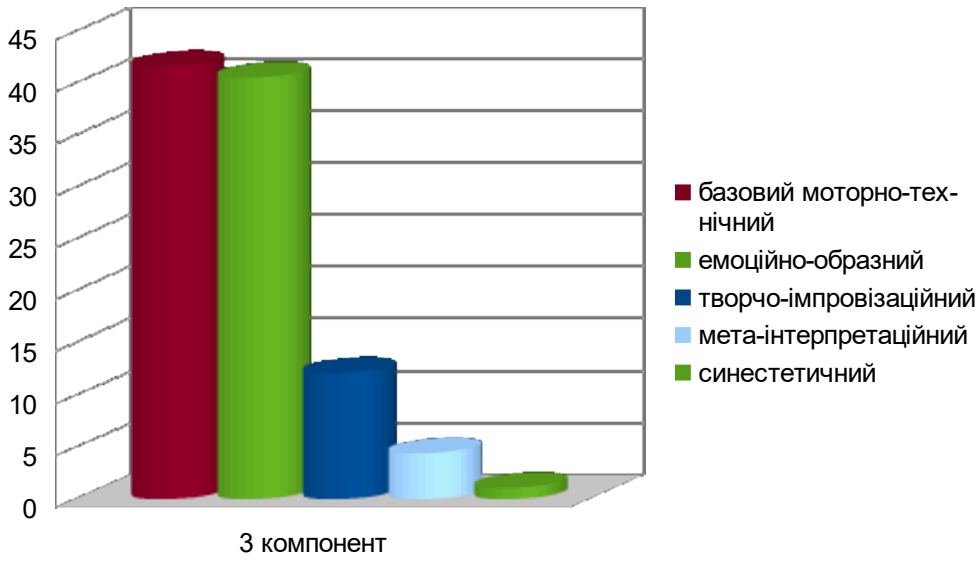


Рис. 3.3. **Рівень сформованості виконавсько-інтерпретаційного компонента на констатувальному етапі експерименту**

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що сформованість диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації перебуває переважно на базовому моторно-технічному та емоційно-образному рівнях, що проявляється у фрагментарності інтерпретаційного мислення, недостатній оригінальності творчих рішень, обмеженій здатності до смислового наповнення музичного матеріалу та недостатній готовності до конструктивної роботи з учнями.

Водночас частина респондентів демонструє ознаки творчо-імпровізаційного рівня, що свідчить про наявність потенціалу до розвитку індивідуально-інтерпретаційних умінь. Високі рівні (мета-інтерпретаційний і синестетичний) представлені поодинокими випадками.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу та розробки спеціальної методики формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтованої на розвиток їхньої інтерпретаційної, творчої та педагогічної

компетентності. Більш наочно результати діагностики на констатувальному етапі експерименту представлено у таблиці 3.5 та діаграмі 3.4.

Рівень сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації на констатувальному етапі експерименту (271 респондент)

Таблиця 3.5

компоненти / рівні	*базовий моторно-технічний*		*емоційно-образний*		*творчо-імпровізаційний*		*мета-інтерпретаційний*		*Синестетичний*	
	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%
Пізнавально-цільовий	110	40,58	95	35,06	44	16,24	*18*	*6,64*	*4*	*1,48*
Знаннєво-орієнтаційний	118	43,54	92	33,95	50	18,45	8	2,95	3	1,11
Виконавсько-інтерпретаційний	113	41,70	110	40,59	33	12,18	12	4,43	3	1,1
Середня вагова	**114**	**42,07**	**99**	**36,53**	**42**	**15,5**	**13**	**4,8**	**3**	**1,1**

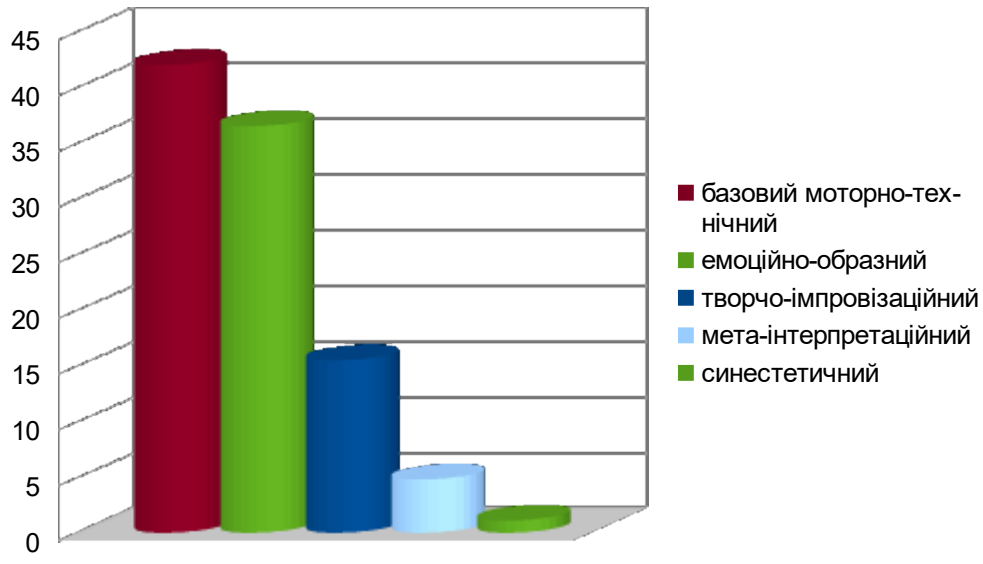


Рис. 3.4. **Рівень сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації на констатувальному етапі експерименту**

Результати констатувального експерименту засвідчили низькі показники сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації, для підвищення цих показників ми розробили авторську методику, яку хочемо перевірити на формувальному етапі експерименту.

3.2. Формувальний етап експериментального дослідження та результати впровадження методики формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації хорових творів

Формувальний експеримент ми провели у три етапи: *аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-творчий*. Для цього всіх студентів за рандомним принципом ми розподілили на дві групи — експериментальну (ЕГ 135 осіб) та контрольну (КГ 136 осіб)

Перший, *аксіологічно-мотиваційний*, етап спрямований на формування стійкої внутрішньої мотивації студентів до диригентсько-хорової діяльності, усвідомлення професійної значущості цілісного сприймання та інтерпретації диригентсько-хорових творів, а також на актуалізацію пізнавального інтересу й цільових установок майбутніх фахівців. Цей етап корелює з пізнавально-цільовим компонентом і забезпечує створення психологічно та педагогічно доцільних передумов для подальшого формування професійних умінь.

На *аксіологічно-мотиваційному етапі* застосовувалися методи, спрямовані на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва

ціннісного ставлення до диригентсько-хорової діяльності, усвідомлення художньо-інтерпретаційної сутності диригування та підвищення мотивації до опанування диригентсько-хорової техніки. З них ми виділяємо наступні:

- метод ціннісно-орієнтованої художньої бесіди (який передбачав обговорення ідейно-образного змісту хорових творів, ролі диригента як інтерпретатора музичного тексту, значення диригентського жесту як засобу художньої комунікації між керівником і хоровим колективом);

- метод емоційно-образного занурення в музичний твір (який реалізовувався через слухання та аналіз зразків хорового виконавства, перегляд відеозаписів роботи відомих диригентів, що сприяло формуванню емоційно-ціннісного ставлення до диригентсько-хорової інтерпретації);

- метод особистісного прикладу викладача-диригента (що ґрунтувався на демонстрації зразків диригентсько-хорової техніки, інтерпретаційних рішень і педагогічної поведінки, що формувало у студентів уявлення про професійні цінності та еталони диригентської діяльності).

Для формування першого показника, *прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю*, пізнавально-цільового компонента ми розробили завдання, які б допомогли студентам ЕГ сформувати усвідомлений та стійкий інтерес до диригентсько-хорової діяльності, підвищити їх творчу ініціативність, рефлексію та творчий інтерес. Ми працювали над підвищенням внутрішньої мотивації до диригентсько-хорової діяльності та позитивного ставлення до професії.

Перше завдання було присвячене підняттю інтересу до диригентської діяльності. Ми підготовили та провели інтерактивну бесіду про роль диригента у сучасному мистецтві та освіті. Піднімалися проблемні питання: “Яким я бачу себе як керівника хору?”, “Які якості потрібно в собі розвивати, щоб стати професійним хормейстером?”. Студенти активно включилися в бесіду. Вони розповідали про особистісний досвід керування хором. Пригадували свої перші

досягнення та невдачі. Ми розглядали кожний окремий випадок, аналізували. Після цього ми запропонували студентам виконати письмове завдання, в якому потрібно було окреслити власні професійні цілі та очікувані досягнення. На наступному занятті ми запропонували студентам ЕГ візуалізувати власну професійну траєкторію. Студенти розробляли схему, в якій обов'язково потрібно було вказати етапи становлення як диригента, ключові досягнення на даний час та можливі творчі труднощі та проблеми. Цим завданням ми намагалися допомогти студентам конкретизувати власні професійні наміри. І останнім завданням було рефлексивне обговорення студентами власних траєкторій. Були дискусії, обмін ідеями, запитання від інших студентів, обговорення. Це дало поштовх до розвитку рефлексії студентів та усвідомлення їх власної мотивації. Після цього викладачами були надані індивідуальні рекомендації, де були уточнення та корекція студентських ідей, акцентування на реалістичності творчих планів.

Для розвитку ініціативності та внутрішньої мотивації до диригентсько-хорової діяльності ми запропонували розробити студентам міні-проєкт: уявити себе керівником виконавського колективу (вокального ансамблю, хору), розробити план-проспект організації, репетиційної та концертної діяльності колективу, його репертуарний план. Потрібно було сформулювати мету, формат колективу. Після підготовки студенти представили цікаві творчі проєкти: камерні хори. Фольклорні ансамблі, естрадні колективи, хорові театри, музичні театри. Обговорення проходило жваво. Студенти були захоплені своїми проєктами.

Після проведення експериментальних дій ми помітили підвищення вмотивованості студентів ЕГ до диригентсько-хорової діяльності. У них зріс інтерес до майбутньої професії, отримала розвиток професійна ініціативність, активізувалася рефлексія та саморозвиток. Тому і рівні сформованості першого показника значно відрізнялися від студентів КГ. Щоб уніфікувати вимоги по рівнях, ми працювали з такими критеріями:

- характер мотивації;

- стійкість інтересу;

- рівень ініціативності;

- спрямованість на саморозвиток;

- глибина ціннісного ставлення;

- рівень рефлексії.

Так, на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися 4% студентів ЕГ та 18% студентів КГ, у яких мотивація мала зовнішній характер, їх мотивувало виконання навчального плану та отримання високих балів. Інтерес до диригентсько-хорової діяльності був слабий. Ці студенти були малоактивні, без прагнення до саморозвитку. Навчальна діяльність проходила без внутрішньої зацікавленості.

Емоційно-образний рівень виявився у 5% студентів ЕГ та 24% студентів КГ, які проявляли епізодичний інтерес до диригентсько-хорової діяльності, у вмотивованості переважав емоційний аспект (подобається чи не подобається), їх творча активність була нестійка і залежала від зовнішніх факторів. Ці студенти мали позитивне ставлення до майбутньої професії, але у них не було глибокого усвідомлення потреби у фаховому зростанні.

Студенти, які опинилися на *творчо-імпровізаційному* рівні (26% ЕГ, 49% КГ) вже мали внутрішній інтерес до диригентсько-хорової діяльносі, проявляли ініціативу в окремих видах творчої роботи. У них з’явилося прагнення до самовдосконалення та частково усвідомлена мотивація. Вони проявляли активність при виконанні творчих завдань.

Мета-інтерпретаційний рівень проявився у студентів (51% ЕГ, 5% КГ), чия мотивація мала усвідомлений та стійкий характер. У студентів було чітко сформоване ціннісне ставлення до диригентсько-хорової діяльності. Вони системно проявляли ініціативність на заняттях, були зоорієнтовані на професійне зростання і мали розвинену рефлексію власної мотивації.

У 14% студентів ЕГ та 4% студентів КГ виявився *синестетичний* рівень сформованості першого показника. Ці студенти мали глибоку інтегровану мотивацію, навчальна творча діяльність сприймалася ними як форма самореалізації. Студенти активно створювали творчі проєкти, працювали над новими ідеями для творчої діяльності. У них була висока внутрішня потреба в оволодінні диригентсько-хоровою технікою.

Роботу над формуванням другого показника пізнавально-цільового компоненту, *прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу*, ми розпочали із завдання з диригентсько-хорової техніки як одного із засобів створення художнього образу. Ми запропонували студентам розібрати укр.н.п. "Їхав козак на війноньку" (в обл. М.Леонтовича). (Додаток Е). Спочатку цей твір потрібно було виконати технічно, а потім — використовуючи засоби для створення художнього образу. Виконання проводилося у формі міні-заліку, після чого ми зі студентами обговорювали, як можна збагачувати виконання хорового твору за допомогою засобів музичної виразності. Після цього наступним завданням було передача цього образу, але лише за допомогою диригентських жестів. І останнім завданням було ансамблеве виконання цього твору, поєднуючи звукову палітру з диригентською технікою. Студенти чітко визначили, як диригентська техніка може впливати на якість виконання хорового твору.

Для того, щоб порівняти сформованість другого показника в обох групах, ми запропонували студентам творче завдання — знайти відео виконання хорового твору з професійним диригентом та порівняти його з власним диригуванням цього твору. (Твір обирався з програми по Хоровому диригуванню). Потрібно було виявити відмінності у техніці диригування та зробити аналіз того, що потрібно покращити у власному диригуванні.

Всі ці завдання сприяли формуванню стійкого прагнення до вдосконалення диригентської техніки, усвідомленню її ролі у створенні художнього образу, розвитку творчої активності та самостійності, підвищенню

рівня рефлексії та переходу від механічного формального виконання до художньо осмисленої інтерпретації хорового твору.

Після обробки результатів виявилось, що у студентів ЕГ значно виріс рівень сформованості внутрішньої потреби до вдосконалення диригентсько-хорової техніки. Студенти почали усвідомлювати її як інструмент створення художнього образу. У них підвищилась мотивація до вдосконалення диригентської техніки, здатність до самоаналізу та самокорекції. Наполегливість у подоланні технічних труднощів. Для обрання рівнів сформованості ми опиралися на: прагнення студентів до оволодіння диригентсько-хоровою технікою; на рівень усвідомлення ролі диригентської техніки у створенні художнього образу; на ступінь активності та ініціативності та на здатність студентів до самоконтролю та самокорекції.

Після підрахунку всіх балів ми розподілили студентів по рівнях сформованості і на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися студенти (1% ЕГ та 15% КГ), у яких прагнення до вдосконалення диригентсько-хорової техніки було відсутнє або мінімально розвинуте. Студенти лише формально виконували диригентсько-технічні дії. У них відсутня ініціатива у самовдосконаленні і труднощі викликають у них розчарування у професійній діяльності. *Емоційно-образний* рівень був виявлений у студентів (3% ЕГ та 25% КГ), які виявляли інтерес до виразності виконання, але над диригентською технікою працювали несистематично, томі і зв’язок техніки і образу вони створювали інтуїтивно. Їх бажання працювати над хоровим твором залежала від зовнішньої мотивації і самоконтроль вони проявляли епізодично. *Творчо-імпровізаційного* рівня досягли 18% студентів ЕГ та 36% студентів КГ. У них достатньо сформоване свідоме прагнення до вдосконалення диригентської техніки. Працюючи над створенням образу вони могли вже виокремити окремі виконавські елементи та працювати над ними. Вони проявляли ініціативність у творчій діяльності та самостійно працювали над вдосконаленням диригентської техніки. У них частково сформована самокорекція. *Мета-імпровізаційний* рівень

був виявлений у 47% студентів ЕГ та 20% студентів КГ. Ці студенти виявляли системне та цілеспрямоване прагнення до вдосконалення диригентської техніки, яка усвідомлюється ними як інструмент інтерпретації. У цих студентів присутній високий рівень самоконтролю та рефлексії. *Синестетичного* рівня досягли 31% студентів ЕГ та 4% студентів КГ, прагнення до самовдосконалення у яких стало внутрішньою потребою самореалізації. Їх диригентська техніка інтегрувалася з образним, емоційним та тілесним мисленням. Студенти демонстрували творчий підхід до технічних рішень виконання хорового твору.

Формування третього показника, уміння визначати інтерпретаційний план музичного твору, ми розпочали з аналітичного завдання "Від ідеї до плану". Студентам пропонувалось прослухати хоровий твір "Не стій вербо над водою" (укр.н.п. в обр. В.Грицишина) (https://www.youtube.com/watch?v=jOjDv5ttqeQ&list=RDjOjDv5ttqeQ&start_radio=1). Після цього студенти повинні були визначити основну ідею твору, його образну лінію, ключові етапи кульмінаційного плану і які засоби музичної виразності були використані в цьому хоровому творі. Все це потім оформлювалося у вигляді інтерпретаційного плану твору. Передбачалося, що студенти будуть пропонувати і альтернативні інтерпретаційні рішення. В ході цього завдання ми формували у студентів ЕГ аналітичне мислення та логіку побудови інтерпретації.

Другим завданням для студентів ЕГ було порівняння двох інтерпретацій твору "Не стій вербо над водою" (укр.н.п. в обр. В.Грицишина): з першого завдання і другої: https://www.youtube.com/watch?v=iLCwEJRY_yg&list=RDiLCwEJRY_yg&start_radio=1.

Потрібно було визначити відмінності в інтерпретаційних планах, сильні та слабкі сторони кожної інтерпретації та запропонувати по можливості власний варіант інтерпретації. Це завдання формувало критичне мислення студентів та розвиток вміння шукати варіативність виконавських інтерпретацій.

У ході виконання завдань ми формували у студентів здатність до побудови інтерпретаційного плану, розвиток логіки музичного мислення, рівень самостійності та рефлексії.

Наприкінці формувальних дій ми провели зі студентами обох груп міні-диспут, де обговорювали питання розуміння художнього змісту твору та здатність до його структурного аналізу. Ми обговорювали зв'язок між змістом твору, засобами музичної виразності та диригентською технікою.

Розподіл по рівнях сформованості третього показника виявився таким. На *базовому моторно-технічному* рівні опинилися 20% студентів КГ, які не вміли побудувати інтерпретаційний план твору, не могли визначити його ідейний задум. Вибір засобів музичної виразності був випадковим та не завжди доречним. Студенти не бачили цілісний формат хорового твору. *Емоційно-образний* рівень був у студентів (8% ЕГ та 29% КГ), які могли лише поверхнево побудувати виконавський план твору, спираючись лише на загальні емоційні уявлення. Засоби музичної виразності вони підбирали інтуїтивно. Емоційне сприйняття у них переважало над музичною логікою. Студенти *творчо-імпровізаційного* рівня (27% ЕГ та 40% КГ) могли визначати основну ідею хорового твору та його структуру. Їх інтерпретаційний план мав певну логіку і був підкріплений вдалим використанням засобів музичної виразності. Але при цьому у студентів виникали неточності та непослідовності у роботі з хором. *Мета-інтерпретаційний* рівень був у 40% студентів ЕГ та 8% студентів КГ, які чітко визначали ідейно-образний зміст та драматургію твору, могли обґрунтувати свої творчі рішення. У них проявилася здатність до корекції власних творчих дій та адаптації до реальних умов репетиційної роботи з хором. І найвищого, *синестетичного*, рівня досягли 25% студентів ЕГ та 3% студентів КГ, які створювали оригінальні авторські концепції хорових творів, які мали глибокий та багатовимірний характер. Легко інтегрували різні види мистецтва. Їх інтерпретаційний план ми визначили як творчу модель художнього мислення.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку у сформованості пізнавально-цільового компонента диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Більш показово результати представлено у таблиці 3.6 та діаграмах 3.5 та 3.6.

Рівень сформованості пізнавально-цільового компоненту на першому, аксіологічно-мотиваційному, етапі формувального експерименту (ЕГ - 135 осіб, КГ — 136 осіб)

Таблиця 3.6

компоненти / рівні	*базовий моторно-технічний*				*емоційно-образний*				*творчо-імпровізаційний*				*мета-інтерпретаційний*				*синестетичний*			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю	5	3,7	24	17,65	7	5,19	33	24,26	35	25,93	67	49,26	69	51,11	7	5,15	19	14,07	5	3,68
Прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу	1	0,74	20	14,71	4	2,96	34	25	24	17,78	49	36,03	63	46,67	27	19,85	43	31,85	15	4,41
Уміння правильно визначати інтерпретаційний план	0	0	27	19,85	11	8,15	39	28,68	36	26,67	54	39,71	54	40	11	8,09	34	25,18	5	3,67

музичного твору																				
Середня вагова	**2**	**1,48**	**24**	**17,65**	**7**	**5,19**	**35**	**25,74**	**32**	**23,7**	**57**	**41,91**	**62**	**45,93**	**15**	**11,03**	**32**	**23,7**	**5**	**3,67**

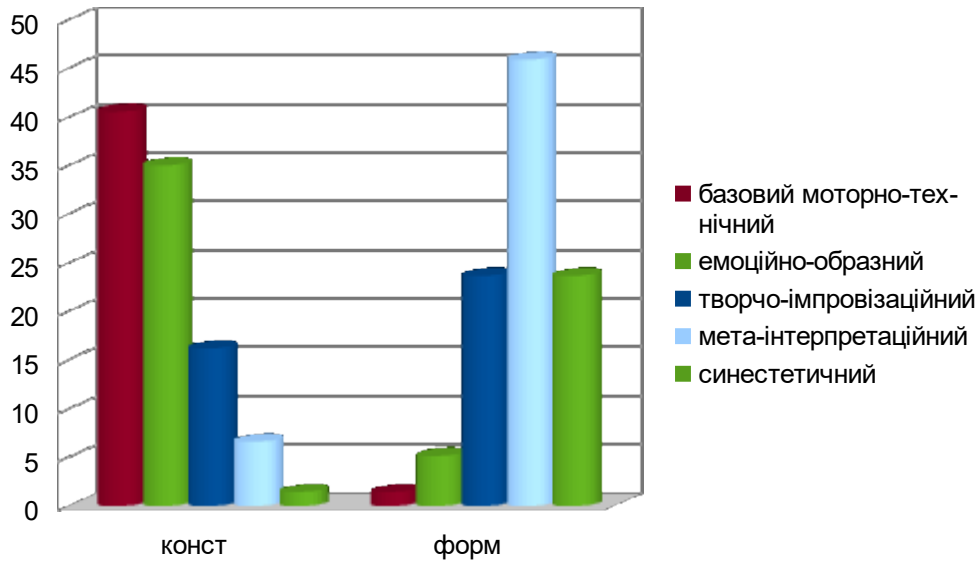


Рис. 3.5. Порівняльний аналіз сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації в експериментальній групі

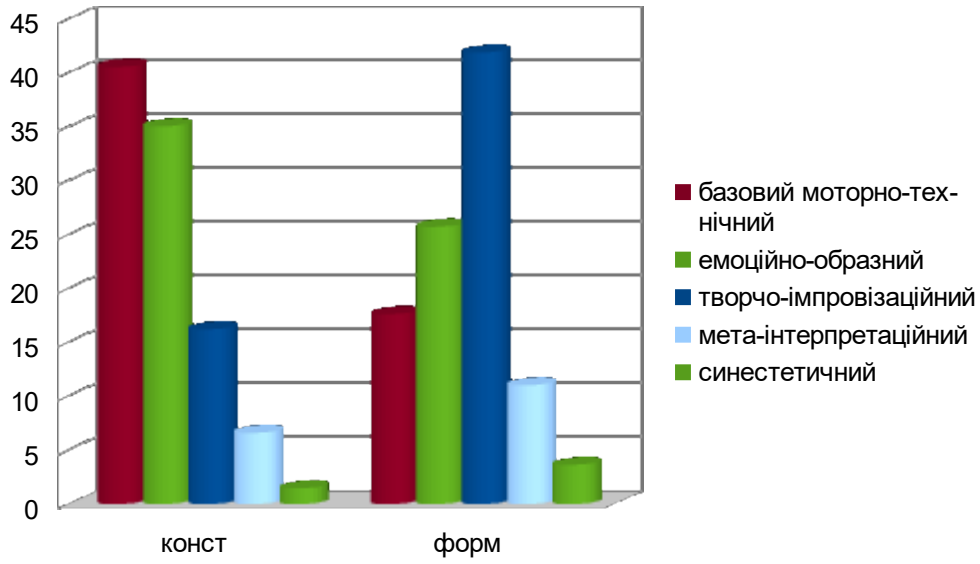


Рис. 3.6. Порівняльний аналіз сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації в контрольній групі на формувальному етапі експерименту

Як ми бачимо з діаграм, сформованість першого компонента у студентів ЕГ значно виросла, в той же час студенти КГ не мали таких яскраво виражених позитивних змін. Так, базовий моторно-технічний рівень у студентів ЕГ знизився на 39,1%, в той час як рівень студентів КГ знизився на 22, 93%. Емоційно-образний рівень у студентів ЕГ знизився на 29,87%, а у студентів КГ – на 9,32%. Творчо-імпровізаційний рівень у студентів підвищився на 7,46%, а у студентів КГ збільшився на 25,67%. Це був аналіз низьких та середнього рівнів. Аналіз високих рівнів дав такі результати. У студентів ЕГ мета-інтерпретаційний рівень збільшився на 39,29%, тоді як у студентів КГ він збільшився всього на 4,39%. І найвищий, синестетичний рівень у студентів ЕГ збільшився на 22,22%, а у студентів КГ – всього на 2,19%. Тому ми вважаємо, що методика формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації на першому, аксіологічно-мотиваційному, етапі формувального експерименту була дієвою та переконливою.

Другий, *інформаційно-аналітичний,* етап передбачає цілеспрямоване збагачення знаннєвого потенціалу студентів, формування здатності вільно орієнтуватися в музичному матеріалі, інтегрувати музично-теоретичні, вокально-хорові та методико-педагогічні знання у процесі аналізу й інтерпретації диригентсько-хорових творів. Цей етап відповідає знаннєво-орієнтаційному компоненту та забезпечує розвиток аналітичного й асоціативного мислення, необхідного для створення обґрунтованої інтерпретаційної концепції.

На цьому етапі ми використовували *рефлексивно-мотиваційні* методи (самоаналіз власного диригування, рефлексивні обговорення, короткі письмові рефлексії), які сприяли усвідомленню студентами власних художніх намірів,

труднощів інтерпретації та значущості диригентсько-хорової техніки для розкриття образного змісту твору, та метод проблемно-інтерпретаційних завдань, який передбачав постановку художньо-виконавських проблем (як передати характер, стиль, форму хорового твору диригентськими засобами), що стимулювало внутрішню мотивацію до пошуку виразних жестових рішень.

Для першого показника, *прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору*, ми підібрали завдання, які дозволяють сформувати здатність студентів застосовувати вокально-хорову ерудицію у створенні цілісної інтерпретації хорового твору. Для цього ми запропонували студентам хоровий твір М.Леонтовича “Льодолом” і дали завдання зробити розгорнутий аналіз цього твору. Який включав в себе чотири розділи. В історико-стилістичному розділі потрібно було визначити епоху створення твору, його стиль та жанрові особливості. Музично-теоретичний розділ передбачав аналіз хорової форми, гармонічної палітри, кульмінаційних елементів. Вокально-хоровий розділ опрацьовував елементи хорового строю, засобів хорової виразності (дикції, артикуляції, акцентів, фразування). Виконавський розділ було присвячено побудові інтерпретаційного плану та опрацюванню складних моментів хорового ансамблю. У своїй доповіді-презентації студенти пропонували свій погляд на роботу над цим твором, свої творчі рішення пояснювали через набуті теоретичні та методичні знання. Це завдання формувало вміння логічно, обгрунтовано презентувати свої виступи з використанням професійної термінології. Студенти запропонували цікаві доповіді, які були презентовані на загал студентів всіх курсів, після чого відбулася дискусія і студенти ЕГ відповідали на питання та підтверджували власні думки та положення.

Друге завдання було націлене на розвиток виконавської ерудованості та здатності до критично-творчого мислення. Ми запропонували студентам ЕГ прослухати декілька інтерпретацій одного хорового твору і зробити аналіз особливостей кожного виконання, виділити сильні та слабкі сторони кожної

інтерпретації. Твір «Щедрик» є найвідомішим твором з великою кількістю аранжувань та інтерпретацій. Ми обрали декілька з них:

- академічне хорове виконання (https://www.youtube.com/watch?v=vb2QYOrOeGw);
- сучасне акапельне аранжування (https://www.youtube.com/watch?v=_lQPyRjdxp0);
- виконання англійською мовою з оркестром (https://www.youtube.com/watch?v=k-W2Bkz_Rno&list=RDk-W2Bkz_Rno&start_radio=1).

Після аналізу студентам пропонувалося створити власну інтерпретацію цього твору за таких умов: без копіювання жодного виконання і спираючись на можливості хорового колективу. Потім цю інтерпретацію потрібно було представити у виконанні хорового колективу. Студентам сподобалось це завдання. Йшло жваве обговорення всіх варіантів виконання. Відмічалося, що класичний варіант відрізнявся чистотою хорового строю, злагодженим хоровим ансамблем, стильовою відповідністю.

Англійська версія сприймалася як масштабне дійство з більш драматичним «різдвяним» звучанням. Була помітна культурна трансформація та залучення оркестрової групи. Відбулася зміна художнього образу. Показ власних інтерпретацій «Щедрика» теж пройшов у позитивному ключі, сподобався глядачам. Після цього була жвава дискусія на тему: «Наскільки вільною може бути інтерпретація хорового твору».

Третє завдання ми розробили для двох груп ЕГ та КГ. Ціллю цього завдання було проаналізувати здатність студентів застосовувати власну ерудицію в реальних умовах роботи з хором. Ми запропонували студентам хоровий твір “Ой, весна, весняночка” укр.н.п. обр. І. Сивохіної (Додаток Ж). Потрібно було пропрацювати план роботи над ним для різних типів хорових колективів — дитячого, аматорського та навчального. Потрібно було адаптувати твір під рівень кожного колективу, визначити можливі труднощі та зробити

цікаву інтерпретацію цього твору. Також бажано було зробити інтеграцію з іншими видами мистецтва. Ми оцінювали гнучкість та обґрунтованість кожної інтерпретації, адаптацію її до кожного типу хорового колективу. Узагальнюючи рівні сформованості даного показника ми, перш за все, звертали увагу на обсяг та глибину теоретичних вокально-хорових знань, на здатність застосовувати ці знання при створенні інтерпретації хорового твору з урахуванням стильових і жанрових особливостей.

Базовий моторно-технічний рівень сформованості був виокремлений у студентів (1% студентів ЕН та 16% студентів КГ), мали лише фрагментарні знання про вокально-хорову роботу, їх інтерпретація хорового твору не враховувала особливості хорового звучання окремого колективу, не були враховані особливості стилю, жанру, та фактури хорового твору. Можливості хорових партій теж були залишені без уваги. *Емоційно-образний* рівень був зафіксований у студентів (7% ЕГ та 28% КГ), інтерпретація яких була зроблена лише на загальному емоційному сприйнятті, вокально-хорові особливості кожного колективу враховувалися інтуїтивно. Теоретичні знання про стиль і жанр твору були поверхневими. *Творчо-імпровізаційний* рівень був у 29% студентів ЕГ та 45% студентів КГ, які володіли основними знаннями вокально-хорової техніки, у роботі враховували тип хору, теситуру, баланс голосів. Вони частково орієнтувалися у стильових особливостях хорових творів та використовували ці знання при створенні інтерпретацій. *Мета-інтерпретаційний* рівень (41% студентів ЕГ та 10% студентів КГ) передбачав створення інтерпретацій, які ґрунтувалися на системному використанні вокально-хорових знань. Студенти, які досягли цього рівня, у своїй інтерпретаційній роботі враховували стиль і жанр хорового твору, його хорову фактуру та особливості хорового звучання. Вони відчували баланс між технічними та художніми аспектами хорового твору, могли обґрунтувати власні інтерпретаційні рішення.

На синестетичному рівні опинилися 22% студентів ЕГ та 1% студентів КГ, ерудованість яких мала інтегративний та творчий характер. Їх теоретичні знання гнучко поєднувалися з художнім мисленням. В контексті інтерпретації чітко прослідковувалися стильовий, історичний та виконавський компоненти. Концепція виконання хорових творів у них була оригінальною та обґрунтованою.

Формування другого показника, *здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі*, ми розпочали з роботи по активізації вміння будувати багаторівневі асоціативні зв'язки на основі музичного аналізу хорового твору. Студенти повинні були прослухати хоровий твір «Петрівочка» (Л.Дичко з кантати «Чотири пори року») (https://www.youtube.com/watch?v=usElSTD0h9M). Після цього студенти створювали асоціативну карту (mind-map) (Додаток З), яка включала декілька пунктів:

- первинні асоціації (емоції, образи, стани);
- міжмистецькі зв'язки (з літературою, живописом, хореографією і т.п.);
- асоціації, пов'язані з музично-виражальними засобами (темпом, фактурою, гармонією);
- інтерпретація (як знайдені асоціації можуть впливати на хорове виконання цього твору).

Для захисту цієї роботи потрібно було розробити карту та усно пояснити свої враження та думки. Ми оцінювали асоціативність творчого мислення та здатність до узагальнення.

Друге завдання було пов'язане з розвитком здатності інтегрувати музичний матеріал з іншими видами мистецтва. Для цього ми зробили незвичайний вибір твору. Запропонували студентам прослухати інструментальний твір «Зима» А.Вівальді з циклу «Пори року». Завданням було підбір відповідностей з інших видів мистецтв (літератури, хореографії,

живопису) для того, щоб зробити єдиний образ твору. Цей вибір при показі потрібно було аргументувати та зробити презентацію, де була б представлена концепція твору. Демонстрація проєктів виявилася цікавою та різноманітною, було багато нетрадиційних варіантів (використання мульт-образів, малювання на піску, скульптури, які рухалися та ін.).

На останок для двох груп було розроблене завдання, де ми зробили інтеграцію «навпаки». Метою було проаналізувати рівень здатності інтегрувати різні види мистецтва. Ми запропонували картину Вінсента ван Гога «Зоряна ніч». Потрібно було підібрати музичний матеріал і поєднати його з хореографією та обґрунтувати доцільність цієї інтеграції. На прикладі цього завдання ми оцінювали рівень художньої ерудиції, синестетичність творчого мислення та інтерпретаційну гнучкість студентів.

При обробці результату експерименту по формуванню другого показника знаннєво-орієнтаційного компонента ми звертали увагу на якість інтуїтивних асоціацій, характер і різноманітність інтерпретаційних рішень, рівень аргументації та усвідомленості власних творчих дій.

Тому, на *базовому моторно-технічному* рівні у нас залишилось 19% студентів КГ, які демонстрували обмежену здатність до асоціативного мислення, яке часто не було пов’язане з музичним матеріалом. Інтеграційні зв’язки або повністю відсутні, або формалізовані. У цих студентів інтерпретація не спиралася на асоціативні уявлення. Аргументація власних творчих дій була дуже поверхнева. *Емоційно-образний* рівень присутній у студентів (3% ЕГ та 21% КГ), які асоціації бачили лише поверхнево через емоційний стан. Студенти іноді їх пов’язували з окремими музичними елементами, але не робили глибокий аналіз власних дій. Інтеграційні зв’язки з’являлися епізодично та інтуїтивно. *Творчо-імпровізаційний* рівень (29% студентів ЕГ та 36% студентів КГ) проявлявся у виявленні оригінальних асоціацій, які поєднувалися з музичними засобами виразності. Інтерпретація у цих студентів була варіативна, аргументація – логічна, але без системної цілісності.

На *творчо-імпровізаційний* рівень вийшли студенти (33% ЕГ та 42% КГ), які пропонували різноманітні та яскраві асоціації. У них простежувався зв'язок між музичними засобами виразності та образами. Є вдалі інтеграційні зв'язки, але вони були не завжди вдалими та обґрунтованими. Студенти давали логічну аргументацію власним творчим діям, але вона була недостатньо цілісна і системна. На *мета-інтерпретаційний* рівень вийшли студенти (38% ЕГ та 12% КГ), асоціативне мислення яких мало цілісний та системний характер. Студенти будували узгоджену систему образів і органічно пов'язували їх з музично-виражальними засобами. Інтеграція мистецтв у них була усвідомленою та змістовною. Свою творчу позицію студенти аргументували переконливо.

Синестетичний рівень сформованості отримали 26% студентів ЕГ та 6% студентів КГ. Вони демонстрували високий рівень асоціативного мислення, здатність до багатовимірних асоціацій. Інтеграційні зв'язки відчуваються природньо. Ці студенти були здатні до рефлексії, вони докладно та аргументовано представляли власні проєкти.

Третій показник, *уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями*, ми почали формувати із завдання по моделюванню педагогічної ситуації: хористи не можуть чисто інтонувати щаблі гармонічного строю у творі "Ой, на заріночку" (укр.н.п. в обр. Р. Стельмащука) (Додаток Є). Студентам було необхідно визначити причини фальшивого співу (технічні або слухові), підібрати вправи для усунення цього недоліку та обґрунтувати їх доцільність і описати очікуваний результат. На цьому завданні ми формували розвиток здатності аналізувати творчу ситуацію та добирати дієві методи та прийоми. У ході виконання завдання студенти розвивали педагогічно-методичне мислення, варіативність рішень та усвідомленість педагогічних дій.

Після цього завдання ми перенесли формувальні дії на реальний хоровий колектив і твір, який розбирали у минулому завданні, потрібно було вивчити з хором, враховуючи ті виконавські проблеми, які можуть з'явитися і які вже опрацьовували теоретично у першому завданні. При роботі з реальним хоровим

колективом ми формували у студентів ЕГ побудову логіки музично-педагогічного процесу, аналізування доцільності вибору методів роботи з хором та якість структурованості творчого мислення.

Після проведення експериментальних дій студентам обох груп (ЕГ та КГ) було запропоновано переглянути відеофрагмент роботи з хором (https://www.youtube.com/watch?v=8SEeON001VE&list=RD8SEeON001VE&start_radio=1). Після перегляду студентам запропонували визначити: які методи були використані при проведенні репетиції, наскільки ці методи були ефективні на цьому етапі опрацювання хорового твору. Також студенти відмічали елементи, які б вони удосконалили і які б методи запропонували задіяти на цій репетиції. Ми оцінювали ступінь сформованості критичного оцінювання творчої ситуації, здатності пропонувати корекційні дії та розглядали рівень музично-педагогічної гнучкості при проведенні репетицій.

Ми оцінювали рівень сформованості третього показника аналізуючи адекватність та варіативність вибору методів при вирішенні творчих ситуацій, їх обґрунтування та ефективність педагогічних дій.

На *базовому моторно-технічному* рівні залишилися 19% студентів КГ, тоді як студентів ЕГ на цьому рівні не залишилося. У студентів цього рівня вибор творчих методів був шаблонний чи зовсім випадковий і не відповідав поставленому завданню. Вони не могли проаналізувати педагогічну ситуацію та і губилися при її розв'язанні. Методичний підхід до педагогічної роботи у цих студентів був відсутній.

Емоційно-образного рівня досягли 10% студентів ЕГ та 29% студентів КГ. Їх вибір методів був інтуїтивним і частково залежав від творчої ситуації (чим складніша була ситуація, тим більше розгубленими були студенти і робили методичні помилки). Обґрунтування власних творчих дія у цих студентів було поверхневе, а ефективність репетиційних дій низька. На *творчо-імпровізаційному* рівні опинилися 27% студентів ЕГ та 41% студентів КГ. Вони були спроможні підібрати декілька методів відповідно до творчої ситуації,

частково аргументовано обґрунтувати власні творчі дії. У них з'явилась варіативність творчих рішень. Їх методи роботи з хором в цілому були ефективні. *Мета-інтерпретаційного* рівня набули 40% студентів ЕГ та 8% студентів КГ. Методи ці студенти підбирали обґрунтовано, враховуючи індивідуальні особливості учнів. Простежувалась логіка проведення хорових репетицій, виявилась висока ефективність педагогічних дій. *Синестетичного* рівня досягли 23% студентів ЕГ та 3% студентів КГ. Підбір методів у цих студентів мав творчий та інтегративний характер. Вони могли поєднувати технічні, емоційні та образні підходи та трансформувати методи залежно від творчої ситуації. Під час роботи з хором ці студенти досягли високого рівня результативності.

Рівень сформованості знаннєво-орієнтаційного компоненту на другому, інформаційно-аналітичному, етапі формувального експерименту (ЕГ - 135 осіб, КГ — 136 осіб)

Таблиця 3.7

компоненти / рівні	*базовий моторно-технічний*				*емоційно-образний*				*творчо-імпровізаційний*				*мета-інтерпретаційний*				*синестетичний*			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	О	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору	1	0,74	22	16,18	9	6,67	38	27,94	39	28,89	61	44,85	55	40,74	14	10,29	31	22,96	1	0,74
Здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному	0	0	26	19,12	4	2,96	29	21,32	45	33,33	57	41,91	51	37,78	16	11,76	35	25,93	8	5,89

матеріалі																				
Уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями.	0	0	26	19,12	14	10,37	39	28,68	36	26,67	56	41,18	54	40,0	11	8,09	31	22,96	4	2,93
Середня вагова	**0**	**0,25**	**25**	**18,38**	**9**	**6,67**	**35**	**25,74**	**40**	**29,63**	**58**	**42,65**	**53**	**39,26**	**14**	**10,29**	**33**	**24,19**	**4**	**2,94**

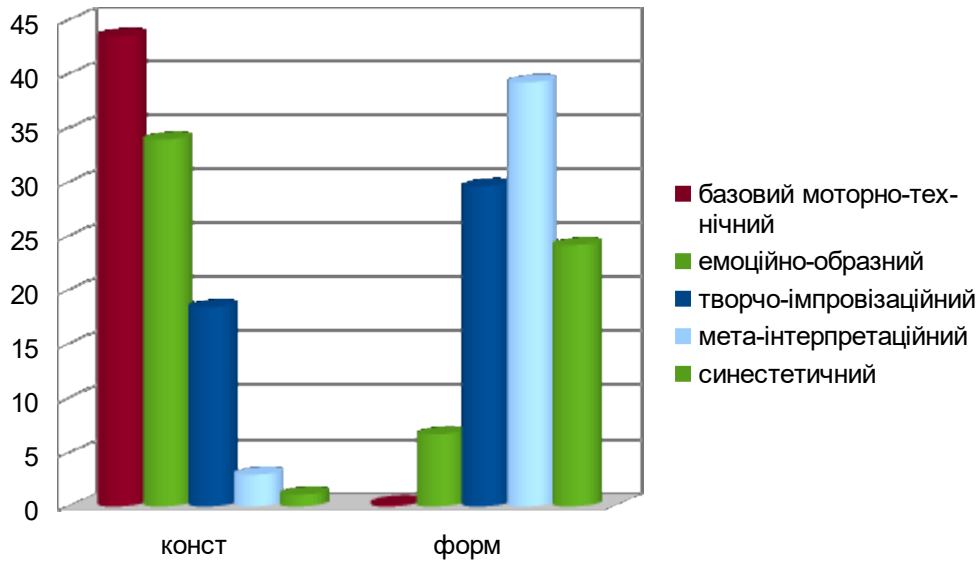


Рис. 3.7. Порівняльний аналіз сформованості знаннєво-орієнтаційного компоненту на інформаційно-аналітичному етапі формувального експерименту в експериментальній групі.

Для порівняння подаємо рис. 3.8, де представлено аналіз сформованості знаннєво-орієнтаційного компоненту на другому, інформаційно-аналітичному, етапі формувального експерименту в контрольній групі.

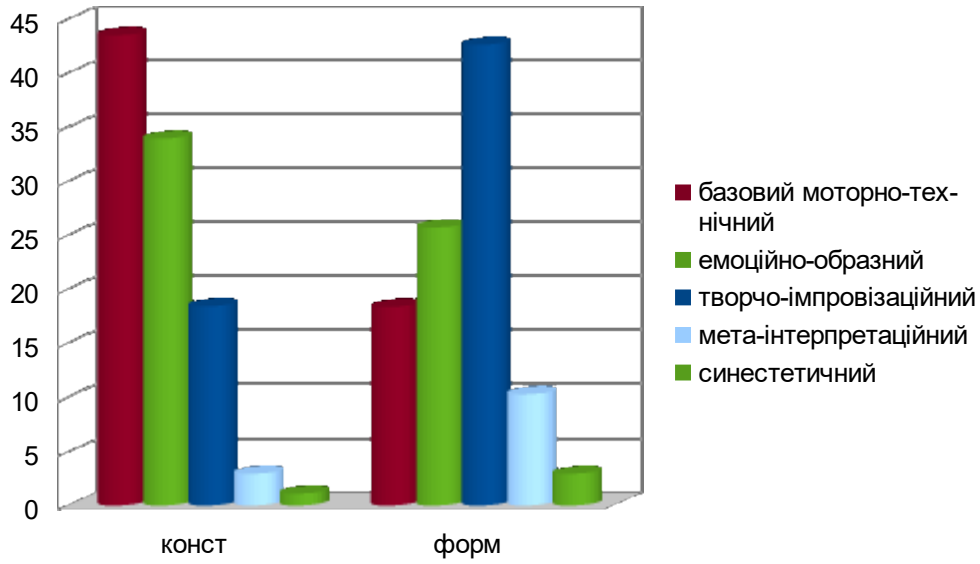


Рис. 3.8. Порівняльний аналіз сформованості знаннєво-орієнтаційного компоненту на другому, інформаційно-аналітичному, етапі формувального експерименту в контрольній групі

Результати другого, інформаційно-аналітичного етапу формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку у сформованості знаннєво-орієнтаційного компонента диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у студентів ЕГ. У процесі цілеспрямованої роботи відбулося поглиблення теоретичних знань студентів ЕГ щодо вокально-хорової специфіки, стильових та жанрових особливостей музичних творів, а також розширення їхніх уявлень про закономірності художньої інтерпретації.

Спостерігається зростання здатності студентів ЕГ до аналітичного осмислення музичного матеріалу, визначення інтерпретаційного плану твору, встановлення зв’язків між змістом і засобами музичної виразності. Значно підвищився рівень вокально-хорової ерудованості, що виявляється у більш усвідомленому та обґрунтованому використанні знань у процесі створення інтерпретації.

Кількісний та якісний аналіз результатів свідчить про зменшення частки студентів ЕГ із базовим моторно-технічним (на 43,29%) і емоційно-образним рівнями (на 27,28%) та збільшення кількості тих, хто досяг творчо-імпровізаційного (на 11,18%) і мета-інтерпретаційного (на 36,31%) рівнів. Водночас синестетичний рівень теж збільшився на 23,08%, що вказує на необхідність подальшої цілеспрямованої роботи.

У той же час студенти КГ представили наступні результати: базовий моторно-технічний рівень зменшився на 25,16%, емоційно-образний рівень - на 8,21%, творчо-імпровізаційний рівень зріс на 24,2%, мета-інтерпретаційний - на 7,34%), а синестетичний рівень - на 1,83%.

Отримані результати підтверджують ефективність впроваджених педагогічних умов та методики формування знаннєво-орієнтаційного компонента і створюють підґрунтя для подальшого розвитку виконавсько-інтерпретаційних умінь студентів.

Третій, *виконавсько-творчий,* етап орієнтований на практичну реалізацію сформованих знань, умінь і мотиваційних установок у виконавсько-диригентській діяльності. Він передбачає розвиток індивідуального інтерпретаційного стилю студентів, удосконалення виконавської майстерності, здатності до смислового наповнення музичних творів і конструктивної взаємодії з хоровим колективом. Зазначений етап безпосередньо пов’язаний із виконавсько-інтерпретаційним компонентом і забезпечує досягнення цілісності художнього результату. На цьому етапі ми приділили увагу наступним методам:

- метод створення ситуації успіху в диригентській діяльності, який реалізовувався через поетапне ускладнення диригентських завдань, індивідуальну підтримку та позитивне оцінювання, що підсилювало впевненість студентів у власних професійних можливостях;

- метод актуалізації професійного сенсу навчання, що передбачав осмислення значення диригентсько-хорової техніки для майбутньої
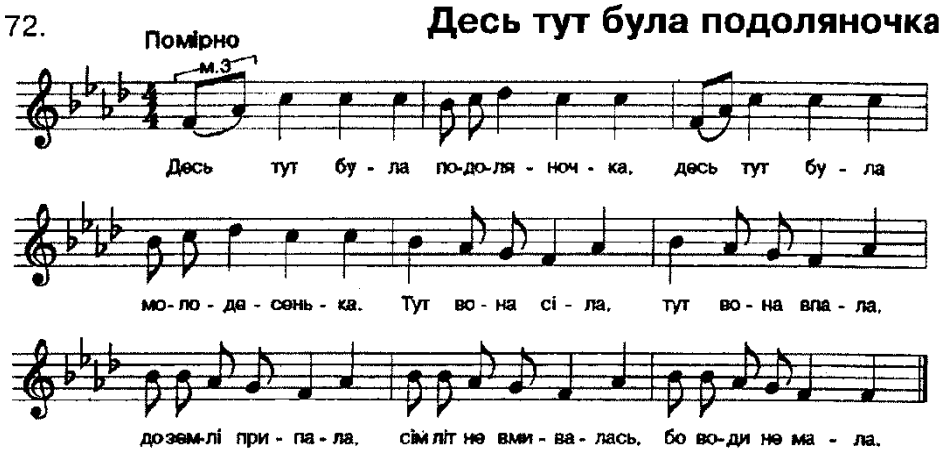
педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та її ролі в художньо-естетичному вихованні учнів.

На третьому етапі формувального експерименту перший показник, *прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів*, ми почали формувати з акцентуації на розвиток оригінальності інтерпретаційного мислення, на подолання шаблонів у творчій роботі. Ми приділили увагу формуванню авторського стилю в інтерпретаційній діяльності, підвищенню творчої активності.

У першому завданні ми дали студентам хоровий твір "Закувала зозуленька" (укр.н.п.) і запропонували виконати його у двох варіантах: використовуючи традиційну інтерпретацію твору і зробити нетипову, контрастну імпровізацію (зміна характеру, жанру, ритму, темпу та ін.). Після виконання двох варіантів цього твору студенти ЕГ повинні були зробити пояснення: у чому була відмінність двох інтерпретацій, який художній задум був в кожному виконанні, чи змінився зміст твору. Цими діями ми стимулювали розвиток нестандартного творчого мислення у студентів ЕГ. Студенти працювали над варіантністю інтерпретацій хорових творів, розвивали гнучкість свого творчого мислення, підвищували сміливість власних творчих рішень.

Друге завдання теж було присвячене розвитку асоціативності при створенні інтерпретацій. Ми запропонували студентам взяти хоровий твір без супроводу з їх програми по Хоровому диригуванню і зробити асоціації за допомогою образів (ілюстрації, історії та ін.), кольорової гами (самим намалювати асоціації) та пластичних жестів або хореографічних елементів. В цьому завданні ми поглиблювали у студентів почуття креативності, індивідуальності та свободи творчості.

Після проведення низки експериментальних дій, для оцінки сформованості першого показника виконавсько-інтерпретаційного компонента, ми запропонували студентам обох груп розробити власну авторську концепцію хорового твору «Подоляночка» (укр.н.п.).



Для цього студенти розробляли власні інтерпретаційні концепції твору, де увагу акцентували на таких елементах: основній ідеї, образі, ключових художніх та музичних акцентах, на особливостях виконання. Після попередньої підготовчої роботи студенти представляли власні інтерпретації та давали короткі анотації своїй ідеї. Ми оцінювали власний інтерпретаційний стиль, самостійність творчого мислення, цілісність та креативність представленого образу хорового твору.

Тому, при підведенні підсумків і розподілі студентів по рівнях сформованості даного показника ми спиралися на новизну інтерпретаційних рішень, варіативність творчих підходів та самостійність творчого мислення при роботі з хоровим твором, гнучкість мислення та здатність до художньої трансформації образу хорового твору. Ми дивилися на цілісність авторської концепції, здатність до обґрунтування власних творчих ідей.

Так, на *базовому моторно-технічному* рівні залишилися студенти (21% КГ), які показали низькій рівень творчої роботи. Їх інтерпретації були шаблонні та репродуктивні. Студенти не змінювали музичний матеріал і не переосмислювали його. Асоціативне мислення теж було на низькому рівні. Також була відсутня авторська позиція при виконанні твору. *Емоційно-образний* рівень ми виявили у студентів (2% ЕГ та 26% КГ), які мали емоційний відклик на музику, могли оперувати елементарними асоціаціями, у них була присутня варіантність інтерпретацій, але системності цієї варіантності не було.

Оригінальність інтерпретацій мала поверхневий характер. На *творчо-імпровізаційний* рівень вийшли 16% студентів ЕГ та 47% студентів КГ, які робили спроби демонстрації оригінальності творчого мислення, могла запропонувати декілька варіантів інтерпретацій. Їх асоціації були більш індивідуалізовані. Почала з'являтися логічність творчих рішень. Студенти набули здатності частково обґрунтовувати власні творчі задуми. Студенти, які були віднесені нами до *мета-інтерпретаційного* рівня (41% ЕГ та 3% КГ), пропонували власні інтерпретації як оригінальні, логічно вибудувані та усвідомлені, з власною концепцією хорового твору. Їх асоціативний ряд відрізнявся обґрунтованістю та різноманітністю. Їх творчі рішення були логічні та обґрунтовані. *Синестетичного* рівня досягли 41% студентів ЕГ та 3% студентів КГ, інтерпретація яких мала яскраво виражений авторський характер, була багатовимірною. Оригінальність їх мислення відчувалася як системна якість. Студенти активно використовували інтеграційні зв'язки, вільно робили глибоку трансформацію художнього образу хорового твору.

Працювати над формуванням другого показника, *готовність до конструктивної роботи з учнями*, ми розпочали з проопрацювання конструктивних дій у складних навчально-творчих ситуаціях. Студенти отримали педагогічні кейси (Додаток Ї) під час роботи з хором. Потрібно було проаналізувати причини складних навчальних ситуацій (серед них виділити психологічні, вокальні, організаційні) та запропонувати три варіанти дій (опосередкованих або прямих, активних) та обрати оптимальне рішення саме для цієї ситуації. Після цього на заняттях з Практикуму роботи з хором студенти моделювали дані ситуації у формі рольових ігор. При роботі над цим завданням ми активізували увагу студентів ЕГ на неординарності рішень, націлювали їх на використанні логіки та конструктивності творчого мислення.

Друге завдання було присвячено формуванню здатності до зрозумілого пояснення складного навчального матеріалу. Студент з програми Хорового класу у творі самостійно обирав складні фрагменти (інтонаційні, ритмічні,

теситурні, агогічні та ін.) та робив пояснення цих труднощів для виконавців різних вікових груп:

- молодший шкільний вік;
- середній шкільний вік;
- старший шкільний вік;
- студентство.

При оцінюванні роботи студентів ми враховували використання для пояснення матеріалу метафор, образів, рухів або жестів, нестандартних вправ. Після цієї роботи потрібно було зробити міні-заняття Практикуму роботи з хором, де ці ситуації показати при роботі з хором. При оцінюванні ми приділяли увагу не тільки теоретичним знанням, а й педагогічному мисленню студентів та їх адаптивним можливостям.

Третє завдання було запропоновано студентам обох груп (ЕГ та КГ). В цьому завданні ми перевіряли сформованість здатності студентів конструктивно організовувати навчальний процес у нестандартних умовах. Студенти показували конструктивність прийнятих рішень, педагогічну інтуїцію, комунікативність та рефлексію.

Ми створили обмеження, які б ускладнювали роботу респондентів. Так, студенти рандомно обирали ці обмеження:

- на репетицію давалося лише 10 хвилин;
- частина хору була відсутня;
- у класі немає інструменту;
- у хористів відсутні папки з нотами.

Студентам потрібно було зробити план репетиції, визначити пріоритети, виходячи з проблемної ситуації та засоби мотивації хористів і після цього провести репетицію хору. Після завершення студенти обґрунтовували власні стратегії проведення проблемних репетиція та обговорювали їх. Ми оцінювали

педагогічну гнучкість студентів ЕГ та КГ при неідеальних умовах творчої роботи.

У результаті студенти були розподілені по рівнях наступним чином:

- на *базовому моторно-технічному* рівні опинилися студенти (21% КГ), які демонстрували поверхневе розуміння педагогічної ситуації і не могли чітко визначити проблеми. Їх творчі дії носили формальний та шаблонний характер, без варіативності прийняття рішень. Ці студенти не враховували вікові особливості учасників хорового колективу, були некомунікабельні;

- *емоційно-образний* рівень включив у собі 6% студентів ЕГ та 27% студентів КГ, які частково розуміли сутність проблемної педагогічної ситуації, могли запропонувати окремі конструктивні дії, але робили це безсистемно. При роботі вони спиралися більше на свій емоційний стан та власну інтуїцію. З учасниками хорового колективу вони комунікували доброзичливо. Свої відповіді вони аргументували більш описово, без глибокого аналізу проблемної педагогічної ситуації;

- *творчо-імпровізаційний* рівень став доступний 31% студентів ЕГ та 45% студентів КГ. Вони могли адекватно проаналізувати нестандартна навчально-творчу ситуацію, визначити основні проблеми. Могли запропонувати кілька варіантів вирішення проблемних ситуацій, виявляли гнучкість у виборі методів. При роботі з хором ці студенти враховували вікові особливості учасників хорового колективу та аргументовано обґрунтувати прийняті творчі рішення;

- на мета-інтерпретаційному рівня опинилися 39% студентів ЕГ та 4% студентів КГ, які могли здійснювати глибокий системний аналіз педагогічної ситуації, пропонували обґрунтовані та педагогічно доцільні рішення. Студенти обирали оптимальну стратегію проведення хорової репетиції. Були комунікативними;

- синестетичного рівня досягли 24% студентів ЕГ та 3% студентів КГ, які продемонстрували високий рівень педагогічної зрілості. Вони могли глибоко та

всесторонньо проаналізувати нестандартну ситуацію, пропонували інноваційні рішення цієї ситуації. Студенти виявили розвинуту рефлексію та здатність до самокорекції.

Формування третього показника виконавсько-інтерпретаційного компонента, *здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації*, ми почали завдання, де просили студентів прослухати та проаналізувати хоровий твір-вокаліз (М.Скорик "Мелодія"). Потім потрібно було виявити у музиці прихований текст (внутрішня думка, діалог, монолог та ін.). На заняттях з Практикуму роботи з хором твір зі студентською інтерпретацією потрібно було розучити і виконати. Після виконання всіх експериментальних дій ми провели диспут, де студенти розповідали про зміни у виконанні з погляду того контексту, який запропонував студент. Це формувало у студентів розвиток глибини розуміння музичної мови, виявлення різних смислових відтінків музики. Студенти працювали з підтекстом, смисловою конкретизацією музичного задуму, розкривали внутрішню мотивацію хорового виконання.

Виконуючи друге завдання студенти продовжили працювати зі змістовою складовою хорових творів. Їм було запропоновано один хоровий твір інтерпретувати у трьох площинах: особистісній (історія особистого досвіду), соціальній (як історичну подію) і абстрактній (філософський образ). Твір студенти обирали за бажанням. Були представлені як українські народні пісні, так і твори композиторів різних країн, жанрів та епох. Студенти, які презентували свої наробки, аналізували ідеї твору, його образи, та порівнювали, як у зв'язку з цим змінювався характер виконання. Це завдання допомогло нам сформувати у студентів ЕГ багатовимірність мислення, варіативність інтерпретацій та глибину розуміння авторського задуму.

Третє завдання, по традиції, виконували обидві групи (ЕГ та КГ). Потрібно було взяти хоровий твір (на вибір) і виконуючи його, поступово трансформувати задум твору у контрастний (напр.: ліричний — драматичний, жартівливий — трагічний). Після цього потрібно було проаналізувати власні дії: як змінювалися образ та драматургія твору в цілому, які засоби музичної виразності цьому сприяли. Ми оцінювали сформованість у студентів змістової гнучкості, відчуття розвитку образу, цілісного інтерпретаційного мислення.

Базовий моторно-технічний рівень виявився у студентів (17% КГ), у яких було відсутнє смислове наповнення власних творчих дій. Їх інтерпретації не були пов'язані зі змістом хорового твору. *Емоційно-образного* рівня досягли студенти (2% ЕГ та 19% КГ), у яких задум виконуваного твору передавався через емоції, підтексти були описовими, а варіанти виконання одноманітними. *Творчо-імпровізаційний* рівень виявився у студентів (12% ЕГ та 38% КГ), які створювали змістовний підтекст хорових творів, у них були варіанти виконання зі змістовим трактування. В інтерпретаціях у цих студентів простежується зв'язок між змістовим наповненням та засобами музичної виразності. Студенти, які досягли *мета-інтерпретаційного* рівня (56% ЕГ та 20% КГ), вільно варіювали змістові трактування хорового твору. Їх інтерпретації мали глибоке, логічно вибудоване змістове наповнення з чітким розвитком основної ідеї хорового твору. Вищого, *синестетичного*, рівня досягли студенти (30% ЕГ та 6% КГ), які у власних інтерпретаціях створювали творчо унікальне змістове наповнення. Вони активно використовували інтеграційні зв'язки. По закінченню формувальних дій третього компонента ми прийшли до наступних висновків. Збільшилася кількість студентів ЕГ, які досягли творчо-імпровізаційного та мета-інтерпретаційного рівнів, що свідчить про формування в них цілісного інтерпретаційного мислення, варіативності художніх рішень і здатності до самостійного творчого переосмислення музичного матеріалу. Водночас спостерігається суттєве зменшення частки респондентів ЕГ із базовим моторно-технічним рівнем.

Відбулося помітне зростання рівня здатності студентів до смислового наповнення інтерпретації, прояву оригінальності мислення та усвідомленого використання диригентсько-хорової техніки як засобу створення художнього образу.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики формування виконавсько-інтерпретаційного компонента та доцільність її впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рівень сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту на третьому виконавсько-творчому, етапі формувального експерименту (ЕГ - 135 осіб, КГ — 136 осіб)

Таблиця 3.8

компоненти / рівні	*базовий моторно-технічний*				*емоційно-образний*				*творчо-імпровізаційний*				*мета-інтерпретаційний*				*Синестетичний*			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%
Прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів	0	0	29	21,32	3	2,22	35	25,74	22	16,3	64	47,06	55	40,74	4	2,94	55	40,74	4	2,94
. Готовність до конструктивної роботи з учнями	0	0	29	21,32	8	5,93	37	27,21	42	31,11	61	44,85	53	39,26	5	3,68	32	23,7	4	2,94

Здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації	0	0	23	16,91	3	2,2	26	19,12	16	11,85	52	38,24	76	56,3	27	19,85	40	29,65	8	5,88
Середня вагова	**0**	**0**	**27**	**19,85**	**5**	**3,7**	**33**	**24,26**	**27**	**20,0**	**59**	**43,38**	**61**	**45,19**	**12**	**8,82**	**42**	**31,11**	**5**	**3,69**

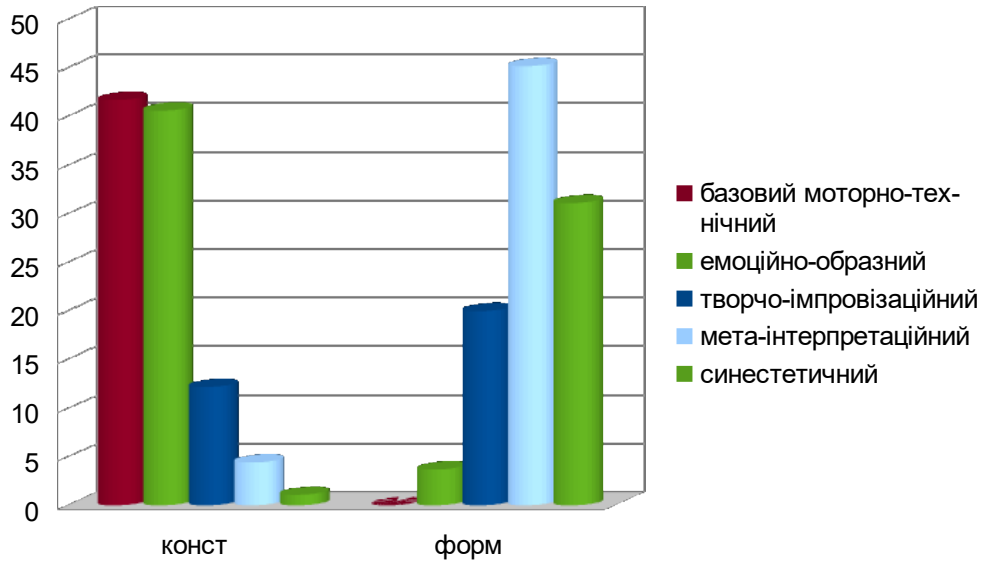


Рис. 3.9. Порівняльний аналіз сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту на третьому етапі формувального експерименту в експериментальній групі

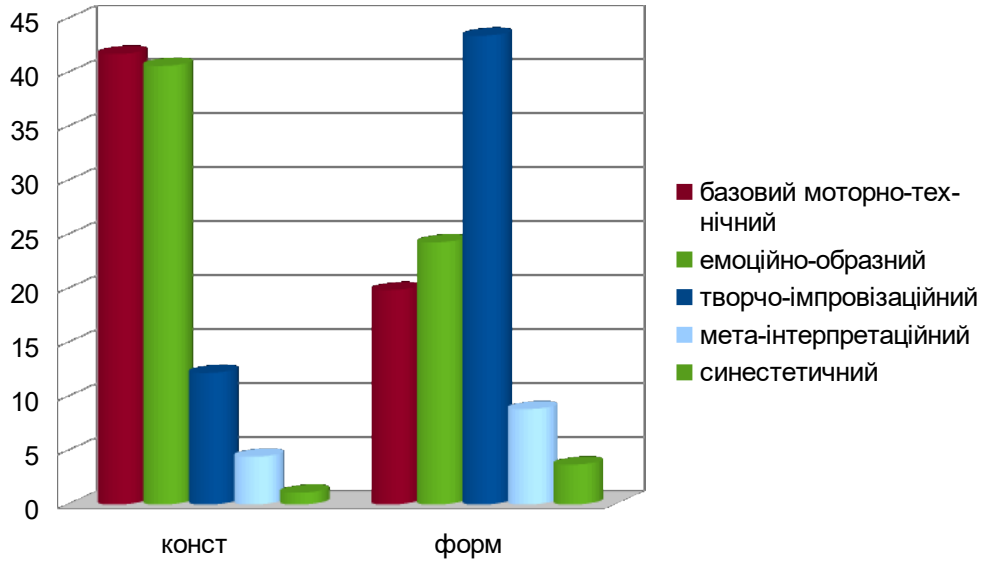


Рис. 3.9. Порівняльний аналіз сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту на третьому етапі формувального експерименту в контрольній групі

Як ми бачимо, базовий моторно-технічний рівень у студентів ЕГ повністю зник, а у студентів КГ став менше на 21,85%. Емоційно-образний рівень у студентів ЕГ знизився на 36,89,%, а у студентів КГ - на 16,33%. Творчо-імпровізаційний рівень у студентів ЕГ став вище на 7,82%, у студентів КГ — на 31,2%. Мета-інтерпретаційний рівень у студентів ЕГ виріс на 40,76%, у студентів КГ — всього на 4,39%. І синестетичний рівень у студентів ЕГ став більше на 30,01%, а у студентів КГ — на 2,59%.

Підсумовуючи формувальні дії всього нашого експерименту ми бачимо, що наші експериментальні дії стали ефективними для формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації, що зазначено у таблиці 3.9 та діаграмі 3.11.

Рівень сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту на третьому виконавсько-творчому, етапі формувального експерименту (ЕГ - 135 осіб, КГ — 136 осіб)

Таблиця 3.8

етапи / рівні	*базовий моторно-технічний*				*емоційно-образний*				*творчо-імпровізаційний*				*мета-інтерпретаційний*				*Синестетичний*			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	О	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%	о	%

аксіологічно-мотиваційний	2	1,48	24	17,65	7	5,19	35	25,74	32	23,7	57	41,91	62	45,93	15	11,03	32	23,7	5	3,67
інформаційно-аналітичний	0	0,25	25	18,38	9	6,67	35	25,74	40	29,63	58	42,65	53	39,26	14	10,29	33	24,19	4	2,94
виконавсько-творчий	0	0	27	19,85	5	3,7	33	24,26	27	20,0	59	43,38	61	45,19	12	8,82	42	31,11	5	3,69
Середня вагова	**1**	**0,74**	**25**	**18,38**	**7**	**5,19**	**34**	**25,0**	**33**	**24,44**	**58**	**42,65**	**59**	**43,7**	**14**	**10,29**	**35**	**25,93**	**5**	**3,69**

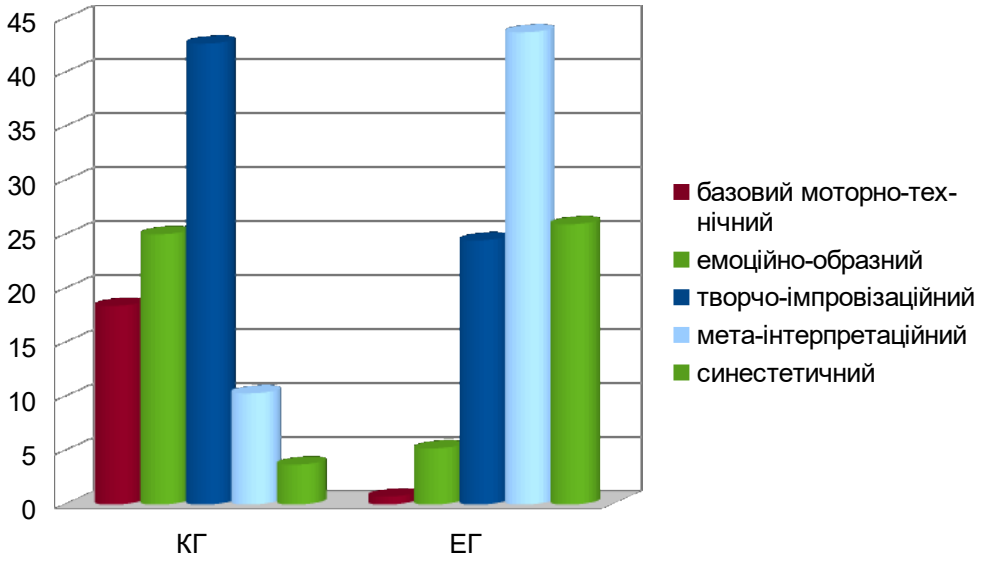


Рис. 3.11. Рівень сформованості виконавсько-інтерпретаційного компоненту на третьому виконавсько-творчому, етапі формувального експерименту

Остаточна перевірка позитивного рівня сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації була проведена нами математичними методами, а саме - критерієм Фішера.

Результати автоматичного розрахунку

Групи	"Є ефект": завдання вирішено Кількість піддослідних	"Немає ефекту": завдання не вирішене Кількість піддослідних	Суми
КГ	19 (14%)	117 (86%)	136 (100%)
ЕГ	94 (70%)	41 (30%)	135 (100%)

Вісь значущості: зона незначущості ? зона значущості



1.64 3,78

Відповідь: $\varphi^*_{емп} = 9.94$

Отримане емпіричне значення φ* знаходиться у зоні значущості. H_0 відкидається

Статистичні методи перевірки ефективності методики формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації доказали правомірність використання саме цих методів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування

диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації.

У ході констатувального експерименту, який охоплював пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний та виконавсько-інтерпретаційний етапи, встановлено початковий рівень сформованості диригентсько-хорової техніки студентів. Результати засвідчили переважання базового моторно-технічного та частково емоційно-образного рівнів, що характеризуються недостатньою усвідомленістю інтерпретаційного задуму, фрагментарністю музично-теоретичних знань і обмеженістю виконавської самостійності. Виявлено потребу в цілеспрямованій методичній системі, яка забезпечує інтеграцію технічних, художньо-образних та інтерпретаційних компонентів диригентської діяльності.

У ході констатувального експерименту здійснено діагностику рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва за визначеними критеріями. Отримані результати засвідчили, що переважна більшість студентів перебуває на базовому моторно-технічному рівні (47%) та емоційно-образному рівні (36%). Водночас незначна частка респондентів продемонструвала творчо-імпровізаційний рівень (11%), тоді як мета-інтерпретаційний (4%) і синестетичний рівні (2%) виявилися найменш представленими.

Ці дані свідчать про недостатній рівень сформованості цілісної диригентсько-хорової техніки, зокрема в аспектах глибинного художнього осмислення музичного твору, самостійного інтерпретаційного мислення та творчої самореалізації.

Формувальний експеримент реалізовано через поетапне впровадження авторської методики, що включала аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний та виконавсько-творчий етапи. На аксіологічно-мотиваційному етапі забезпечено формування ціннісного ставлення до диригентсько-хорової діяльності та усвідомлення значущості художньої інтерпретації. Інформаційно-аналітичний етап сприяв систематизації музично-теоретичних знань, розвитку

аналітичного мислення та вмінню будувати інтерпретаційний план твору. Виконавсько-творчий етап був спрямований на вдосконалення диригентської техніки, розвиток художньо-образного мислення, творчої ініціативи та індивідуального стилю інтерпретації.

Після впровадження авторської методики у формувальному експерименті зафіксовано суттєву позитивну динаміку у розподілі рівнів сформованості. Зокрема, кількість студентів із базовим моторно-технічним рівнем зменшилася до 18%, емоційно-образним — до 20%, тоді як частка студентів із творчо-імпровізаційним рівнем зросла до 28%, мета-інтерпретаційним — до 22%, а синестетичним — до 12%.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики та її вплив на якісне зростання рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі експериментальної роботи визначено та апробовано критерії й рівні сформованості диригентсько-хорової техніки: базовий моторно-технічний, емоційно-образний, творчо-імпровізаційний, мета-інтерпретаційний та синестетичний. Доведено, що запропонована методика забезпечує поступовий перехід студентів від репродуктивного відтворення диригентських дій до їх усвідомленого, творчо інтерпретованого та цілісного художнього втілення.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту засвідчив позитивну динаміку у зростанні рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки. Зокрема, зафіксовано зменшення кількості студентів із базовим моторно-технічним рівнем і суттєве зростання частки тих, хто досяг творчо-імпровізаційного, мета-інтерпретаційного та синестетичного рівнів. Це свідчить про ефективність упровадженої методики та її здатність забезпечувати якісні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, результати експериментального дослідження підтверджують гіпотезу дисертації про те, що формування диригентсько-хорової техніки є результативним за умови цілісної організації освітнього процесу, поєднання мотиваційного, когнітивного та виконавсько-творчого компонентів, а також орієнтації на художню інтерпретацію як провідний чинник професійного становлення майбутнього фахівця.

Перелік літератури до третього розділу

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на грунті національнокультурного відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. К.: УДПУ, 1996. Вип. І. С. 80-83.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д.: Вид. ДНУ, 2006. – 336с.
3. Бабіч Д. Р. Мистецтво імпровізації як складова фахової підготовки артистів естрадних ансамблів. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. К.: НПУ, 2002. № 7. С. 81-88.
4. Баханов К. Інноваційні системи технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя : просвіта, 2000. 160с.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-метод. посібник.: К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Гаврилова О. В. Аналіз стану проблеми формування самоконтролю. Наукові праці: Миколаїв. держ. ун-ту ім. Петра Могили. Миколаїв : 2008. Т.86. №.73. С.191–196.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
8. Грані педагогічної майстерності (Педагогіка мистецької діяльності) : навч. посібник для студентів, педагогів, керівників творчих виконавських колективів. Рівне : РДГУ, 2002. 232 с.

9. Гуз Н.Г. Музично-виконавський досвід як основа педагогічної майстерності майбутнього учителя музики. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наук. праць [відп. ред. Гузій Н.В.]. К.: НПУ, 2002. № 7. С.3-8.
10. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навчальний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 155 с.
11. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.
12. Дослідження емоційно-вольової сфери : практикум із загальної психології. [уклад.: Н. Г. Рудюк, Г. М. Дубчак]. Чернівці : Рута, 2005. 66 с.
13. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагогамузиканта : навч. посібник. К.; Кіровоград; Ужгород: Ліра, 2000. 228 с.
14. Економова Е. К. Організація співтворчості : навч. посібник для концертмейстера і співака. Одеса, 2003. 208 с.
15. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія». 2010. № 6. С. 33-37.
16. Козир А.В. Формування диригентсько-хорової майстерності у студентів інститутів мистецтв як запорука їх ефективної підготовки до практичної діяльності. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наукових праць. К.: НПУ. Вип 5. 2004. С. 89–97.
17. Крицький В. М. Формування художньо та дидактично доцільних знань у процесі роботи з музичними творами: метод. рекомендації. Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2004. 20 с.
18. Курлянд З.Н. "Особистість вчителя сучасної школи". Педагогіка: навч. посібник. Одеса ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001.
19. Левшенко Т. С. Формування експресивної творчості в процесі хорового диригування. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика

мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 16 (21). Частина 2. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 253 с.

20. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с. : іл.
21. Педагогіка і психологія вищої школи.: Навч. посіб. О.Г.Мороз, О.С.Падалка, В.І.Юрченко. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Ін-т вищої освіти АПН України. К.,2003. 267 с.
22. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. Зб. наук. праць. АПН України, ін-т пед. і псих. проф. освіти. Ред.: І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало. К., 2003. 679 с.
23. Психологічний словник, за ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 216с.
24. Ролінська О.Г. Евристичні прийоми у навчальній діяльності майбутнього педагога-музиканта. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 17 (22). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. 216 с.
25. Софроній З.В. До проблеми розвитку уваги майбутнього вчителя. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. К., 2008. Вип.8 (18). С.24-28.
26. Стратан Т.Б. Використання різновидів мистецтва у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики: Методичні рекомендації. Кіровоград: КДПУ, 2001. 32 с.
27. Чжен Тунтун. Формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі створення художньої інтерпретації. Наукові записки: педагогічні науки. Випуск 17. Ужгород, 2025. С. 198-204. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.17.198-204.
28. Щербина С.М. Формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобом використання інтерактивних методів навчання у процесі

вивчення педагогічних дисциплін. С.М. Щербіна, І.Ю. Щербіна. Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наук. праць. гол. ред. В.К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. Вип. 27. С. 101-108.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та представлено нове вирішення проблеми формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі художньої інтерпретації, 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 у студентів факультетів мистецтв диригентсько-хорової техніки, що стає основною складовою педагогічного процесу. Диригентсько-хорова підготовка студентів факультетів мистецтв передбачає обов'язкове опанування диригентською технікою як сукупністю технічних прийомів, що дозволяють хормейстеру передавати його наміри, необхідну інформацію про ритм, метр, темп, динаміку, характер, та забезпечують художню інтерпретацію хорового твору, являючись інструментом для розв'язання художніх завдань. Проведений аналіз ролі диригентської техніки як засобу творення художньо-музичного образу здійснений на основі системно-цілісного, особистісного, рефлексивно-усвідомленого, акмеологічного та діяльнісно-творчого наукових підходів.

2. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації хорового твору є комплексним процесом, який включає виконавський, аналітичний, методичний аспекти, практичні форми підготовки та глибоке проникнення у художній задум композитора. Основними педагогічними функціями, притаманні цьому процесу, визначено: ціннісну, інформаційну, регулятивно-нормативну, сугестивну та креативну функції. Ціннісна функція сприяє формуванню у студентів адекватних критеріїв оцінки різноманітних явищ у житті та у сфері мистецтва, вихованню їх естетичних смаків, спонукає до ефективнішого засвоєння теоретичних знань та формування практичних

фахових умінь та навичок. Інформаційна функція передбачає активне накопичення мистецьких знань, глибину цих знань, науково-світоглядні переконання та аналітичну діяльність та є предметним підґрунтям фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Регулятивно-нормативна функція сприяє ефективності та конструктивності діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, регуляції та контролю ним власних дій у відповідності до конкретної художньо-педагогічної ситуації. Важливою в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої інтерпретації хорового твору є сугестивна функція, яка базується на продуктивній взаємодії усвідомлених і неусвідомлених компонентів психіки в процесі засвоєння та переробки навчальної інформації, можливості викладача через емоційний вплив, навіювання та створення творчої атмосфери під час занять не тільки ефективно формувати технічні професійні навички та уміння, але і розвинути мистецьку інтуїцію студента, емоційну чутливість, впевненість у власних силах, сприяє глибшому проникненню у зміст музичних творів, розвитку емоційної виразності та формуванню власного диригентського стилю. Креативна функція безпосередньо спрямована на формування фахівців, здатних мислити нестандартно, швидко адаптуватися до змін. Вона відіграє ключову роль у процесі художньої інтерпретації хорових творів, бо орієнтована на забезпечення розвитку творчого мислення, творчої індивідуальності, розширення музичного світогляду та формування власного виконавського стилю майбутніх учителів музичного мистецтва.

3. У складі компонентної структури ми виокремили наступні компоненти: пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний. *Пізнавально-цільовий компонент* відображає сукупність спрямованостей та активностей майбутніх учителів музичного мистецтва з метою розуміння закономірностей диригентсько-хорової діяльності в процесі художньої інтерпретації і накреслення належних тактичних дій. Для здійснення інтерпретаторської діяльності студенти факультетів мистецтв запускають цільові установки, свідомо планують і контролюють свої дії, управляють ними в

процесі пізнавальної діяльності. Критерієм пізнавально-цільового компоненту обрано міру умотивованості студентів факультетів мистецтв до цілісного сприймання диригентсько-хорових творів, а показниками: прояв активної мотиваційної позиції у зацікавленості диригентсько-хоровою діяльністю; прагнення до оволодіння диригентсько-хоровою технікою для створення яскравого музичного образу; уміння правильно визначати інтерпретаційний план музичного твору.

Знаннєво-орієнтаційний компонент відбиває змістову сторону диригентсько-хорової діяльності, включає її концептуальний апарат, способи обслуговування майбутніми учителями музичного мистецтва предметного змісту, відповідно окреслює основні напрями раціонального використання власних та учнівських ресурсів. Цей компонент включає якості слухової модальності індивіда та характерні риси мисленнєвих операцій щодо комбінування різних смислових утворень залежно від контексту і підбору оптимальних шляхів їх конкретизації у диригентській роботі. Критерієм знаннєво-орієнтаційного компоненту є ступінь вільного оперування музичним матеріалом, а його показниками: прояв вокально-хорової ерудованості у створені інтерпретації музичного твору; здатність до знаходження асоціативних зв'язків у музичному матеріалі; уміння технічно вдало підбирати оптимальні методи роботи з учнями.

Виконавсько-інтерпретаційний компонент зосереджено на діяльнісно-креативній функції диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка дозволяє їм комбінувати стереотипність і винятковість, консервативність і своєрідність, пересічність і незаурядність, точність і розпливчастість та інші характеристики. Виконання музичного твору завжди спирається на технічні моменти, передбачає звернення до авторських вказівок, які вимагають ясності і реалістичності трактування. У першу чергу – це кропітка праця прочитання і групування - готових деталей (нотного запису музичного твору), побудування логіки розгортання через реконструкцію зафіксованого музичного тексту. Критерієм виконавсько-інтерпретаційного

компоненту є міра здатності до створення інтерпретації у диригенсько-хоровій діяльності, а показниками: прояв оригінальності мислення в процесі створення інтерпретацій музичних творів; готовність до конструктивної роботи з учнями; здатність до смислового наповнення творчої інтерпретації. У процесі діагностувальної роботи з формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації визначено рівні сформованості означеного феномену, а саме: базовий моторно-технічний, емоційно-образний, творчо-імпровізаційний, мета-інтерпретаційний та синестетичний, яким надано якісні та кількісні характеристики.

4. Визначені основні принципові положення, які дозволяють закласти міцний фундамент формування диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі художньої інтерпретації. Одним із базових принципів, затребуваних у реаліях сьогодення, а також відбиваючих сутність диригентсько-хорової діяльності, ми висунули *принцип інтегративності, що забезпечує цілісність фахової підготовки студентів факультетів мистецтв*. Другим специфічним принципом в організаційно-методичній моделі ми обрали *принцип художньо-творчого конструювання, що дозволяє поглиблювати власні знання і* скеровувати *їх у практичну діяльність*. Третім принципом ми обрали *принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи.* Розроблено педагогічні умови формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації, а саме: *активізація вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному процесі*; *стимулювання студентів до проведення добре спланованих та змістовно проведених репетицій; забезпечення творчої взаємодії вчителя-хормейстера та учнів.*

5. Розроблена методична модель формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв у процесі художньої інтерпретації охоплює: мету, наукові підходи, основні функції, компонентну структуру, а саме

пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний, виконавсько-інтерпретаційний компоненти, їх критерії і показники, основні принципові положення (принцип інтегративності, що забезпечує фахову підготовку студентів факультетів мистецтв; принцип художньо-творчого конструювання, який дозволяє поглиблювати власні знання і скеровувати їх у практичну діяльність; принцип творчого самовираження, що спонукає до актуалізації результатів навчання і скеровує до успішного виконання практичної роботи), педагогічні умови, етапи методичної експериментальної роботи, ефективні методи педагогічної роботи, що становить повний технологічний цикл.

6. У ході констатувального експерименту, який охоплював пізнавально-цільовий, знаннєво-орієнтаційний та виконавсько-інтерпретаційний етапи, встановлено початковий рівень сформованості диригентсько-хорової техніки студентів. Результати засвідчили переважання базового моторно-технічного та частково емоційно-образного рівнів, що характеризуються недостатньою усвідомленістю інтерпретаційного задуму, фрагментарністю музично-теоретичних знань і обмеженістю виконавської самостійності. Виявлено потребу в цілеспрямованій методичній системі, яка забезпечує інтеграцію технічних, художньо-образних та інтерпретаційних компонентів диригентської діяльності. У ході констатувального експерименту здійснено діагностику рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки майбутніх учителів музичного мистецтва за визначеними критеріями. Отримані результати засвідчили, що переважна більшість студентів перебуває на базовому моторно-технічному рівні (47%) та емоційно-образному рівні (36%). Водночас незначна частка респондентів продемонструвала творчо-імпровізаційний рівень (11%), тоді як мета-інтерпретаційний (4%) і синестетичний рівні (2%) виявилися найменш представленими.

Формувальний експеримент реалізовано через поетапне впровадження авторської методики, що включала аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-аналітичний та виконавсько-творчий етапи. На аксіологічно-мотиваційному

етапі забезпечено формування ціннісного ставлення до диригентсько-хорової діяльності та усвідомлення значущості художньої інтерпретації. Інформаційно-аналітичний етап сприяв систематизації музично-теоретичних знань, розвитку аналітичного мислення та вмінню будувати інтерпретаційний план твору. Виконавсько-творчий етап був спрямований на вдосконалення диригентської техніки, розвиток художньо-образного мислення, творчої ініціативи та індивідуального стилю інтерпретації. Після впровадження авторської методики у формувальному експерименті зафіксовано суттєву позитивну динаміку у розподілі рівнів сформованості. Зокрема, кількість студентів із базовим моторно-технічним рівнем зменшилася до 18%, емоційно-образним — до 20%, тоді як частка студентів із творчо-імпровізаційним рівнем зросла до 28%, мета-інтерпретаційним — до 22%, а синестетичним — до 12%. Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої методики та її вплив на якісне зростання рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

7. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту засвідчив позитивну динаміку у зростанні рівнів сформованості диригентсько-хорової техніки. Зокрема, зафіксовано зменшення кількості студентів із базовим моторно-технічним рівнем і суттєве зростання частки тих, хто досяг творчо-імпровізаційного, мета-інтерпретаційного та синестетичного рівнів. Це свідчить про ефективність упровадженої методики та її здатність забезпечувати якісні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, результати експериментального дослідження підтверджують гіпотезу дисертації про те, що формування диригентсько-хорової техніки є результативним за умови цілісної організації освітнього процесу, поєднання мотиваційного, когнітивного та виконавсько-творчого компонентів, а також орієнтації на художню інтерпретацію як провідний чинник професійного становлення майбутнього фахівця.

ДОДАТОК А

Мотивація до диригентсько-хорової діяльності”

Шановні студенти! Просимо вас відповісти на запитання анкети. Ваші відповіді допоможуть визначити ставлення до диригентсько-хорової діяльності та вдосконалити процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

1. **Наскільки вам цікава диригентсько-хорова діяльність як складова професійної підготовки?**
    - дуже цікава
    - скоріше цікава
    - нейтрально ставлюсь
    - скоріше нецікава
    - зовсім нецікава
2. **Що найбільше мотивує вас до занять з диригентсько-хорових дисциплін?**
    - любов до хорового мистецтва
    - бажання професійного саморозвитку
    - вимоги навчальної програми
    - можливість виступів на сцені
    - інше (вкажіть) _____
3. **Як ви оцінюєте значущість диригентсько-хорової підготовки для майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва?**
    - дуже важлива
    - важлива
    - частково важлива
    - малозначуща
    - не має значення
4. **Чи відчуваєте ви бажання вдосконалювати власні диригентські навички?**
    - постійно
    - іноді
    - рідко
    - не відчуваю
5. **Які елементи диригентсько-хорової діяльності викликають у вас найбільший інтерес?**
    - диригентська техніка
    - робота з хором
    - інтерпретація музичного твору
    - підготовка концертного виконання
    - аналіз хорових партитур
6. **Чи прагнете ви брати участь у концертних виступах, хорових проєктах або конкурсах?**

- так, дуже активно
- інколи
- лише за необхідності
- не прагну

7. **Що, на вашу думку, найбільше підвищує мотивацію до диригентсько-хорової діяльності?**
   - практична робота з хором
   - творчі завдання
   - концертні виступи
   - приклад викладача
   - інше _____
8. **Чи відчуваєте ви емоційне задоволення від процесу диригування та роботи з хоровим колективом?**
   - завжди
   - часто
   - інколи
   - майже ніколи
9. **Як часто ви самостійно працюєте над удосконаленням диригентсько-хорових навичок?**
   - регулярно
   - час від часу
   - дуже рідко
   - не працюю самостійно
10. **Чи плануєте ви використовувати диригентсько-хорову діяльність у майбутній педагогічній практиці?**

- так, обов’язково
- скоріше так
- ще не визначився(лась)
- скоріше ні

11. **Які труднощі виникають у вас під час опанування диригентсько-хорової техніки?**

- технічні навички диригування
- робота з партитурою
- інтерпретація твору
- психологічна невпевненість
- інше _____

12. **Оцініть рівень своєї мотивації до диригентсько-хорової діяльності за 10-бальною шкалою:**
    (1 – дуже низький рівень, 10 – дуже високий)
    _____ балів

ДОДАТОК Б

Анкета

Мотивації студентів до опанування диригентсько-хорової техніки

Інструкція:
Оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій думці.

Можна використовувати шкалу:

1 – зовсім не згоден

2 – скоріше не згоден

3 – частково згоден

4 – згоден

5 – повністю згоден

Блок 1. Професійна мотивація

1. Я вважаю опанування диригентсько-хорової техніки важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.
2. Я прагну вдосконалювати свої диригентські навички для подальшої професійної діяльності.
3. Уміння працювати з хоровим колективом є для мене важливим професійним досягненням.

Блок 2. Пізнавальна мотивація

4. Мені цікаво вивчати нові прийоми диригентської техніки та хорової роботи.
5. Я прагну самостійно поглиблювати знання з диригентсько-хорового мистецтва.
6. Аналіз хорових творів і диригентських інтерпретацій викликає у мене зацікавлення.

Блок 3. Художньо-творча мотивація

7. Мені подобається передавати художній образ музичного твору за допомогою диригентських жестів.
8. Я відчуваю задоволення від творчої роботи з хоровим колективом.
9. Я прагну знаходити власні інтерпретаційні рішення під час роботи над хоровими творами.

Блок 4. Сценічно-комунікативна мотивація

10. Я отримую задоволення від сценічного виконання та керування хором під час виступу.
11. Мені цікаво взаємодіяти з учасниками хору під час репетиційного процесу.
12. Я прагну розвивати власну диригентську виразність і сценічну впевненість.

Система оцінювання анкети

1. Шкала оцінювання відповідей

Кожне питання оцінюється за **п'ятибальною шкалою**:

Відповідь	Бал
Зовсім не згоден	1
Скоріше не згоден	2
Частково згоден	3
Згоден	4
Повністю згоден	5

2. Розподіл питань за мотиваційними показниками

Показник мотивації	Номери питань
Професійна мотивація	1, 2, 3
Пізнавальна мотивація	4, 5, 6
Художньо-творча мотивація	7, 8, 9
Сценічно-комунікативна мотивація	10, 11, 12

Максимальна кількість балів за кожен показник: **15**
Максимальна загальна кількість балів: **60**

3. Рівні сформованості мотивації

Рівень мотивації	Кількість балів	Характеристика
Високий	49–60	Студент демонструє стійкий інтерес до диригентсько-хорової діяльності, прагне вдосконалювати техніку диригування, активно включається у творчу та виконавську діяльність.
Достатній	37–48	Студент усвідомлює значущість диригентсько-хорової техніки для майбутньої професії, проявляє інтерес до навчання, однак мотивація не завжди є стабільною.

Рівень мотивації	Кількість балів	Характеристика
Середній	25–36	Інтерес до опанування диригентсько-хорової техніки проявляється епізодично, навчальна діяльність здебільшого зумовлена зовнішніми вимогами.
Низький	12–24	Студент не виявляє зацікавленості у розвитку диригентсько-хорових умінь, не усвідомлює їх значущості для професійної діяльності.

4. Інтерпретація результатів за показниками

Високий рівень

- стійка професійна мотивація
- прагнення до творчої самореалізації
- активне освоєння диригентсько-хорової техніки

Достатній рівень

- усвідомлення значущості диригентсько-хорової діяльності
- позитивне ставлення до навчання
- потреба у подальшому стимулюванні творчої активності
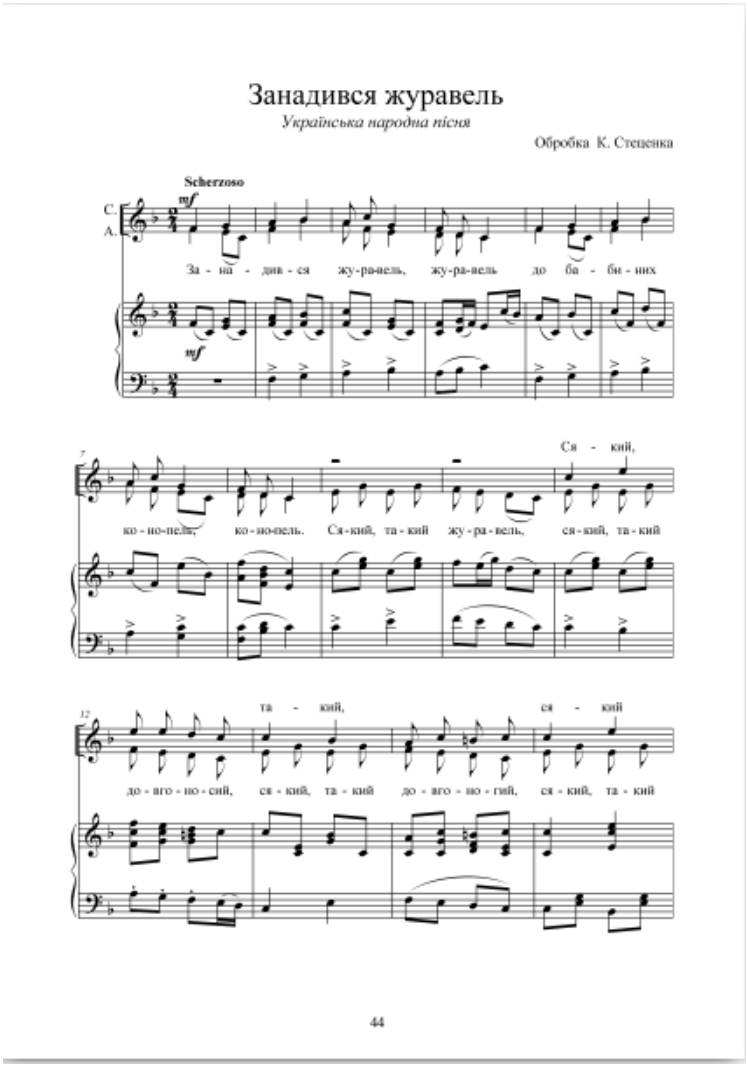
Середній рівень

- нестійка навчальна мотивація
- обмежений інтерес до диригентської практики
- потреба у мотиваційній підтримці

Низький рівень

- відсутність внутрішньої мотивації
- пасивність у навчальному процесі
- недостатнє усвідомлення професійної значущості диригентсько-хорової підготовки

ДОДАТОК В



Занадився журавель

Українська народна пісня

Обробка К. Стеценка

Scherzoso

mf

С.
А.

За - на - див - ся жу - ра - вель, жу - ра - вель до ба - ги - них

mf

7

Ся - кий,

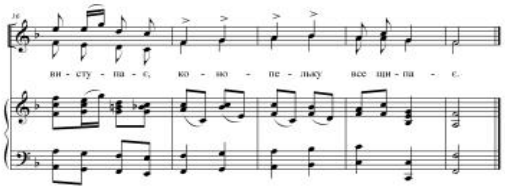
ко - но - пель, ко - но - пель. Ся - кий, та - кий жу - ра - вель, ся - кий, та - кий

12

та - кий, ся - кий

до - вго - но - сий, ся - кий, та - кий до - вго - но - гий, ся - кий, та - кий

44



Занадився журавель, журавель
До бабиних конопель, конопель.

Приспів:

Сякий, такий журавель,
Сякий, такий довгоносий,
Сякий, такий довгоногий,
Сякий, такий виступає,
Конопельку все ципає.

Оце тобі, журавель, журавель.
Не літай до конопель, конопель.

Приспів.

Щоб ти більше не літав, не літав,
Конопельки не щипав, не щипав.
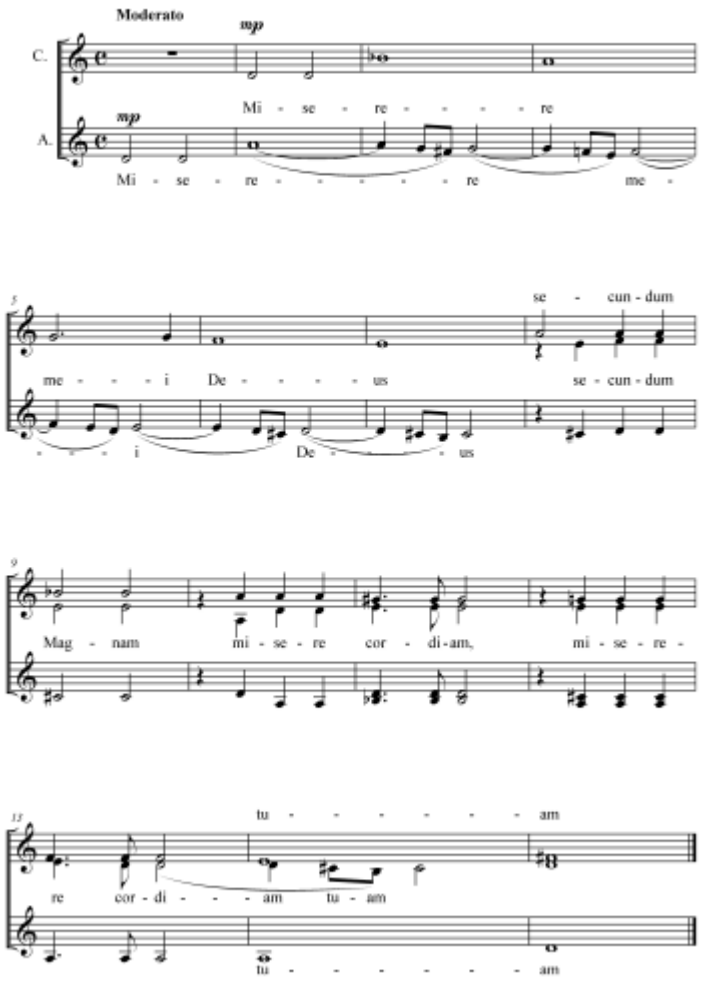
Приспів.

45

ДОДАТОК Г

Miserere

Музика А. Лотті



ДОДАТОК Ґ

Запливай же, роженько

Андрій Малишко

Запливай же, роженько весела,
По тихій воді, по тихій воді.
Полюбила, серця не питала
В літа молоді.
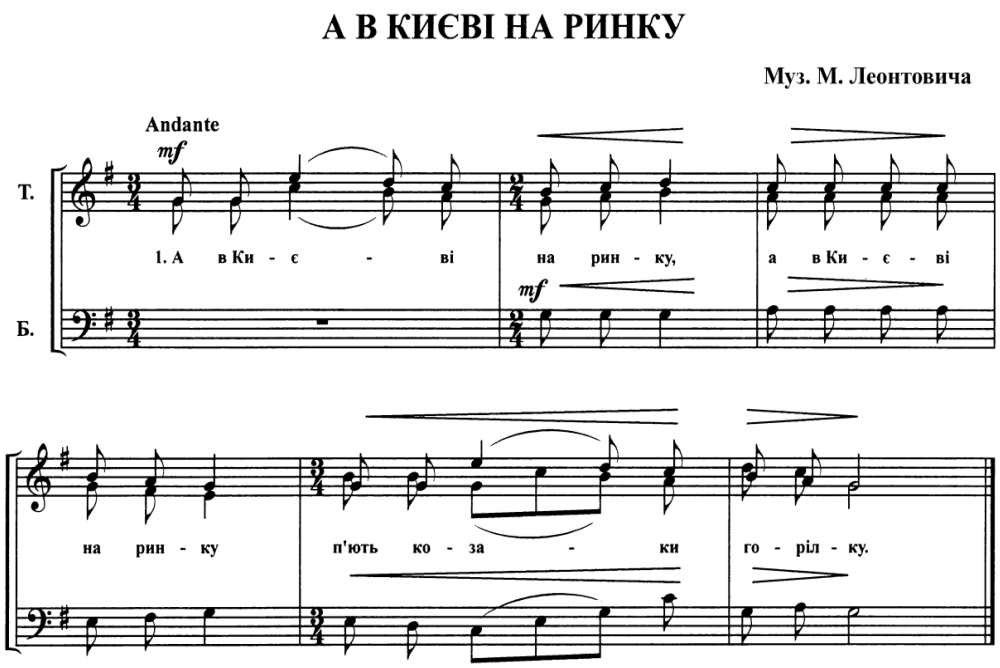
Як він зірве з роженки в долині
Квіття молоде, квіття молоде,
А як пригорне, та ще й поцілує,
В хату проведе.

А вже того хлопця молодого
Повели у світ, повели у світ.
А вже з тої рожі червоної
Обірвали цвіт.

ДОДАТОК Д

Хорові твори для діагностичного завдання на констатувальному етапі експерименту

1. укр. н.п. А в Києві на ринку, в обр. М.Леонтовича



2. Ой п'ють вони, гуляють, (2)
На шинкарку моргають.

3. «Шинкарочко молода, (2)
Давай меду ще й вина!»

4. «Ой як тобі вина дать, (2)
Як на тобі жупан дран».

5. «Хоч на мені жупан дран, (2)
Ой єсть в мене грошей дзбан».

6. «Як єсть в тебе грошей дзбан, (2)
Я за тебе дочку дам.

7. Не так дочку – наймичку, (2)
Що хороша на личку».

2.

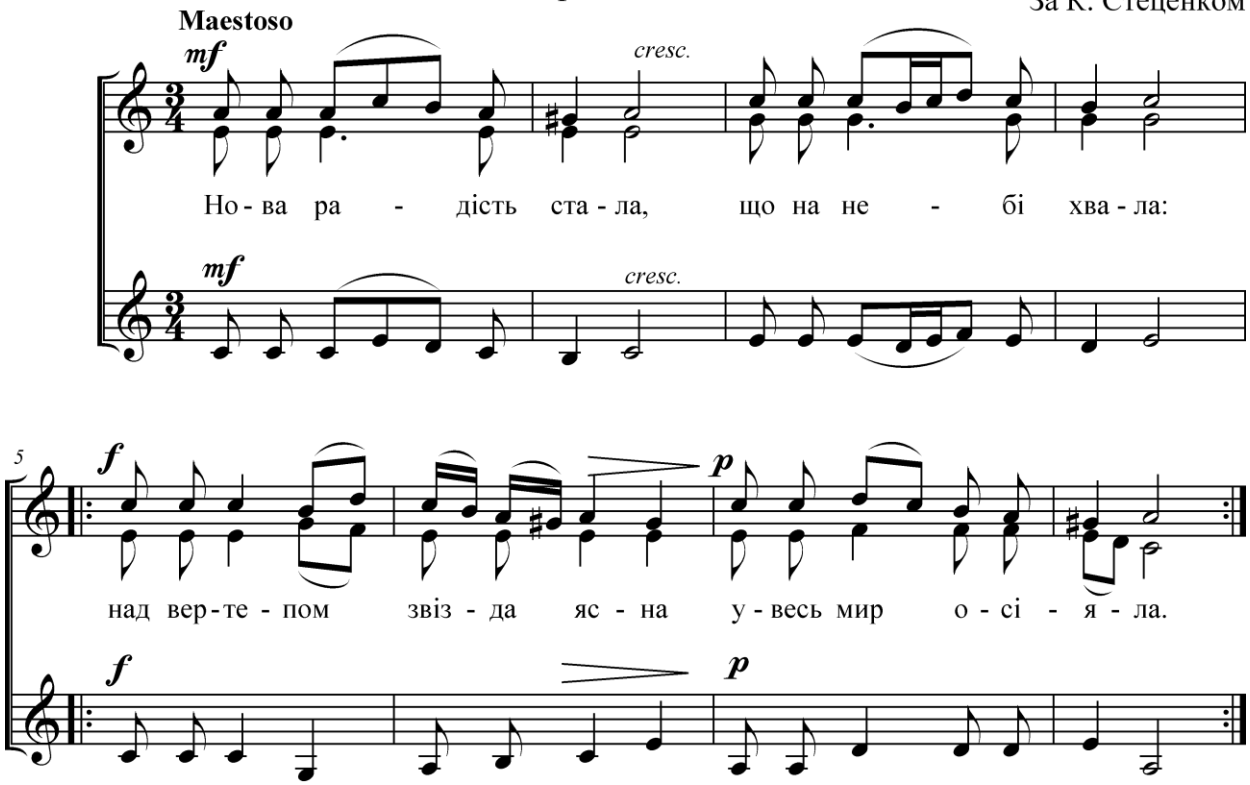
1

укр.н.п. Нова радість стала, в обр. К. Стеценка

Нова радість стала

Народна пісня

За К. Стеценком



Нова радість стала,
Яка не бувала,
Над вертепом звізда ясна
На весь світ засіяла.

Де Христос родився,
З Діви воплотився,
Як чоловік пеленами
Убого повився.

Ангели співають:
"Слава" – восклицають,
На небесах і на землі
Мир проповідають.

Нова радість стала,
Що на небі хвала,
Звізда ясна над вертепом
Весь світ осіяла.

Пастирі з ягнятком
Перед тим дитятком
На коліна припадають,
Царя-Бога вихваляють.

Давид виграває,
В гуслі ударяє,
Мелодійно і предивно
Бога вихваляє.

І ми теж співаймо,
Царя прославляймо,
Із Марії рожденному
Славу й честь віддаймо.

Просимо Тя, Царю,
Небесний Владарю,
Даруй літа щасливії
Цього дому господарю.

Сему господарю
І сій господині,
Даруй літа щасливії
Усій їх родині.

Просим Тебе, Царю,
Просимо всі нині,
Верни волю, пошли славу
Нашій ненці Україні.

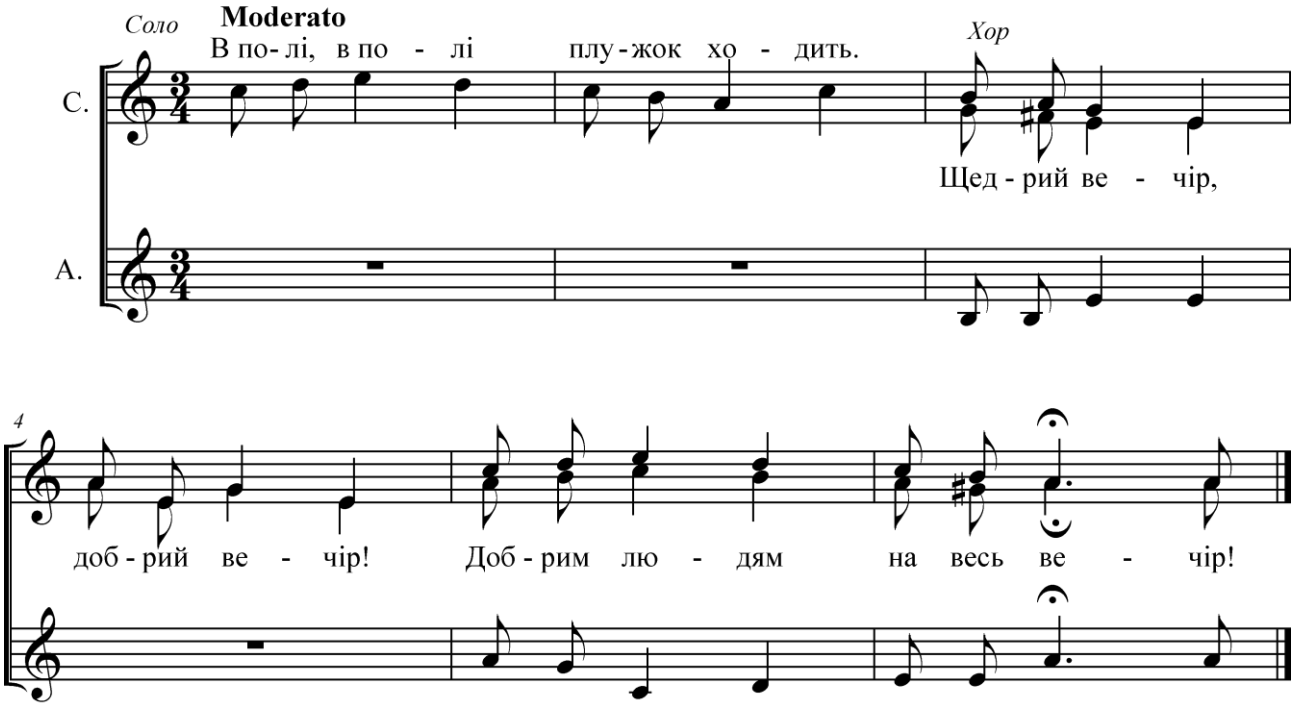
Дай нам в мирі жити
І Тебе хвалити
А по смерті в царстві Твому
Во вік вічно жити.

3. укр.н.п. “В полі, в полі плужок ходить”, в обр. М. Леонтовича

В полі, в полі плужок ходить

Українська народна пісня

Гармонізація М. Леонтовича



В полі, в полі плужок ходить.

Приспів:
Щедрий вечір, добрий вечір!
Добрим людям на весь вечір!

Ори, синку, цюю нивку.
Приспів.

Та посієм пшениченьку.
Приспів.

З колосочка – то жменьочка.
Приспів.
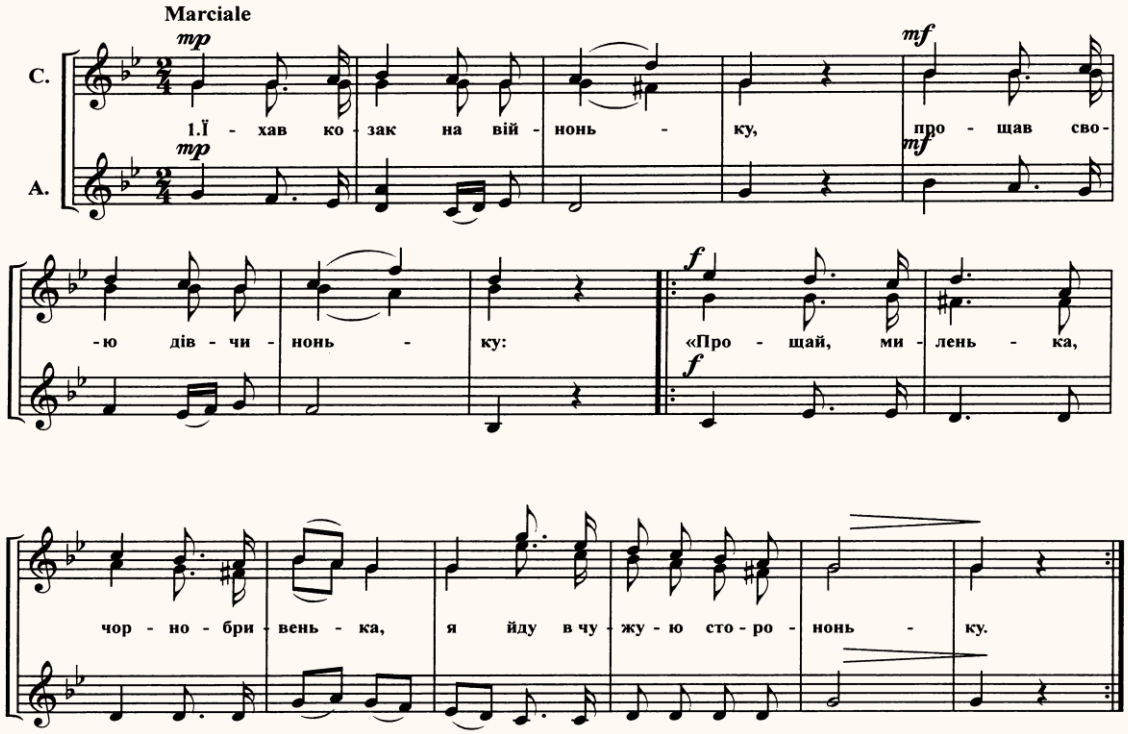
А з снопочка – четверточка.
Приспів.

А з другого – жита много.
Приспів.

ДОДАТОК Е

ЇХАВ КОЗАК НА ВІЙНОНЬКУ

Муз. М. Леонтовича



2. Подай, дівчино, хустину, –
Може в бою ще загину;
Темної ночі накриють очі –
Легше в могилі спочину». | Двічі

3. Лихії люди насилу
Взяли нещасну дівчину.
А серед поля гнеться тополя
Та на козацьку могилу. | Двічі
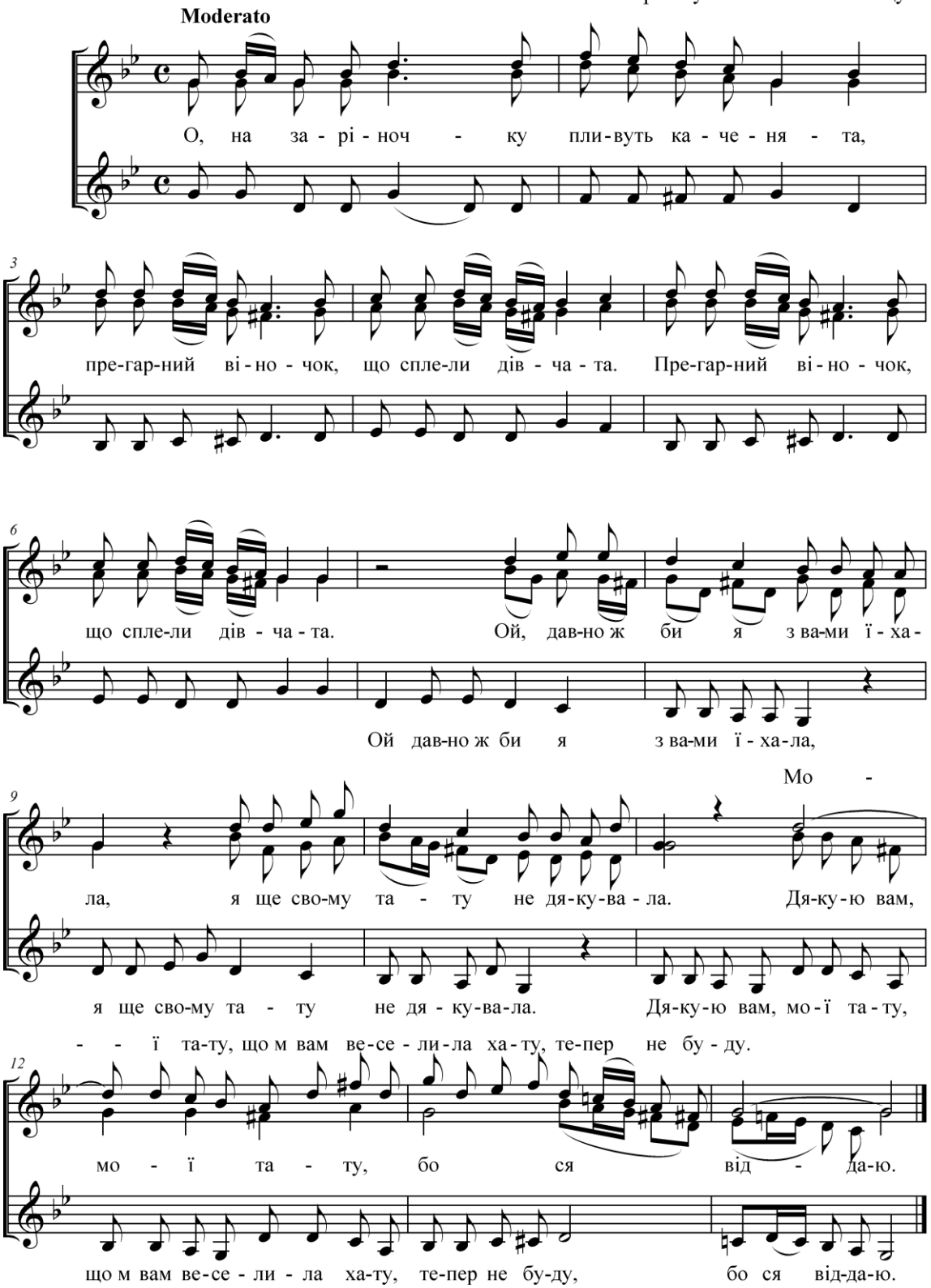
1

ДОДАТОК Є

Ой, на заріночку

Українська народна пісня
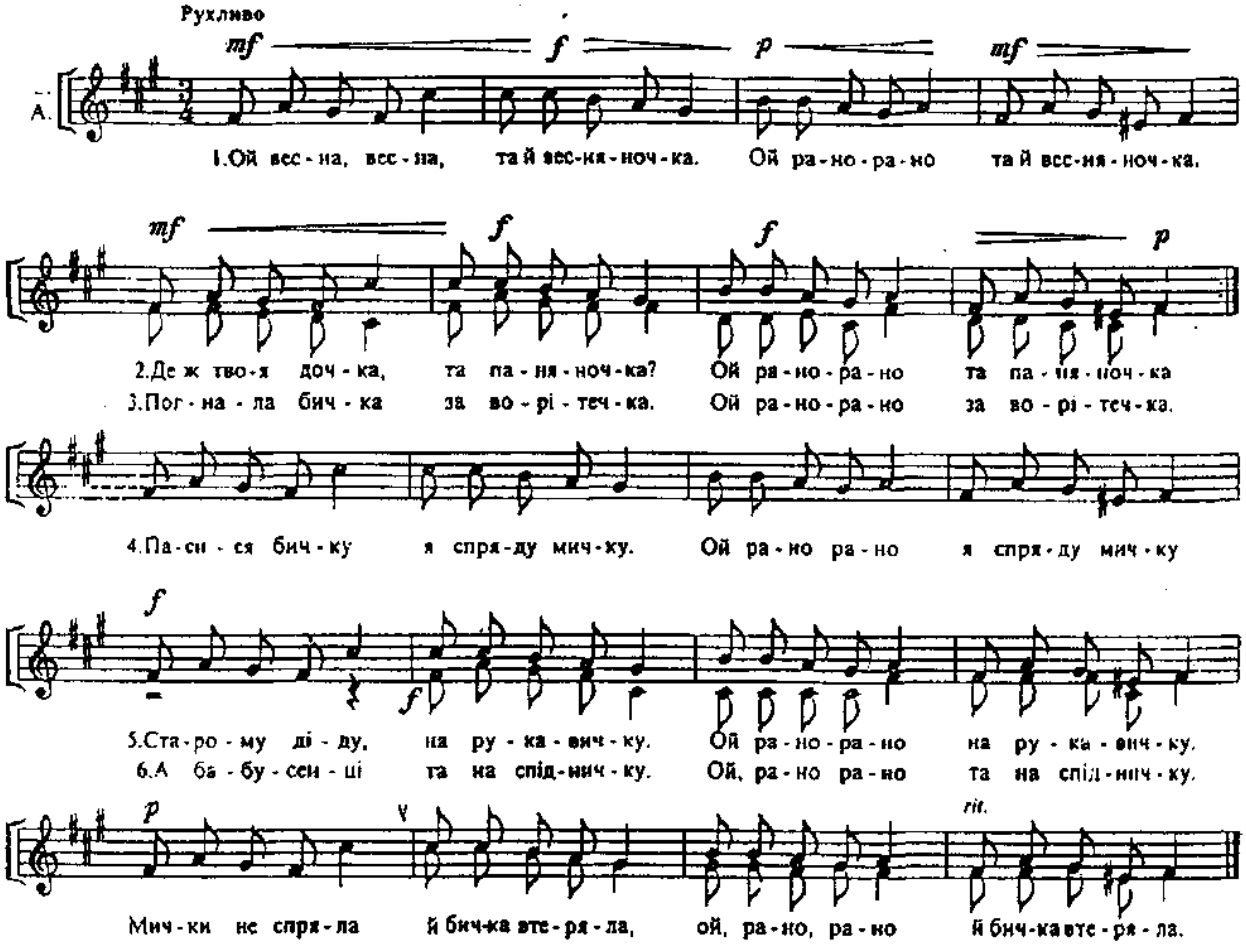
Аранжування Р. Стельмащука



ДОДАТОК Ж

Ой, весна, весняночка

укр.н.п. обр. І. Сивохіної


Рухливо
mf
f
p
mf
A.
1.Ой вес-на, вес-на, та й вес-ня-ноч-ка. Ой ра-но-ра-но та й вес-ня-ноч-ка.
mf
f
f
p
2.Де ж тво-я доч-ка, та па-ня-ноч-ка? Ой ра-но-ра-но та па-ня-ноч-ка
3.Пог-на-ла бич-ка за во-рі-теч-ка. Ой ра-но-ра-но за во-рі-теч-ка.
4.Па-си-ся бич-ку я спря-ду мич-ку. Ой ра-но ра-но я спря-ду мич-ку
f
f
5.Ста-ро-му ді-ду, на ру-ка-вич-ку. Ой ра-но-ра-но на ру-ка-вич-ку.
6.А ба-бу-сеи-ці та на спід-нич-ку. Ой, ра-но ра-но та на спід-нич-ку.
p
rit.
Мич-ки не спря-ла й бич-ка вте-ря-ла, ой, ра-но, ра-но й бич-ка вте-ря-ла.

ДОДАТОК З

ЗРАЗОК АСОЦІАТИВНОЇ КАРТИ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

НАЗВА ТВОРУ: _____
КОМПОЗИТОР / ОБРОБКА: _____
ВИКОНАВЕЦЬ (за потреби): _____

1. ПЕРВИННЕ СПРИЙНЯТТЯ (ІНТУЇТИВНИЙ РІВЕНЬ)

- Емоції: _____
- Настрій: _____
- Загальне враження: _____

2. ОБРАЗНО-АСОЦІАТИВНИЙ РІВЕНЬ

Які образи виникають?

- Природа: _____
- Людина / персонаж: _____
- Подія / сюжет: _____

Психологічні стани:

-
-

3. МІЖМИСТЕЦЬКІ ЗВ’ЯЗКИ

Живопис (картина, кольори, стиль):

Література (вірш, текст, автор):

Театр / кіно (сцена, образ, атмосфера):

4. МУЗИЧНІ ЗАСОБИ → АСОЦІАЦІЇ

Музичний елемент Що саме чую Яку асоціацію викликає

Темп

Ритм

Динаміка

Гармонія

Фактура

Тембр

5. ВАРІАТИВНІ АСОЦІАЦІЇ (мінімум 2–3)

1.
2.
3.

6. ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ВИСНОВКИ

Як асоціації впливають на виконання:

- Темп: _____
- Динаміка: _____
- Фразування: _____
- Тембр / характер звучання: _____

7. РЕФЛЕКСІЯ

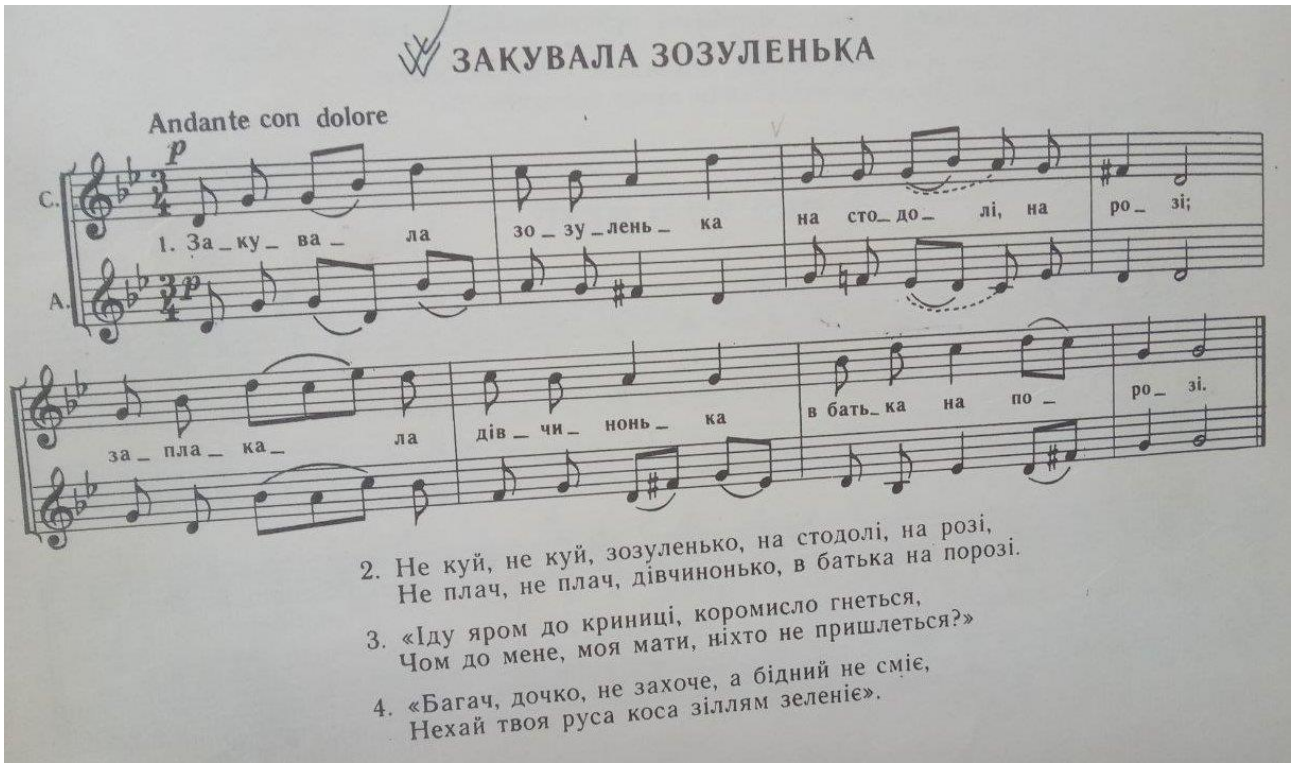
- Найбільш переконлива асоціація: _____
- Чому саме вона: _____
- Що було складно: _____
- Що відкрив(ла) нового: _____

ДОДАТОК І

Вінсент ван Гог «Зоряна ніч»



ДОДАТОК И


ЗАКУВАЛА ЗОЗУЛЕНЬКА
Andante con dolore
p
С.
А.
1. За_ку_ ва_ ла зо_ зу_лень_ ка на сто_до_ лі, на ро_ зі;
за_ пла_ ка_ ла дів_ чи_ нонь_ ка в бать_ка на по_ ро_ зі.
2. Не куй, не куй, зозуленько, на стодолі, на розі,
Не плач, не плач, дівчинонько, в батька на порозі.
3. «Іду яром до криниці, коромисло гнеться,
Чом до мене, моя мати, ніхто не пришлеться?»
4. «Багач, дочко, не захоче, а бідний не сміє,
Нехай твоя руса коса зіллям зеленіє».

ДОДАТОК Ї

Педагогічні кейси

Кейс 1. «Невидимий співак»

Ситуація:
У хорі є здібний учень, який добре інтонує, але співає дуже тихо і уникає будь-якого виділення. На прохання заспівати окремо — відмовляється або замикається.

Ускладнення:
Інші учні починають домінувати, баланс порушується.

Завдання студенту:

- визначити можливі причини (психологічні, соціальні);
- запропонувати способи поступового залучення;
- змоделювати комунікацію з учнем.

Кейс 2. «Хор, який не слухає диригента»

Ситуація:
Під час репетиції учні продовжують співати у власному темпі, не реагують на жести диригента, особливо у складних місцях.

Ускладнення:
Частина учнів навіть не усвідомлює проблему.

Завдання:

- визначити причини (технічні / методичні / комунікативні);
- запропонувати вправи для розвитку ансамблю;
- показати, як змінити диригентську подачу.

Кейс 3. «Конфлікт голосів»

Ситуація:
Між сопрано і альтами виникає напруження: кожна група вважає свою партію важливішою і співає «голосніше за інших».

Ускладнення:
З’являється емоційне напруження і погіршується ансамбль.

Завдання:

- визначити природу конфлікту;
- запропонувати педагогічно коректні способи його вирішення;
- знайти музичні методи відновлення балансу.

Кейс 4. «Складний ритм — втрата інтересу»

Ситуація:
Учні не справляються зі складним ритмічним рисунком і починають втрачати мотивацію («це занадто важко»).

Ускладнення:
Знижується активність і дисципліна.

Завдання:

- знайти спосіб спростити матеріал без спрощення змісту;
- запропонувати нестандартні методи (рух, ігрові вправи);
- відновити інтерес учнів.

Кейс 5. «Різний рівень підготовки»

Ситуація:
У хорі одночасно:

- сильні учні, які швидко засвоюють матеріал;
- слабші, які постійно відстають.

Ускладнення:
Одні нудьгують, інші — губляться.

Завдання:

- запропонувати диференційований підхід;
- організувати роботу так, щоб всі були включені;
- зберегти єдність колективу.

Кейс 6. «Емоційно закритий хор»

Ситуація:
Технічно хор співає правильно, але виконання «безжиттєве», без емоцій.

Ускладнення:
Учні не розуміють, що від них хочуть («ми ж співаємо правильно»).

Завдання:

- знайти способи «оживлення» виконання;
- використати асоціації, образи, рух;
- пояснити емоційний зміст доступною мовою.

Кейс 7. «Обмежений час»

Ситуація:
До виступу — 1 репетиція, а твір ще «сирий».

Ускладнення:
Потрібно швидко досягти результату без перевантаження учнів.

Завдання:

- визначити пріоритети;
- побудувати ефективну міні-репетицію;

- обрати, що варто «довести», а що залишити.

Кейс 8. «Сміх і несерйозність»

Ситуація:
Під час репетиції частина учнів постійно сміється, не може зосередитися.

Ускладнення:
Зауваження не дають ефекту.

Завдання:
- знайти причину поведінки;
- запропонувати конструктивні способи відновлення дисципліни;
- зберегти позитивну атмосферу.