

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧЖАН БО

УДК 378.011.3-051:78(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ЗІ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

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

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

_____ Чжан Бо

Науковий керівник: **Топчієва Ірина Олександрівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Чжан Бо. Формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021р.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нові шляхи вирішення проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в мистецько-освітньому процесі педагогічних університетів засобами вокально-хорового навчання, що знайшло відображення в науково обґрунтованій та експериментально перевіреній методичній моделі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Встановлено, що вміння вкладаються в кейс професіоналізму вчителя, в періодичному списку яких прерогативи набувають аналітичні, оцінювальні, проєктивні, прийняття рішення тощо, які являють собою систему інтелектуальних операцій, спрямованих на покращення якості самостійної результативної дії. З'ясовано особливості художнього оцінювання у вокально-хоровій діяльності, що ознаменовано інтелектуальними актами визначення особистісно-ціннісних констант, уособлених з вибором еквіваленту, ціннісні характеристики якого впливають на мотивацію, процес і успішність вокально-хорової роботи в фокусі націленості на продуктивне перетворення мистецького середовища.

Поняття «художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики» схарактеризовано як сформовану здатність студентів до сканування інформаційних площин вокально-хорової роботи від фіксації якості через дослідження зв'язків і логіки проявів до надання оцінювальних характеристик, яка базується на певному теоретичному, методичному, виконавському досвіді,

комплексі спеціальних знань, навичок, що дозволяє майбутнім учителям музики ефективно реалізовувати стратегії дії у вирішенні конкретних вокально-хорових завдань.

Встановлено, що врахування суб'єктно-діалогічного, прогностичного, аксіологічного, герменевтичного, естетичного, феліксологічного та творчо-діяльнісного підходів являє підґрунтя формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

У дисертації обґрунтовано структуру художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, яка відповідно до вокально-хорового навчання об'єднує наступні компоненти: ціннісно-емотивний, когнітивно-комунікативний, творчо-рефлексивний.

У дослідженні доведено, що цілеспрямовано організований освітній процес на факультетах мистецтв педагогічних університетів дозволяє підвищити рівень сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів завдяки створенню системи педагогічних умов (активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем; створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень), принципів (цілепокладання вокально-хорової діяльності; художньо-естетичної відповідності; персоніфікації мистецьких цінностей; системної диференціації; інтерсуб'єктних відносин; логічної послідовності й узгодженості; інтеграції та синтезу фахових знань) і функцій (пізнавально-пошукової; культурологічної; перцептивно-комунікативної; гедоністичної; інтерактивної; контрольної-діагностичної; прогностично-моделювальної; регулятивно-координаційної; трансформаційної).

Визначено критерії та розроблено показники художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики: міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності (показники: наявність ціннісно-

естетичного ставлення до вокально-хорової роботи; уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів; уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи); ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу (показники: уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи; уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів; здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу); міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями (показники: уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації; здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю; володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи).

З метою ідентифікації визначених критеріїв розробленим показникам виокремлено три рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь – низький рівень (інертний); середній рівень (раціональний); високий рівень (акмеологічний), що визначаються мірою прояву певних показників відповідних критеріїв.

Розроблено модель формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в якій зазначені мета дослідження, наукові підходи, принципи вокально-хорового навчання, компонентна структура означеного феномена, педагогічні умови, основні функції, визначені етапи та методи досягнення прогнозованого результату – сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Розроблено поетапну методику формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання та передбачено чітку послідовність етапів її імплементації.

Інформаційно-смісловий – I етап ставив за мету розвинути потреби студентів до знаходження мистецької інформації еталонного ґатунку, до естетичного оцінювання у процесі осмислення ціннісних базисів вокально-хорової роботи на рівні високого естетичного смаку і музичної культури і забезпечувався такими методами: активного слухання, порівняння суджень, створення сенсу, мистецького прецеденту, художня реконструкція, логіка пошуку інформації, прогнозування, древо цілей, пошук альтернатив тощо.

Аналітично-узгоджувальний – II етап сприяв накопиченню у студентів умінь аналізувати реалії мистецького середовища; досліджувати, структурувати, систематизувати отримані оцінювальні індекси; здійснювати контроль та діагностику поточного стану вокально-хорового процесу, оцінювати важелі комунікативної сугестії та забезпечувався групою методів функціонального аналізу, ідентифікації, зіставлення даних, авторський метод пошук рівноваги, авторський тренінг «Територія кластерів», стратегії виявлення потреб, мозкова атака, кейс-метод, евристичні методи, прийоми творчого мислення.

Процесуально-операційний – III етап був спрямований на формування самостійної оцінювальної позиції студентів, свідомого і впевненого оперування оцінювальними алгоритмами, цілеспрямованості до якісно-результативної дії, акцентовано-оцінного ставлення до себе як упорядника вокально-хорового процесу з метою оволодіння студентами техніками самостійної художньо-оцінювальної дії у системі комунікацій з масивами і ресурсами вокально-хорової роботи та забезпечувався методами трансформації, матриця оцінки наслідків прийняття рішення, критичних випадків, репертуарні ґрати, табличного і графічного відображення вокально-хорових параметрів, самоаналізу, самокритики, стратегіями оцінювання, стратегіями моніторингу процесу.

Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту вияв позитивну динаміку формування художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних груп, що свідчить про ефективність експериментальної методики й доцільність її впровадження у процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Представлена методика розроблена та експериментально перевірена вперше. Також до наукової новизни віднесено компонентну структуру, методичну модель формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, розроблені критерії і показники оцінювання рівня сформованості досліджуваної якості, розроблену систему діагностики: тестові завдання, анкети, карти спостереження, яка дозволила визначити рівень сформованості художньо-оцінювальних умінь в майбутніх учителів музики.

Презентовані методичні основи визначаються можливістю впровадження в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики апробованої методики формування художньо-оцінювальних умінь, опрацюванням методичного супроводу комплексної діагностики рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, перспективою застосування пропонованих критеріїв, показників і методів виявлення художньо-оцінювальних умінь студентів під час виробничої педагогічної практики на вокально-хорових заняттях зі старшокласниками, вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, розширення сучасних способів упровадження оцінювальних технік у зміст комплексу дисциплін вокально-хорового циклу. Теоретичні положення дисертації можуть бути пристосовані до умов різнорівневої підготовки студентів в мистецьких начальних закладах України та Китаю.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, художньо-оцінювальні вміння, підготовка до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, методична модель, поетапна методика.

ABSTRACT

Zhang Bo. Formation of artistic and evaluative skills of future music teachers in the process of preparation for vocal and choral work with high school students. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education on a specialty 014 Secondary education (musical art). - National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 2021

The dissertation provides a theoretical generalization and offers new ways to solve the problem of formation of artistic and evaluative skills of future music teachers in the artistic and educational process of pedagogical universities by means of vocal and choral teaching, which is reflected in scientifically based and experimentally tested methodological model music in preparation for vocal and choral work with high school students.

It is established that the skills are embedded in the case of teacher professionalism, in the periodic list of which the prerogatives are analytical, evaluative, projective, decision-making, etc., which are a system of intellectual operations aimed at improving the quality of independent performance. The peculiarities of artistic evaluation in vocal and choral activity are clarified, which is marked by intellectual acts of determining personality-value constants, personified with the choice of equivalent, the value characteristics of which influence the motivation, process and success of vocal and choral work.

The concept of «artistic and evaluative skills of future music teachers» is characterized as the formed ability of students to scan the information planes of vocal and choral work from fixing quality through the study of connections and logic of manifestations to providing evaluative characteristics based on certain theoretical, methodological, performance experience, a set of special knowledge and skills that allows future music teachers to effectively implement action strategies in solving specific vocal and choral tasks.

The dissertation substantiates the structure of artistic and evaluative skills of future music teachers, which in accordance with vocal and choral education combines the following components: value-emotional, cognitive-communicative, creative-reflexive.

The study proves that purposefully organized educational process at the faculties of arts of pedagogical universities allows to increase the level of formation of artistic and evaluative skills of students by creating a system of pedagogical conditions (activation of motivational-value attitude of future music teachers to vocal and choral work; operations in the field of intersubjective interaction with the vocal and choral environment, creating a situation of choice for activating the independent assessment of students from the standpoint of examination and decision making), principles (goal-setting of vocal and choral activities; artistic and aesthetic conformity; personification of artistic values; system differentiation; intersubjective relations; logical sequence and coherence; integration and synthesis of professional knowledge) and functions (cognitive-search; culturological; perceptual-communicative; hedonistic; interactive; control-diagnostic; prognostic-modeling; regulatory-coordination; transformational).

Criteria are defined and indicators of artistic and evaluative skills of future music teachers are developed: measure of formation of motivational motives for artistic and evaluative activity (indicators: presence of value-aesthetic attitude to vocal-choral work; ability to distinguish codes of emotional codes of vocal-choral works; and anticipate the risks of vocal and choral work); the degree of students' propensity to critically evaluate and organize the information parameters of the vocal and choral process (indicators: the ability to analyze the current state, identify trends, identify factors of influence, determine the factors of optimization of vocal and choral work; ability to identify the identified parameters with the technological requirements of interpretations of vocal and choral works; ability to systematize information, translation of the received evaluation indices to the vocal and choral ensemble); a measure of students' ability to interpret the results of assessment of vocal and choral phenomena and reflexive management of productive transformations (indicators:

ability to assess current needs and risks of vocal and choral process, make decisions to optimize it; ability to act in unusual situations within the system of values perfection, feedback techniques, levers of self-control, mastery of methods and techniques of self-assessment, self-regulation, the ability to examine and correct the results of vocal and choral work).

In order to identify certain criteria, the developed indicators are divided into three levels of formation of artistic and evaluative skills - low level (inert); average level (rational); high level (acmeological), determined by the degree of manifestation of certain indicators of the relevant criteria.

A model of formation of artistic and evaluative skills of future music teachers is developed in which the purpose of research, scientific approaches, principles of vocal and choral training, component structure of the specified phenomenon, pedagogical conditions, basic functions, certain stages and methods of achievement of the forecasted result – formation of art and evaluative skills of future music teachers in preparation for vocal and choral work with high school students.

A step-by-step method of forming artistic and evaluative skills of future music teachers in the process of vocal and choral learning has been developed and a clear sequence of stages of its implementation has been provided.

Information and semantic – I stage aimed to develop students' needs to find artistic information of the reference grade, to aesthetic evaluation in the process of understanding the value bases of vocal and choral work at the level of high aesthetic taste and musical culture and was provided by the following methods: active listening, comparison of judgments, creation of meaning, artistic precedent, artistic reconstruction, logic of information search, forecasting, goal tree, search of alternatives, etc.

Analytical and coordination – the second stage contributed to the accumulation of students' ability to analyze the realities of the artistic environment; to study, structure, systematize the received estimation indices; to control and diagnose the current state of the vocal-choral process, evaluate the levers of communicative suggestion and provided a group of methods of functional analysis, identification,

comparison of data, author's method of balance search, author's training "Cluster territory", needs identification strategies, brainstorming, case method, heuristic methods, techniques of creative thinking.

Procedural-operational – III stage was aimed at forming an independent assessment position of students, conscious and confident operation of assessment algorithms, focus on quality-productive action, accentuated-assessment attitude to himself as a organizer of vocal-choral process in order to master students' techniques of independent artistic actions in the system of communications with the arrays and resources of vocal and choral work and provided with methods of transformation, matrix of assessment of the consequences of decision-making, critical cases, repertoire, tabular and graphical display of vocal and choral parameters, introspection, self-criticism, evaluation strategies, process monitoring strategies.

Qualitative and quantitative analysis of the results of the formative experiment showed positive dynamics of formation of artistic and evaluative skills of students of experimental groups, which indicates the effectiveness of experimental methods and the feasibility of its implementation in the vocal and choral training of future music teachers at art faculties of pedagogical universities.

The presented technique was developed and experimentally tested for the first time. The scientific novelty also includes a component structure, methodical model of formation of artistic and evaluative skills of future music teachers in the process of preparation for vocal and choral work with high school students, developed criteria and indicators for assessing the level of research quality, developed diagnostic system: tests, questionnaires, observation maps, which allowed to determine the level of formation of artistic and evaluative skills in future music teachers.

The presented methodical bases are determined by the possibility of introduction in the process of professional training of future music teachers of the tested technique of formation of art-estimating skills, elaboration of methodical support of complex diagnostics of levels of formation of art-estimating skills of future music teachers, during industrial pedagogical practice in vocal and choral classes with high school students, improving the training of future music teachers for

vocal and choral work, expanding modern methods of introducing assessment techniques in the content of a set of disciplines of the vocal and choral cycle. Theoretical provisions of the dissertation can be adapted to the conditions of different levels of training of students in art primary schools of Ukraine and China.

Keywords: future music teachers, artistic and assessment skills, preparation for vocal and choral work with high school students, methodical model, step-by-step method.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Чжан Бо. До проблеми формування ціннісного сприйняття мистецтва в майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорової підготовки. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. Київ: Національний авіаційний університет, 2017. Випуск 1 (10). С. 145-149.

2. Чжан Бо. Проблема формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у загальнонауковому вимірі. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2018. № 1 (156) січень 2018. С. 130-135.

3. Чжан Бо. Методологічні підходи до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. №1 (60), лютий 2018. С. 378-383.

4. Чжан Бо. Зміст і структура формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і

практики: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 110-113.

5. Чжан Бо. Діагностичний етап формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Наукові записки: Збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Випуск CXLVII (147). С. 195-203.

6. Чжан Бо. Методичне забезпечення формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Серія «Педагогічні науки». Категорія «Б». Київ : Юстон, 2021. Випуск 16 (45). С. 225-238.

7. Чжан Бо. Методика формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2019. Roč. 19, č. 3. С. 34-43.

8. Чжан Бо. Музична культура в системі педагогічної освіти Китаю. *Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Частина I. С. 118-122.

9. Чжан Бо. Методологічний аналіз дослідження проблеми сприйняття у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць / гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова*. Наукове електронне видання. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. №5. Частина 2. С. 40-48. Електронний доступ: <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-2/5.%20Chzan%20Bo%20s.40-48.pdf>

10. Чжан Бо. Загальні закономірності управління вокально-хоровим процесом (система П.Г. Чеснокова). *Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.Козир*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 183-186.

11. Чжан Бо. Проблема художнього оцінювання студентами змісту вокально-хорової роботи в мистецько-інноваційному вимірі. *Сучасна*

мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції. Київ: Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. Михайла Бойчука, 2018. С. 346-349.

12. Чжан Бо. Психологічний аспект художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 329-333.

13. Чжан Бо. Педагогічні умови формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.Козир. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 239-242.

14. Чжан Бо. Категорія художньої оцінки в мистецько-педагогічному дискурсі. *Україна і світ: вектори музичної комунікації*: протоколи засідань Міжнародного наукового форуму Музикознавчий універсам молодих. Львів: Видавець ФОП Король І.В., 2021. С. 170-173.

15. Чжан Бо. Принципи формування художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічний університетів. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 175-177.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	24
1.1. Зміст поняття «художньо-оцінювальні вміння» в загальнонауковому контексті	24
1.2. Ресурси вокально-хорової роботи зі старшокласниками як основа формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики	44
Висновки до першого розділу.....	67
Список використаних джерел до першого розділу	69
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ	78
2.1. Компонентна структура художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики	78
2.2. Принципи та педагогічні умови формування художньо-оцінювальних умінь студентів педагогічних університетів	99
Висновки до другого розділу	130
Список використаних джерел до другого розділу	132
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	140
3.1. Вивчення стану сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів	140

3.2. Експериментальна перевірка поетапної методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики	168
Висновки до третього розділу	216
Список використаних джерел до третього розділу	219
ВИСНОВКИ	224
ДОДАТКИ	228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Цілеспрямованість руху світових систем освіти в напрямку індивідуалізації навчання, націленості на формування самостійності майбутніх фахівців, зумовлює наповнення мистецької освіти новим змістом і формами, акцентуацію оцінювального базису в фаховій підготовці майбутніх учителів музики. Адже музичне навчання є потужно-інтелектуальною та художньо-наповненою діяльністю, націленою на результат, у здійсненні якої оцінювальні процеси і механізми відіграють провідну домінуючу роль. У даному контексті, розгляд проблеми художнього оцінювання в мистецькій педагогіці через призму філософських та психологічних постулатів сприяє розширенню розуміння функцій і психологічних ефектів оцінювальних технік з точки зору інтелектуальних актів перетворення об'єктів навчальної мистецької діяльності від фіксації, через дослідження якості, значень системних показників до остаточних оцінювальних висновків і надання корекційних рекомендацій.

Варто зазначити, що специфіка мистецького навчання відкриває простір до активного формування у студентів художньо-оцінювальних умінь, музично-естетичних смаків, художньо-виконавського світогляду та є цілісно-вмотивованим базисом для розвитку художньо-оцінювальної сфери майбутніх учителів музики в аспекті свідомого переобладнання начального простору. Що забезпечує можливість гнучкого регулювання процесу вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів і позначається на особливостях перегляду підходів до формування висококультурного педагога – майбутнього вчителя музики, наповненого прийомами продуктивної художньо-оцінювальної дії для забезпечення творчого щаблю якості навчального вокально-хорового процесу в подальшій професійній діяльності.

Означений вектор розуміння особливостей художньо-оцінювальних актів у вокально-хоровій діяльності ознаменований мистецьким відображенням

загальнонаукового розуміння категорії оцінювання як ціннісно-діяльнісного комплексу особистості майбутнього вчителя музики, спрямованого на проектування, моделювання й перетворення цілей вокально-хорової роботи. Оскільки активна оцінювальна позиція формується під час свідомого налаштування на розуміння, усвідомлення і бажання переобладнати й покращити якісні характеристики мистецького процесу які є основою для набуття досвіду самостійного оцінювання майбутніми вчителями музики ступеню відповідності власних дій мірилам якості вокально-хорової роботи. На піку актуальності постає проблема формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками в аспекті набуття студентами вмій оцінювання перебігу вокально-хорового процесу, розуміння його якісних характеристик, як мистецьких діяльнісних актів сприймання-розуміння-оцінювання-творення.

Дана проблема має ґрунтовну теоретико-методичну базу, підтверджену філософськими концепціями творчості (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, Б.Новиков та ін.); концепцією оцінювання (Г.Врігт, Дж.Дьюї, Дж.Мід та ін.); оцінювально-ціннісними концепціями (У.Джемс, Ч.Пірс та ін.); оцінювальною теорією емоцій (Н.Киященко, Н.Лейзеров, П.Симонов та ін.); індивідуально-психологічною теорією (А.Адлер); аналітичною теорією (Г.Юнг), інтелектуальною теорією (Г.Костюк, Ж.Піаже, О.Тихомиров та ін.); гуманістичною теорією (Е.Фромм); результативною теорією (Б.Скіннер); соціокультурною теорією. (К.Хорні).

У даному зв'язку питання художнього оцінювання співвідноситься з домінуючим завданням мистецької освіти – забезпеченням гуманістичного напрямку художньої навчальної діяльності (С.Горбенко, О.Кузнецова та ін.) з пошуком майбутніми вчителями музики особистісного ціннісно-естетичного досвіду, здатності до естетичного оцінювання (О.Комаровська, О.Отич, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.), формуванням творчого мислення (А.Болгарський, А.Козир, А.Растрігіна та ін.), перетворенням здобутків і творчих проявів у мистецтві (П.Ковалик, В.Федоришин та ін.), науковими

дослідженнями зі спеціальності музичне мистецтво (Лінь Є, Лінь Хай, Лінь Сяо, Лян Хайє, У Сінмей, Чжан Яньфень, Чжай Хуань та ін.). У роботах даних авторів розглядаються питання оновлення шляхів, форм і засобів удосконалення навчального мистецького процесу. Але дослідження, спрямованого на врахування перетворювальних оцінювальних технік у змісті вокально-хорового навчання через призму оцінювання відповідностей, оцінювання можливостей, оцінювання вибору, оцінювання параметрів, ризиків, перспектив з метою формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів, на даний час не було предметом наукового пошуку.

Актуальність, недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *«Формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №10 від 27 квітня 2017 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Об'єкт дослідження - процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методика формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Відповідно до поставленої мети дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

- проаналізувати поняття «художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики» та дослідити наукові підходи до формування художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками;

- розробити компонентну структуру художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики;

- обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками;

- визначити критерії, показники, встановити рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та розробити методику їх діагностики;

- розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність поетапної методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: педагогічні та психологічні праці, що розкривають теорію формування художньо-оцінювальних умінь (В.Андрущенко, О.Баранова, О.Бондар, І.Бех, І.Біла, С.Волков, Л.Виготський, І.Зязюн, Г.Костюк, Д.Мід, С.Науменко, Б.Новиков, Ж.Піаже, І.Підласий, П.Сімонов, І.Стеценко, О.Тихомиров та ін.); основні положення концепції оцінювання Аристотель, Гунсунь Лун Цзи, Демокрит, Мо Цзи, Платон, Сократ, Сюнь Цзи, Тай Сюань, Чжоу І, Хун Фан та ін.); теорій самодіяльності, конструювання смислів, переоцінки цінностей (Ф.Брентано, С.К'єркегор, П.Наторп, Ф.Ніцше, І.Фіхте, Ф.Шеллінг, Г. Ріккерт); основні положення теорії оцінювальної діяльності (А.Айер, Н.Алексєєв, В.Бондар, В.Дьяченко, А.Запорожець, М.Вовк, П.Гальперін, П.Підкасистий, К.Левчук, Д.Кучерюк, О.Оніщенко, В.Панченко, М.Скаткін, О.Стрілець-

Бабенко, І.Унт, В. Сутужко, Г.Щедровицький та ін.); основні положення теорії та методики мистецької освіти (А.Зайцева, С.Горбенко, О.Єременко, О.Комаровська, А.Козир, В.Лабунець, О.Михайличенко, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, Є.Проворова, А.Растригіна, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Щолокова та ін.); методики вокально-хорової роботи зі старшокласниками (Л.Байда, А.Болгарський, Т.Жигінас, І.Коваленко, П.Ковалик, Л.Куненко, П.Ніколаєнко, З.Софроній, І.Топчієва, Л.Шумська, І.Цюряк та ін.); досвід корифеїв вокально-хорового мистецтва України (А.Авдієвський, М.Гобдич, З.Корінець, Є.Савчук, К.Пігров).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: *теоретичні* (аналіз, систематизація, узагальнення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх експлікація, конкретизація, синтез, зіставлення, інтерпретація, порівняння, моделювання, метод функціонального аналізу) – для визначення концептуальних положень дослідження; *емпіричні* (анкетування (письмове та усне), тестування, опитування, інтерв'ювання, психолого-педагогічне спостереження, бесіди, обговорення, пояснення, блоки творчих завдань, тренінги, метод експертних оцінок, контент-аналіз, самооцінки, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для визначення результативності експериментальної роботи; *статистичні* (порівняльний аналіз, метод середнього арифметичного, табличний метод, графічний метод, методи математичної обробки й аналізу отриманих експериментальних даних) – для фіксації результатів вимірювань, опрацювання отриманих даних, встановлення кількісних залежностей, які забезпечили експериментальну перевірку ефективності розробленої поетапної методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- розроблено й апробовано методику формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на основі суб'єктно-діалогічного, прогностичного, аксіологічного, герменевтичного, естетичного, феліксологічного, творчо-діяльнісного підходів та експериментально перевірено її ефективність;

- виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками;

- розроблено критерії та показники оцінювання рівня сформованості художньо-оцінювальних умінь; розроблена система діагностики: тестові завдання, анкети, карти спостереження, яка дозволила визначити рівень сформованості художньо-оцінювальних умінь в майбутніх учителів музики;

- *уточнено* та конкретизовано поняття «художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики»;

- *удосконалено* методи і прийоми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики;

- *подальшого розвитку* отримала розробка структури художньо-оцінювальних умінь, принципів і методів вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики апробованої методики формування художньо-оцінювальних умінь, опрацювання методичного супроводу комплексної діагностики рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, перспективою застосування пропонованих критеріїв, показників і методів виявлення художньо-оцінювальних умінь студентів під час виробничої педагогічної практики на вокально-хорових заняттях зі старшокласниками, вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової

роботи, розширення сучасних способів упровадження оцінювальних технік у зміст комплексу дисциплін вокально-хорового циклу. Матеріали дослідження можуть бути корисними під час розробки навчальних планів і робочих програм з музичних дисциплін, створення методичних рекомендацій та навчально-методичних посібників, проведення науково-дослідної роботи студентів та викладачів педагогічних ЗВО. Теоретичні положення дисертації можуть бути пристосовані до умов різнорівневої підготовки студентів в мистецьких начальних закладах України та Китаю.

Основні положення дослідження *впроваджено* в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 122 від 21.05.2021 р.), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-31 б/1 від 18.05.2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 1473 від 25.05.2021 р.); Калинівської дитячої школи мистецтв (довідка № 13/21 від 27 травня 2021 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації доповідались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2017); «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2017); «Михайл Шух: митець і час» (Київ, 2019); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2019); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2020); XVIII міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020); Міжнародному науковому форумі музикознавчому універсамі молодих «Україна і світ: вектори музичної комунікації» (Львів, 2021); I, II, III, IV, V міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Мистецька

освіта: проблеми і перспективи розвитку в контексті європейської інтеграції» (Житомир, 2016); «Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми і перспективи» (Київ, 2018); «Мистецтво та освіта: новації та перспективи» (Чернігів, 2018); на засіданнях кафедри теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2016-2021).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлено в 15 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у зарубіжному науковому виданні, 8 статей апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів з висновками і списком використаних джерел до кожного з них (237 найменувань, з них 8 – іноземними мовами), загальних висновків та додатків. Загальний обсяг роботи – 258 сторінок, з них 168 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць, 2 рисунки, що разом з анотацією, списками використаних джерел і додатками становить 90 сторінок.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

1.1. Зміст поняття «художньо-оцінювальні вміння» в загальнонауковому контексті.

Новітня доктрина «новий викладач – новий випускник – новий фахівець», бурхливий розвиток сфери педагогічного оцінювання – характерні ознаки сучасних реформаторських реалій освітнього простору України і Китаю. Висновки комюніке конференцій ЮНЕСКО актуалізують прерогативу формування особистостей, здатних аналізувати, оцінювати і прирощувати знання, доступну інформацію і покладатися на власну позицію та цінності [18]. У зв'язку з цим, академік В.Андрущенко зазначає, що освіта має бути наповнена життєвими поняттями і питаннями «сєнс яких учень чи студент мають осягнути через дискусію, співставлення думок, концепцій, поглядів і підходів», стверджуючи себе «через свою творчість», могутнім фактором активного прояву якої В.Андрущенко визначає «значущість самооцінки особистістю власної життєтворчості» [92, с. 130].

Відповідно до цього, у сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання умілого спрямування студентів до розуміння оцінювання як «не тільки того, через що вони «проходять», але й того, що здійснюється разом з ними і що відбувається з ними самими» (Л.Вілкова) [17].

Висвітлення теоретичних основ формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками потребує більш ґрунтового осмислення категорії оцінювання як важливої складової людської діяльності у філософському контексті через призму оцінювально-ціннісних феноменів. З даної точки зору,

оцінювальна діяльність уособлюється з вибором еквівалента, ціннісні характеристики якого сприяють актуалізації інтересу і залученню до процесу оцінювання бази власного досвіду особистості.

Сучасна філософська думка розглядає категорію оцінювання як «аксіологічне відношення особистості до різновидів утілень продуктів діяльності і можливостей їх когнітивного і практичного освоєння» [68, с. 631]. Відповідно, в процесах оцінювання відбивається особисте відношення, консолідується інтереси, масиви певної інформації про властивості конкретних об'єктів (В.Сутужко) [71]. Виявляється й осмислюється сенс, який «даний об'єкт має для суб'єкта», відповідність проявів і значень інтересам, визначається відношення (М.Каган) [34, с. 52].

Змістовне семантичне навантаження поняття «оцінювання» розкривається в ієрархічній періодиці філософських поглядів від стародавніх часів (Аристотель, Гунсунь Лун Цзи, Демокрит, Мо Цзи, Платон, Сократ, Сюнь Цзи, Тай Сюань, Чжоу І, Хун Фан та ін.) про те, що «помилкове і істинне не в речах, а в оцінювальній думці» (Аристотель) [5, с. 188], зумовлене оцінювально-ціннісним відношенням до оточуючого середовища (Л.Зизаній, Г.Кониський, П.Могила, Нестор, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, П.Юркевич та ін.) [68] завдяки процесам самопізнання, саморозвитку та самодіяльності (І.Фіхте, Ф.Шеллінг та ін.) [35] через особистісне переживання і конструювання смислів (Ф.Брентано, С.К'єркегор, Ф.Ніцше та ін.) [73] до переоцінки цінностей відповідно зміни оцінювально-діагностичних ракурсів (В.Віндельбанд, П.Наторп та ін.) [34] і філософії «царству сенсу», де оцінювання пов'язане з рефлексивними актами (Г.Ріккерт) [63]. Саме перенесення акцентів на систему оцінювання особистості як прояву її цінностей, виявляється у «трансцендентальній необхідності» (В.Віндельбанд) [101], яка примушує особистість стверджувати або заперечувати якісні характеристики будь-чого (предмету, об'єкту, продукту, творів мистецтва тощо), виносячи йому оцінювальне судження [92, с. 131].

Аналіз ряду філософських концепцій щодо трактування поняття «оцінювання», свідчить про трансформацію поглядів, що зазнавали

переосмислення і відповідних змін, а саме: «концепції оцінювання» (Г.Врігт, Дж.Дьюї, Дж.Мід та ін.) [92, с 131]; основні оцінювально-ціннісні концепції (У.Джемс, Ч.Пірс та ін.) [78]; діяльність на основі континууму «творчий акт – особистісний досвід» (А.Айер, Л.Лаудан, А. Маслоу, Г.Олпорт, Б.Тернер, Р.Хейе та ін.) [2; 34]; «філософія ренесансу» (М.Бердяєв, Л. Шестов, В. Зеньковський та ін.) [7; 52]; «філософія життя» (А. Бергсон, Л. Брауер А. Шопенгауер) [63; 76]; «філософія сенсу» (Г. Ріккерт Л.Коган та ін.) [52; 63]; «філософія персоналізму і діалогізму» в оцінюванні дійсності (Г.Батіщев, М.Бахтін, М.Каган, П.Копнін, Б.Новиков, О.Лосєв, М.Морозов, О.Спіркін, О.Яценко та ін.) [7; 34; 39; 52; 78]; «філософія свободи» (І.Фіхте, Р.Фукуяма та ін.) [73; 76]; оцінювальна теорія емоцій (Н.Киященко, Н.Лейзеров, П.Симонов та ін.) [35].

Проблема оцінювання постійно в центрі уваги філософських досліджень (Н.Абрамова, Н.Арутюнова, М. Каган, А. Лосєв, В.Навознов, І.Нарський, В.Сутужко, В. Тугаринов, А.Хоцей та ін.) [6; 34; 39; 71; 78]. Доцільно підкреслити відмінність трактувань, а саме: визнання оцінювання як середньої ланки між пізнанням та практикою, відносно самостійною ознакою свідомості, стимулу активності в пізнанні (В.Тугаринов) [78, с. 52]; інтелектуальна здатність і психічна активність для встановлення відношень значущості (В.Сутужко) [70]; раціонально-орієнтована стратегія «обґрунтування істини» (Н.Арутюнова) [6]; структура вибору, заснована на вагах переваги (Г. Врігт, Х.Дрейфус, Р.Розен та ін.) [39]; аспект комунікації, форми аргументації, позиції учасників діалогу, рівні їх компетенції (Ю.Хабермас) [82].

Ретроспекція проблеми оцінювання виявляє концептуальні блоки її подання через теорію цінностей (аксіологія), теорію оцінювальної діяльності у континуумі суб'єкт («оцінює») – об'єкт («оцінюється») – простір розуміння відносин між ними («оцінювання»). Розгляд змісту та специфіки досліджуваного феномена, підкріплений висновками М.Бахтіна [7], Л.Доблаєва [25], В.Серікова [78], В.Сутужко [71] та інших виявив, що поняття «оцінювання» тісно пов'язане з такими категоріями, як «цінність», «судження»,

«відношення», «діалог», «вибір», «розуміння». При цьому, М.Бахтін ідентифікує оцінювання з процесом розуміння, як «єдиного оцінювального акту», в якому «розуміння є оцінкою конкретного зразка і факторів його існування» [92, с. 131]. Розглядаючи оцінювання, як специфічний спосіб сприйняття, пізнання, оцінювання розуміння реальності особистістю, М.Бахтін визначив означений феномен як процес діалогічної взаємодії, який передбачає спільний пошук цінностей і смислів, закладених у явищах культури, базується на платформі оцінювання культурних норм і цінностей; оцінювання художніх об'єктів та інтерпретації змістовних сутностей [92, с. 131].

З огляду на це, В.Сутужко трактує оцінювання як специфічний процес, в якому «інтегруються відображення і пізнання реальності, інтелектуальна здатність і психічна активність, встановлюються відношення ...» (В.Сутужко) [70]. Натомість, Л.Доблаєв наголошує, процес оцінювання є «дією розуміння сенсу» у відносинах між предметом оцінки і підставами для оцінювання даного предмету [25].

Зважаючи на вищезазначене, погоджуючись із позицією Е.Вольфа про те, що «головними елементами оціночної модальної рамки є її суб'єкт і об'єкт, пов'язані оцінним станом» [19], можна резюмувати, що поняття «оцінювання» розглядається суто в межах «суб'єкт-об'єкт». Разом із тим, необхідно зазначити, що даний процес відбувається з метою кращого вибору в колоборації з інтересами та інформаційним прошарком певних властивостей, відповідностей тощо. Саме тому оцінювання відображає інтелектуально-пошукову і порівняльну сутність мисленнєвих процесів і докорінно впливає на вибір важелів преваг, конструювання ієрархії цінностей, що підводить і активізує особистість до практичної дії.

Дослідження філософської проекції на проблему оцінювання виявило, що феномен оцінювання відноситься, також, до розряду комунікативних і управлінських категорій творчої діяльності [92, с. 132]. У ряді сучасних досліджень (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, П.Копнін, Б.Новиков, О.Пахомова та ін.) [11; 31; 52; 57; 61] підтверджено, що оцінювання є універсальним

аспектом творчої діяльності, який виявляється у впливі на винесення рішень, зв'язується теорією і практикою творчої діяльності, втілюються і реалізуються стратегії дії у вирішенні конкретних творчих проблем і виконанні певних творчих завдань. Оперуючи даною інформацією можемо наголосити на універсальності оцінювання як системи, що цілеспрямована на виявлення якісно-кількісних характеристик властивостей оцінювальних об'єктів і визначення міри ставлення до них як до цінності. У даному процесі, згідно О. Пахомової, акцентується увага на структурі оцінювання в континуумі теорії та практичного досвіду цілеспрямованого до конструювання схеми дії, спрямованої на продуктивне перетворення бо вирішення конкретних завдань, проблем, ситуацій тощо [57].

Аналіз психологічних концепцій, а саме: індивідуальна теорія особистості (А.Адлер) [1], аналітична теорія особистості (Г.Юнг) [71], гуманістична теорія особистості (Е.Фромм) [82], диспозиційна теорія особистості (Г.Олпорт) [76], результативна теорія особистості (Б.Скіннер) [100], «его»-теорія (Е.Еріксон) [52], соціокультурна теорія особистості (К.Хорні) [83] та інших дозволяє розширити розуміння поняття «оцінювання», акцентуючи увагу на єдності процесів мотивації, розвитку і прогнозування, аналізу і пояснення криз і відхилень, коригування відхилень тощо, що на думку А.Зись, відображає реальну дійсність у прояві переживань, оцінювання, порівняння з метою корекції або узгодження результатів [30].

Розуміння оцінювально-мисленнєвих процесів з точки зору спрямованості особистості на самовдосконалення і самореалізацію вмотивовує першочергову мету творчої діяльності, а саме: виокремлення змісту художнього твору або його структурних елементів, уособлення його з власною сутністю, переживання, осягнення, деталізоване оцінювання в аспекті естетичного пізнання, найвищої естетичної оцінки, естетичної діяльності найвищого рівня майстерності (М.Киященко) [35, с. 73]. Вищезазначене дозволяє зробити припущення про те, що будь-які творчі процеси, будь-яка творча діяльність коригуються алгоритмами творчого мислення за двома

критеріями оцінювання: художнє пізнання об'єктивних сутнісних якостей-характеристик реальності; суб'єктивне естетичне оцінювання якостей-характеристик презентованого творчого продукту [92, с. 132].

Слід наголосити на універсальності системи мисленнево-оцінювальних дій, спрямованих на виявлення якісно-кількісних характеристик властивостей оцінювальних об'єктів і визначення міри ставлення до них як до цінності. В контексті можна зробити припущення про те, що природа оцінювання знаходиться у площині природи творчого процесу, його мисленневого впорядкування й узгодження за допомогою активізації нових форм мислення – пізнавально-оцінювального.

На даному твердженні наполягає Л.Виготський, досліджуючи психологію мистецтва вчений пише, що «оцінювальні форми інтелектуальної активності лежать в основі художнього спілкування людей за допомогою мистецтва. Мистецтво як процес спілкування, як процес обміну думками, почуттями може бути охарактеризоване як процес обміну ціннісними судженнями, але вираженими не в формі понять, а в формі розгорнутих, складних за структурою художніх образів» [20, с. 64].

Розгляд проблеми оцінювання у процесуальних рамках творчого мислення відкриває простір для розуміння особистістю специфіки оцінювання оточуючих явищ, що дозволяє синтезувати почуття і знання у єдиний оцінювальний комплекс, структурувати ознаки у послідовний алгоритм оцінювальної дії. З даної точки зору принагідна «колово-мисленева концепція» (П.Флоренський) [81] як можливість варіативно і комплексно оцінювати різні аспекти творчої діяльності. Це уможливорює осмислення можливостей оцінювального мислення, яке характеризується рядом специфічних ознак, а саме: наявність позитивної Я-концепції; усвідомлення можливості вирішення проблем, спрямованість на пошук шляхів їх конструктивного подолання, наявність мотивації досягнення успіху; оцінювання як механізм самовдосконалення себе і оточення, продуктивний процес управління і самоуправління у досягненні зразку-ідеалу; оцінювання

перспектив тощо [92, с. 133]. З позиції вищезазначеного, мисленнєвий акт оцінювання спрямовує особистість до практичної творчої дії у процесі порівняння об'єктів зі сформованим ідеалом, співставлення з загальноприйнятою або особистісною ієрархією цінностей.

Саме оцінювання дійсності а аспекті творення особистістю самого себе, конструювання світу за власним баченням, оперування інформаційними шифрами на рівні чуттєвого оцінювання є провідною ідеєю психологічних концепцій Н.Ах, К.Дункера, Ж.-П.Сартра, М.Хайдеггера, К.Ясперса [39, 141]. Так, у дослідженнях К.Дункера доведено, що оцінювальна діяльність реалізується на свідомому і несвідомому рівнях, характеризується складними переходами і взаємодією даних рівнів [76, с. 38]. Проблема свідомого і несвідомого в оцінювально-мисленнєвих процесах розглядається Н.Ах як пошук відповідності, як акт встановлення відносин як «робота «Я», підпорядкована конкретному завданню з його властивостями і відносинами» [76, с. 249].

На противагу даним твердженням, А.Брушлинський зосереджується на проблемі оцінювально-мисленнєвих процесів з позиції дослідження специфіки оперування інформаційними шифрами у рамках дослідницько-аналітичної інтелектуальної діяльності, яка включає в себе дії з прийому, переробки, засвоєння і передачі інформації про об'єкти реальності. А.Брушлинський доводить, що оцінювальний механізм характеризується ієрархією мисленнєвих процесів від «зовнішньої фіксації об'єкта до розкриття структурності його якості, до системи взаємопов'язаних показників, визначення їх значень, до підсумкового оцінювання отриманих результатів» [14, с. 43].

Наведені висновки корелюються з позицією Д.Брауза, Д.Вуда, Д.Халперна, які виокремлюють домінуючий фактор оцінювального мислення – інтелектуально-рефлексивний моніторинг пізнання, а саме: вміння досліджувати підстави, знання і застосовувати його на практиці; здатність знаходити альтернативні шляхи вирішення проблем; вміння оцінювати

коректність, достовірність, обґрунтованість суджень; вміння і навички діалогового спілкування тощо [83; 101].

Ураховуючи вищезазначене можна зробити припущення про те, що оцінювання є процесом у якому задіяне мислення високого рангу, що дозволяє аналізувати, порівнювати, оцінювати і прогнозувати результати навчальних і практичних дій [92, 132]. Відтак, оцінювальне мислення можна розглядати як «систему суджень, що дозволяє аналізувати об'єкти, надавати обґрунтовані оцінки, інтерпретації, коректно прилаштовувати отримані результати до конкретних завдань і ситуацій» (Д.Халперн) [83, с. 48].

Складова оцінювальної категорії покладена в основу ідей Д.Дьюї [26], Ж.Піаже (аналітично-творчий підхід до навчання) [35], теорії осмисленого навчання Л.Виготського (оцінювання як результат внутрішнього спору) [20], технології розвитку критичного мислення І.Загашева, С. Заїр-Бека (уміння «обдуманно діяти, звіряти, перевіряти і виправляти свої дії відповідно до очікуваних результатів») [28, с. 49].

Про ряд специфічних ознак оцінювального мислення як мислення «вищого порядку» на рівні аналізу, синтезу та оцінки йдеться у роботах Г.Гадамера, Д. Гілфорда, Г. Риккера, К. Роджерса [63; 64; 99; 100]. За їх переконаннями, важливу роль в оцінюванні відіграють критичний аналіз, здатність інтерпретувати, пояснювати, робити висновки, виносити об'єктивні аргументовані судження.

Варто зауважити, що механізми мисленневих тактик і стратегій оцінювання логічно вкладаються та прослідковуються в діяльнісних актах, обґрунтування чого знаходимо в загальнопсихологічній діяльнісній моделі С.Рубінштейна [65]. Учений констатує, що упорядкування, діагностика, рефлексія, корекція будь-якого процесу знаходить своє підтвердження у структурі діяльності. З огляду на це С.Рубінштейн стверджує, що кожному етапу-акту діяльності, відповідає конкретний етап-акт мислення, а саме: мотив, мета, планування, операційне оперування поточним інформаційним масивом,

оцінка ризиків, прийняття рішення, дія, перевірка результатів, рефлексія і корекція дії.

Аналіз масиву загальнонаукових праць з досліджуваної проблеми дозволяє розглядати оцінювання як процес адаптації ціннісно-сміслових настанов до конкретних умов, як провідний механізм самооцінки-рефлексії. Оскільки саме на основі самооцінки-рефлексії загартовується оцінювальне ставлення до навчання та майбутньої фахової діяльності у студентів під час оцінювання проблемних ситуацій, ризиків, оцінювання себе як суб'єкта діяльності з метою критичного аналізу, осмислення і оцінки з точки зору ефективності вирішення навчальних завдань.

У наукових працях Б. Гершунського, І.Зимньої, Н.Тализіної, М.Скаткіна, А.Хуторського [21; 29; 72; 86] відзначається актуальність та недостатня розробленість концептуальних положень щодо визначення структури і механізмів оцінювальних актів у навчальній діяльності. Визначення індикаторів їх прояву знаходимо у роботах Б.Ананьєва, Г.Ксензової, К.Роджерса, С.Сисоевої та інших вчених-педагогів [3; 40; 64; 66]. Головні орієнтири оцінювальної діяльності щодо формування у студентів самостійно-активних оцінювальних умінь у процесі педагогічної взаємодії, де студент стає реальним учасником перетворювальної дії висвітлено у працях таких вчених як А.Алексюк, І.Бабін, А.Бойко, В.Мельник, І.Прокопенко та інших.

Напрямки методологічно-педагогічних розробок стосуються загалом сфери оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення функцій педагогічної оцінки, виокремлення її складових: стимулюючої, виховної, спрямовуючої, мотиваційної, контролюючо-діагностичної, інформаційної тощо.

Аналіз наукових педагогічних джерел виявив полярні погляди на визначення специфіки оцінювальної діяльності студентів у навчальному процесі. Так, вчені-педагоги тлумачать оцінювання як: мотивацію навчання, його внутрішній стрижень і спрямовуючий фактор (І.Бех; Є.Ільїн, З.Курлянд, І.Парфентьєва та ін.) [11; 32; 43; 56]; стимуляцію для виправлення недоліків у

навчанні (Г.Ксензова, Г.Дьяконов та ін.) [27; 40]; засвоєння діяльнісних алгоритмів способів дії (М.Бершадський, Ю.Кулюткін та ін.) [10; 42]; аналітичне дослідження причин і наслідків виявлених недоліків (О.Боднар, Б.Гершунський) [12; 21]; процес аргументованого вибору (І.Зязюн, С.Сітаров, А.Хуторської та ін.) [31; 47; 86]; демонстрацію смаку, художньо-культурного тезаурусу (Н.Гузій, О.Комаровська, О.Отич та ін.) [23;38]; оперування системами цінностей, еталонів і критеріїв оцінювання (Б.Ананьев, В.Василенко та ін.) [3; 16]; стратегію досягнення мети (С.Лисенкова, І.Передборська, А.Хуторської та ін.) [46; 80; 86]; рефлексію і корекцію результатів діяльності (Б.Брилін, С.Масюк, І.Парфентьева, Мінь Шаовой, І.Стеценко, Чжан Цзінцзін та ін.) [13; 50; 56; 69; 93].

Незважаючи на відмінність поглядів вчених-педагогів у трактуванні специфіки оцінювальної діяльності, тим не менш, педагогічна думка єдина у констатації того, що оцінювання є потужним і різновекторним фактором впливу на особистість майбутніх фахівців, оскільки впливає на мотивацію, процес і успішність навчальної діяльності, активізує механізми пізнання, сприйняття, розуміння, комунікації, рефлексії, самооцінки. А відтак, у сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання формування особистості майбутнього фахівця, озброєного вміннями оцінювання власних дій в аспекті саморозвитку, самоперетворення, само становлення [92, с. 131].

Підтвердження вірогідності даних положень знаходимо в сучасних дисертаційних дослідженнях (Н.Бежанова, Л.Вілкова, Н.Крат, С.Ніколаєва, І.Романишин, А.Хмельницька та ін.) [8; 17; 84]. Оригінальною є позиція Л.Вілкової щодо зміни філософії оцінювання у сучасній шкільній освіті. Науковець стверджує, що процес оцінювання у навчальній діяльності є згустком «інформація-зворотній зв'язок» на основі «глибинного занурення в досліджуваний предмет, з метою якісного оволодіння цим предметом» [17].

У свою чергу А.Хмельницька стверджує, що оцінювальна діяльність породжується потребою учня або вчителя отримати інформацію щодо

відповідності якості, регулюванні її ходу і результатів, як уміння контролювати свою діяльність і виправляти помилки [84].

У руслі проблематики нашого дослідження заслуговує уваги наукова розвідка Н.Бежанової щодо визначення педагогічних умов розвитку готовності вчителів у післядипломній освіті до формування оцінювальних умінь у молодших школярів. Перш за все, Н.Бежановою розроблені компоненти оцінювальних умінь, а саме: контроль, самоконтроль, оцінка й самооцінка. При цьому дослідницею з'ясовано, що оцінювальна властивість особистості формується поетапно на основі суб'єктних дій учня, спрямованих на: встановлення відповідності результату навчально-пізнавальної діяльності її цілям, визначення й аналіз навчальної ситуації (завдання), розробку й реалізацію системи дій з вирішення (корекції) ситуації. По-друге, Н.Бежановою актуалізована значимість формування оцінювальних умінь у процесі навчальної діяльності, одного з проявів суб'єктної активності дитини в навчально-пізнавальній діяльності, психічна властивість особистості, що є внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання навчальної діяльності. [8].

Здійсненню цілеспрямованої орієнтації майбутніх учителів музики до набуття оцінювальних умінь з точки зору дослідження Чжан Цзінцзін сприяє активізація рефлексивної сфери студентів. Досліджуючи проблему формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики у процесі вокального навчання, Чжан Цзінцзін окреслює основні характеристики мистецької рефлексії, яка виявляється в усвідомленні особистістю власних психічних станів і процесів, включає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій вирішення завдань [93]. Чжан Цзінцзін аргументовано доводить, що рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність учителя музики, проявляючись «в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, в процесі проектування і конструювання їх навчальної діяльності, на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта» [93].

Наголошуючи на вагомому вмісті оцінювальних механізмів у художній рефлексії, Чжан Цзінцзін додає, що оцінювальні уміння студентів можуть формуватися під впливом певних навчально-художніх обставин, потреб та інтересів студентів. Розроблена Чжан Цзінцзін концептуальна модель процесу художньої рефлексії вчителя музики, яка відображає Я-концепцію вчителя музики і відбувається в процесі музичного сприйняття, музичного виконання і музичної творчості, на думку автора, безпосередньо впливає на формування художньо-педагогічного самосвідомості, а за рахунок зворотного зв'язку і на формування оцінювальних умінь [94].

Мінь Шаовей, розглядаючи специфіку формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки, також говорить, що рефлексія в оцінювальному контексті може бути розглянута як здатність до пошуку найефективніших індивідуальних навчально-фахових стратегій, відбору, узагальнення, аналізу та об'єктивації змісту навчального, допоміжного, ілюстративного, інформаційного матеріалу, спрямованого на формування музично-естетичних здібностей (власних та учнів), здатності сприймати музику, вибудовувати судження про неї на основі розуміння її інтонаційно-образної мови.

Дослідник також зазначає, що рефлексивно-оцінювальна діяльність учителя музики зумовлена комунікативно-образною природою мистецтва і особливостями художньої комунікації з нею, для чого Мінь Шаовей вбачає необхідним оперування студентами оцінювально-критичним мисленням «для глибокого аналізу образного змісту музичного твору, створення функціональних зв'язків між сприйманням художнього тексту музичного твору, формуванням особистісного ставлення до нього та творенням власної виконавської інтерпретації з метою передачі художньо-образного навантаження учням» [50].

Окрім цього Мінь Шаовей, розкриваючи специфіку рефлексії-оцінювання вчителя музики у контексті його виконавсько-педагогічної діяльності, підкреслює, що рефлексія вчителя музики виявляється в процесі власної

естетичної оцінки, інтерпретації музичного тексту як тексту художнього, з «опорою на семіотичні звукоінтонаційні моделі, зіставлення його з власними емоційними станами для наповнення особистісними смислами, своїм «фаховим Я», та в художньо-переконливій виконавсько-педагогічній трансляції образного змісту музичних творів в процесі художнього спілкування з учнівською аудиторією» [50].

Доволі багато науковців (Н.Бельська, В.Зуєв, Н.Гузій, Ю.Кулюткін, В.Маралов, О.Матвієвська, П.Новіков, І.Парфентьєва, І.Стеценко, Г.Щедровицький та ін.) [9; 23; 31; 47; 48; 53; 56; 69; 95] наголошують на домінантному значенні рефлексії в процесі формування оцінювальних умінь особистості.

Тому аналіз психолого-педагогічної літератури з питання узгодження трактувань дефініцій «оцінювальна діяльність», «оцінювальні вміння» засвідчив невід'ємну їх ознаку – рефлексію як здатність особистості до самоаналізу, осмислення та переосмислення себе, власної дії, оточення. Сформовані механізми оцінювання, як інтелектуальні надбання і механізми творчої самостійної дії особистості цементують комплекс оцінювальних умінь у спрямуванні особистості до самоствердження, саморегуляції, рефлексії, самостійності у прийнятті рішень і відповідальності за їх наслідки.

Цінним для нашого дослідження є виокремлений І.Стеценко у структурі розвитку майбутніх учителів комплекс оцінювальних умінь, який дослідниця уособлює зі складовою частиною розвиненого інтелекту, а саме: здатність до рефлексивної самооцінки, рефлексії власної діяльності, яка передбачає вміння здійснювати контроль за власними діями, оцінювати результати власної діяльності; регуляція власної діяльності відповідно отриманих результатів. Наголошуючи на інтелектуальному аспекті оцінювальної діяльності, І.Стеценко розглядає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії [69].

З позиції вищезазначеного можна констатувати, що в структурі професійної діяльності вчителя оцінювальний її аспект пов'язаний з

виявленням, аналізом, діагностуванням, співставленням, зворотнім зв'язком, рефлексією і корекцією результатів, яким притаманні специфічні ознаки оцінювальної діяльності, а саме: цілеспрямованість; єдність психологічної установки особи на комплексне врахування внутрішніх, зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних сентенцій; взаємозв'язок оцінки і самооцінки; координації і самок ординації [92, с. 132].

Конкретизуючи і скеровуючи аналіз вищезазначених дисертаційних робіт у площину пошукового поля щодо визначення теоретичних основ формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, вбачаємо за необхідне зупинитися на розкритті змісту поняття «уміння» у контексті проблематики нашого дослідження. Акцентуючи увагу на формуванні художньо-оцінювальних умінь, як необхідної складової моделі майбутнього вчителя музики, підготовленого до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, ми розглядаємо «художньо-оцінювальні уміння» як складову педагогічних умінь учителя музики.

Варто зазначити, що у світлі модернізації освітніх систем України і Китаю, спрямовуючої до втілення компетентнісного підходу, одним із ключових у методології педагогічної освіти є поняття «вміння». Так, з позицій компетентнісного підходу компетенція розглядається як єдність, синтез знань і умінь, які має опанувати майбутній фахівець. Компетентнісний підхід акцентує увагу на здатності майбутнього фахівця застосовувати набуті знання у майбутній професійній діяльності у площині знаю – вмю у прикладному діяльнісному аспекті на відміну від ретропідходу передача – присвоєння знань [22; 23]. Відтак, формування педагогічних умінь, вкрай необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності, стає найбільш значущою складовою фахової підготовки фахівців загалом і підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласника зокрема.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури (С.Гончаренко, Н.Гузій, І.Загашев, І.Зімня, Є.Льїн, З.Кічук, Н.Кузьміна, А.Маркова,

С.Рубінштейн, С.Сисоєва, І.Стеценко та ін.) [22; 23; 28; 29; 32; 41; 65; 66;; 69] виявив концептуальні особливості трактування дефініції «вміння» як здатності належно виконувати певні дії, доцільно використовуючи певний досвід, набуті знання і навички. Варто наголосити, що в категорію «уміння» вкладається можливість здійснювати ту чи іншу дію. При цьому Є.Ільїн визначає уміння «як здатність до дії, яка не досягла найвищого рівня сформованості, здійснюваного цілком свідомо» [32]. У свою чергу, С.Рубінштейн доповнює зміст, розширюючи розуміння умінь як елементів діяльності, які дозволяють якісно виконувати будь-яку дію, операцію, серію дій або операцій та є системою дії під свідомими контролем [65, с. 19].

Деталізуючи зміст даного поняття, С.Гончаренко констатує, що утворення вмінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого «створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [22, с. 468]. Вчений підкреслює, що у процесі навчання виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання. З точки зору І.Зімньої «педагогічні вміння є сукупністю різновидів дій вчителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, визначають індивідуально-психологічні риси та свідчать про його предметно-професійну компетентність» [29]. Натомість, З.Кічук уміння педагога пов'язує з діяльнісно-операційною системою, спрямованою на управління пізнавальним процесом, поділяючи позицію Н.Кузьминої про те, що «вміння» є здатністю виконувати певну діяльність або дію в нових умовах [41]. У свою чергу В.Загвязинський стверджує, що більшість діяльнісних операцій є результатом оволодіння способами дії, а відтак, результатом сформованості умінь [58]

Проте, численні здобутки у сфері дослідження проблеми формування педагогічних умінь загалом і оцінювальних умінь зокрема (А.Закірова, О.Бобров, Н.Тализіна, А.Усова та ін.) визначають їх як інтелектуально-моделюючі інтелектуальні операції щодо проектування шляхів корекції результатів. А сукупність оцінювальних умінь, за Н.Тализіною, виявляється у

характерних ознаках кожної їх складової, а саме: критичність, самоконтроль, самоаналіз і самооцінка, рефлексія, часова орієнтація, толерантність, ціннісні орієнтації, пізнавальні потреби, творчий тезаурус, самостійність [92, с.132-133].

Урахування наведених ідей свідчить про відмінність до розуміння дефініції «вміння» в підходах різних авторів але об'єднуючим позиційним зерном є констатація їх практичної спрямованості на результативність дії. У даному контексті вміння постають як компоненти діяльності, основу яких утворює практичне застосування отриманих знань в новітніх умовах. При цьому, варто зазначити, що вміння на відміну від навичок базуються й підсилюються активною інтелектуальною діяльністю, а відтак, опираються і включають в себе механізми мислення.

З даної позиції сформовані педагогічні вміння вкладаються в кейс професіоналізму вчителя, в періодичному списку яких прерогативи набувають аналітичні, оцінювальні, проєктивні, прийняття рішення тощо, які являють собою систему інтелектуальних операцій щодо покращення якості самостійної результативної дії. Уміле спрямування студентів до оцінювання ними перипетій процесу і результатів навчальної діяльності уможливорює набуття ними комплексу сформованих оцінювальних умінь, а саме: самооцінювання цілей навчальної діяльності відповідно власних естетичних устремлінь; структурований фаховий тезаурус як базис умінь вирішувати практичні навчальні завдання; вектор саморозвитку і самовдосконалення; цілепокладання, оцінка ризиків; співвідношення наявних проміжних характеристик і результатів з еталоном; самоконтроль, взаємоконтроль; оцінювання результатів, рефлексія, корекція [88].

Таким чином, розуміння дефініції «оцінювальні вміння» як здатності узагальнення від порівняльного до системного рангу набуває продуктивної якості, що дозволяє прикладати набуті конкретні вміння у ситуаційних різновидах, відмінних від «материнської плати» умов їх формування. При цьому, перенесення набутих умінь у нові умови, орієнтація в напрямках їх перебігу, прикладання сформованих умінь у нових ситуаціях носять ознаки

творчості. Підтвердженням даної тези є позиція Н.Гузій [23] та С.Сисоєвої [66] про те, що творча дія вчителя є вмінням, яке базується на минулому досвіді, сформованих знаннях і навичках і спрямована на продуктивно-творче перетворення дійсності.

Екстраполюючи когнітивний пласт загальнонаукової проекції категорії «художньо-оцінювальні вміння» на дослідження проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики необхідно звернути увагу на те, що музика - цілісне мистецтво. Можна оцінювати її гармонійність, настрій, її здатність викликати якісь почуття, енергетику тощо. Розділяти музику на складові - це все одно, що взяти полотно якогось художника і оцінювати окремо кожен його колір. Відтак, розділити і оцінити епізодично можна, але враження все одно створить ціле. Окремі частини можна оцінювати тільки в контексті не тільки даного твору, але й запису або конкретного виконання, так як багато що залежить від настрою виконавців, трактування диригента. З даних елементів теж складається певне ціле, оскільки один і той же твір різні виконавці можуть виконати зовсім по-різному і обидва будуть праві [92, с. 132].

У даному контексті важливою вважаємо позицію Мен Фаньцзюань про те, що «здатність людини мислити в образах створила таке унікальне явище, яке ми називаємо мистецтвом», оскільки «творення музичних образів вимагає від митця максимальної активізації образного мислення для того, щоб «зчитувати», «осягати» музичні образи, людина повинна також мати сформоване інтонаційно-образне мислення» [49].

Проблема художнього оцінювання в категорії встановлення причинно-наслідкових зв'язків між мистецькими фактами і явищами співвідноситься з центральною потребою мистецької освіти, яку Г.Падалка уособлює з «забезпеченням гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності, цілеспрямованим перетворенням здобутків світового мистецтва у особистісний естетичний досвід, пошуком і відкриттям шляхів художнього розвитку особистості, що виявляється у формуванні художньо-образного мислення,

сприйняття, здатності до естетичного оцінювання і творчих виявів у мистецтві» [55]. Що дозволяє говорити, як вважає О. Комаровська, про концентрацію уваги на розвитку креативності, художнього типу мислення, мотивації до сприймання творів; ініціативності звернення до різних мистецтв; самостійної позиції в оцінюванні творів (баланс «емоціо» і «раціо», пріоритет «емоціо»); творення; самоідентифікації в мистецтві [38].

Саме перенесення акцентів у пізнавальних процесах на розширення каналів сприйняття, розуміння та обробки художньої інформації, формування ціннісного фонду художньої свідомості декларує Г.Падалка як сучасну необхідність оптимізації мистецького навчання. Оскільки ціннісний аспект художнього пізнання у взаємодії сприймання, оцінювання і творення, на думку Г.Падалки, вбирає оцінювальна діяльність впродовж «вибіркових дій», «озвучення власної позиції», «критичного осмислення мистецького навчального матеріалу» [55, с. 102].

Варто зауважити, що оцінювання творів мистецтва відбиває характерний підхід до мистецтва, естетичні принципи і художні цінності мистецьких творів. У процесі засвоєння майбутніми вчителями музики мистецьких цінностей встановлюється зв'язок між її емоційним і інтелектуальним фоном, який знаходить вияв у естетичній оцінці. Здійснюється даний зв'язок, за твердженням Л.Коваль, через «суспільно значиму норму оцінювання художніх творів, яка створюється на основі експертних оцінок» [36, с. 15]. Відтак, результат сприйняття студентами норми-ідеалу художніх творів на засадах синтезу знань і відчуттів, сприяє формуванню системи оцінювання в майбутніх учителів музики, які виникають «на базі суспільно-значимих уявлень про цінності» (Л.Коваль) [36].

У сучасних наукових працях з педагогіки та мистецтвознавства (Б.Брилін, Г.Падалка, В.Федоришин та ін.) [13; 55; 79] проблема вивчення оцінювальної діяльності й з'ясування її ролі в музичному навчанні набуває вагомого значення. Науковці єдині у позиції про те, що оцінювальна діяльність учнів в мистецтві має цілеспрямовано формуватися педагогом. Першочерговим у

даному контексті вбачається акцент на «формування оцінювальних суджень, розвиток ціннісних реакцій, активізація ціннісного ставлення до мистецьких творів» (Г.Падалка) [55, с. 103]. При цьому, Б.Брилін акцентує увагу на нагальності формування в майбутніх учителів музики умінь критичного осмислення, всебічного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору продуктивних способів професійної діяльності, позиціонує їх як основну ознаку фахової майстерності майбутніх учителів музики [13].

Необхідність висвітлення особливостей художньо-оцінювальних умінь, концептуального обґрунтування оцінювальної діяльності в умовах освітнього процесу, її перетворювального характеру залежить від «культуровідповідно діючого, рефлексуючого вчителя-професіонала, який є транслятором досвіду й організатором проекту індивідуального розвитку кожної дитини» (О.Матвієвська) [48, с. 214]. Відповідно до концепції О.Матвієвської, розвиток професійного та особистісного потенціалу майбутніх учителів неможливо без освоєння нової педагогічної ідеології, заснованої на сучасних концепціях освіти, які передбачають коригування естетичних і культурних аспектів освітнього процесу, культивування процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, рефлексії учнів [48].

У нашому дослідженні ми розглядаємо поняття «художньо-оцінювальні вміння» у контексті вимог мистецької освіти. Аналіз дисертаційних досліджень, присвячених проблемам формування умінь студентів, конкретизує дослідницький масив проблематики художньо-педагогічного аналізу (Чжан Цзе), музично-пізнавальної ініціативи (Чжан Лей), самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності (Бай Шаожун), діагностики хорового співу (А.Кречковський), музично-виконавської артикуляції (Лу Чен), формування художніх смаків (Ю.Мережко), активізації творчої діяльності (А.Душний), морально-ціннісного відношення до музичного виконавства (Л.Кузьмінська), досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва (В.Вергунова), методика формування мистецької рефлексії (Чжан Цзінцзін), дослідницьких умінь (М.Фалько), музично-аналітичних (Т.Панасенко), вокально-виконавських умінь

(Лінь Сяо). Класифікуючи дослідницькі пошуки, узагальнюючи спектр дослідницьких проблем зі спеціальності «Музичне мистецтво», Г.Падалка акцентує увагу на відсутності робіт по «техніці організації оцінювальної діяльності майбутніх учителів музики, що є актуальним і наразі» [55].

Загалом, виокремлюючи основні вимоги до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, необхідно враховувати рівень, характер і зміст естетичних потреб студентів, який зумовлює оцінку ними мистецьких творів, для чого необхідні знання логіки побудови музичних образів. Саме тому Л.Сморж наполягає на розвитку в особистості почуття прекрасного, підкреслюючи, що тільки музика здатна викликати музичні почуття. Л.Сморж акцентує увагу на значущості впливу музики на становлення і формування особистості, на пробудження «художнього начала», формування художніх смаків і розвиток здатності до оцінювальної діяльності [67].

Підводячи ризику в з'ясуванні закономірностей зв'язків і відношень, що наповнюють науковою вагою поняття «художньо-оцінювальні вміння», варто зауважити, що означені вміння абсорбують в собі як загальну методологію оцінювання художніх явищ і процесів особистістю так і їх перетворювальний потенціал, оскільки передбачають збір оцінок за похідними параметрами; включають алгоритми оцінювальної дії: проектування оцінок, реалізацію оцінювальної дії, систематизацію продуктів оцінки та отримання інтегральних індексів (О.Боднар) [12].

Категоріальний аналіз досліджуваного феномена дозволив сформулювати та запропонувати *авторське визначення поняття «художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики»*, які характеризуються як здатність студентів до сканування інформаційних площин вокально-хорової роботи від фіксації якості через дослідження зв'язків і логіки проявів до надання оцінювальних характеристик, яка базується на певному теоретичному, методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок, що дозволяє майбутнім учителям музики ефективно реалізовувати стратегії дії у вирішенні конкретних вокально-хорових завдань.

1.2. Ресурси вокально-хорової роботи зі старшокласниками як основа формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики

Сучасне переобладнання системи освіти України та Китаю, спричинене динамікою реформаторських змін в освітянській сфері, вносить доленосні корективи у зміст і стратегії розвитку української вищої мистецької освіти, основні характеристики якої притаманні також галузі мистецької освіти Китаю. Оптимізуюча зумовленість даних змін скеровує вектор на інтеграцію з європейським освітнім простором, наповненим осучасненим поглядом на навчальний процес, на суб'єктів навчального процесу, новими тактиками і технологіями підготовки фахівців. Переоцінка у даному контексті змісту мистецького навчання вносить рішучі зміни у його вокально-хоровий сегмент.

Завдання модернізації та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики розширює сферу дослідження специфіки формування художньо-оцінювальних умінь студентів у руслі ідей науковців у сфері мистецької освіти (В.Антонюк, О.Апраксина, А.Болгарський, Л.Гаврилова, А.Козир, О. Комаровська, В.Лабунець, П.Ніколаєнко, С.Олефір, О.Отич, Г.Падалка, Є.Проворова, А.Растрігіна, О.Рудницька, В.Федоришин, Л.Хлебнікова, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) [37; 38; 51; 54; 62; 74; 79], а також дослідників з Китаю [Лі Сянжень, Лінь Є, Лян Хайє, Мен Фаньцзюань, Мінь Шаовей, Ху Манлі, Чжан Цзінцзін та ін. [45; 49; 50; 84]. Великого значення у роботах вищезазначених педагогів-науковців приділяється саме розкриттю нових можливостей сучасної мистецької освіти у площині оцінювальної парадигми для активізації ціннісних підходів до «осягнення учнями надбань художньої культури» (Г.Падалка) [74, с. 31], осягнення суб'єктами вокально-хорового навчання цінностей художньої культури, «до цілісного усвідомлення й адекватного переживання явищ дійсності й мистецтва, готовності до будь-якої вибіркової оцінної діяльності» [55, 91] для

«забезпечення світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики» (Г.Падалка) [74, с. 30], яка виявляється у психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, «несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу» (В.Федоришин) [79] та забезпечує рівень професійної компетентності й складає основу професіоналізму майбутнього педагога-музиканта (А.Растрігіна) [62].

У руслі означених вимог висвітлення ресурсів підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками як основи формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики потребує зміни вектору у продуктивну площину розгляду її особливостей як мистецьких діяльнісних актів сприймання – розуміння – оцінювання – творення.

Аналіз наукових праць з проблеми підготовки студентів до вокально-хорової роботи зі старшокласниками в системі факультетів мистецтв педагогічних університетів (В.Антонюк, А.Болгарський, І.Коваленко, П.Ковалик, А.Козир, П.Ніколаєнко, А.Растрігіна, З.Софроній, І.Топчієва, Т.Смирнова, Г.Стулова, Ю.Юцевич та ін.) [37; 51; 62; 74] дозволив сформулювати характерну особливість вокально-хорової роботи зі старшокласниками – це мегафункціональна творчо-управлінська діяльність.

Концепція вокально-хорової діяльності сформульована П.Ніколаєнко як «складне системне явище, яке базується на ретельно сформованому у диригента комплексному усвідомленні мистецького твору і його внутрішньою музично-слуховою сферою як визначальний чинник відтворення власної інтерпретації у поєднанні з володінням психофізіологічними особливостями настроювання всіх виконавців-хористів» [51, с. 123]. Визначаючи управління вокально-хоровим колективом як найскладніший різновид виконавської діяльності, П.Ніколаєнко акцентує увагу на її біфункціональному змісті, який вбирає у себе «передчуття і упередження майбутнього звучання з одночасним оцінювально-діагностичним контролюванням і регулюванням реального звучання» [51, с. 124].

У свою чергу А.Козир провідним завданням підготовки майбутніх учителів музики, як керівників вокально-хорових колективів, визначає виховання у студентів творчого підходу до осмислення виконавської діяльності, розвитку професійного мислення майбутнього музиканта-інтерпретатора. Акцентуючи увагу на пріоритетності оцінювальних процесів у вокально-хоровій роботі, А.Козир розглядає необхідність формування у студентів у процесі вокально-хорового навчання професійного творчого мислення у таких його характеристиках як: контроль якості та образності звучання, «мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, тембральне тощо, а, також, мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне» [37, с. 174].

Аналогічних поглядів дотримується А.Растрігіна, наголошуючи на необхідності формування оцінювального ставлення студентів до вокально-хорової роботи на засадах «любові до хорового мистецтва, вокально-хорової діяльності, оволодіння знаннями з теоретичних основ диригування, а також виконавськими навичками та вміннями, необхідними для практичної роботи з хором» [62].

Зупиняючись на розкритті особливостей підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками з точки зору категорії оцінювання, варто наголосити, що загальний її художньо-виконавський масив, наповнений інформаційним змістом, так чи інакше, «фільтрується» керівником, кожна деталь хорового процесу, кожен елемент хорової звучності проходить у свідомості диригента через призму оцінювання відповідності, оцінювання можливості, оцінювання вибору, оцінювання зворотнього зв'язку тощо, а відтак, вокально-хорова робота зі старшокласниками – це комплексна інтелектуально-творча діяльність керівника і творчого колективу учнів старшого шкільного віку, націлена на результат у досягненні якого превалюють алгоритми і механізми оцінювання та відіграють провідну домінуючу роль. Спираючись на це, доцільно підкреслити, що формуванню оцінювального

підходу майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками у процесі фахової підготовки сприяє ґрунтовний базис засвоєних інтегрованих знань з профільюючих дисциплін та оволодіння студентами комплексом диригентсько-хорових навичок та умінь.

З позиції визначеного, акцентованого значення набуває формування фахового тезаурусу майбутніх учителів музики з прицілом на формування власного банку ідеалів якості вокально-хорової роботи зі старшокласниками, а саме: мануальної техніки як засобу втілення художнього змісту твору у диригентському жесті; розширення і постійного поповнення репертуарного тезаурусу; самостійної роботи з хоровою партитурою (музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз; конструювання власної інтерпретації; розуміння жанрових і стильових особливостей музичних творів); виконавсько-технологічного простору (елементи хорової звучності; алгоритм досягнення інтонаційного ідеалу; корегування вокально-хорового звучання; розспівування хору й подолання недоліків у звучанні; оцінювання природи недоліків та застосування хорових прийомів щодо їх усунення, оцінка і корекція звучання відповідно ідеалу художнього образу); організаційно-управлінського простору (ідеал комунікативної взаємодії, зворотнього зв'язку, вольових і сугестивних впливів, ідеал постави і поведінки диригента, артистизму, харизми, ідеал організатора і управлінця) тощо.

А відтак, глобальний діяльнісний масив керівника вокально-хорового колективу старшокласників вбирає у себе невід'ємну, постійну, активізовану оцінювальну позицію впродовж всіх етапів роботи на зрізі сприйняття, розуміння, оцінювання, пошуку, вибору, корекції та творчої презентації мистецького продукту [90, с. 379]. Варто зауважити, що вокально-хорова робота зі старшокласниками опирається на принцип діалогічного спілкування, в якому диригент є «головнокомандувачем» і автором виконавської інтерпретації художніх образів хорових творів, «оцінювачем» і «коригувальником» наближення звукового результату до встановленої старшокласникам-хористам вимоги «планки якості» і «чим більше невідповідностей реального звучання до

задуму диригента, тим більше у нього виникає спроб змінити звучання і наблизити його до задуму» (С.Олефір) [54, с. 7].

У даному контексті, принагідно зазначити, що доволі багато досліджень китайських науковців присвячено проблемі підготовки до вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики. На особливу увагу заслуговують роботи Лінь Є, Лінь Хай, Лінь Сяо, Лян Хайє, Лі Чуньпен, Сі Даофен, Сунь Гоцянь, Сунь Лінянь, Шень Цзінь Ге, Ха Ту, Ху Манлі, Чжан Лу, Чжан Цзінцзін, Чжан Яньфень, Чжай Хуань та інших. Незважаючи на різні ракурси дослідження означеної проблеми, науковці консолідується у єдиній позиції про те, що художньо-оцінювальна активність є ключовим елементом вокально-хорової роботи, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів її перебігу і результативності. Відповідно до цього, такий підхід радикально змінює саму сутність і характер підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками навчання, епіцентром якого є студент, якість і міра його розвитку як майбутнього керівника вокально-хорового колективу старшокласників у цілісному комплексі сформованих художньо-оцінювальних умінь.

Адже вокально-хорова робота зі старшокласниками є поетапним комплексом професійних дій, на чому наголошує у своєму дослідженні Лінь Є, а підготовки майбутніх учителів музики до її здійснення, на думку Лінь Є, включає: постановку та усвідомлення мети, головних ідей і змісту фахового навчання, що сприяє практичній підготовці студентів до здійснення продуктивної роботи; свідому трансформацію навчального (теоретичного й практичного) матеріалу; здійснення навчальних дій (виокремлюючи виконавство); оцінювання (розуміння матеріалу учнями і своїх власних дій); рефлексію (відтворення, осмислення, критичний аналіз власних дій; розуміння і осмислення новизни (мети, предмету навчання, самого себе) [45].

Необхідно зазначити, що вокально-хоровій роботі, нарівні з іншими різновидами мистецької діяльності (інструментально-виконавській, вокальній, диригентській та ін.) притаманна домінуюча ознака – ретельна робота по

створенню виразного художньо-музичного образу. Даний процес художньої творчості неодмінно супроводжується «високим рівнем емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням» (74, с. 33] та забезпечується логічно-раціональними та асоціативно-образними інтелектуальними механізмами оцінювання.

У даному контексті активізація прийомів феліксологічного забарвлення управлінсько-педагогічної дії керівника вокально-хорового колективу старшокласників інтенсифікує механізми сприймання-оцінювання хористів-виконавців, у чому переконує у своєму дослідженні Ху Манлі. При цьому Ху Манлі вбачає, що діяльність учителя музики під час вокально-хорової роботи пов'язана з соціальною місією – захопити учнів загальноосвітньої школи музичним мистецтвом, красою звучання дитячих голосів. Перш за все, Ху Манлі вважає, що, пропонуючи учням мистецький твір, вчитель має високохудожньо продемонструвати та захопити учнів його самобутністю. Окрім цього, Ху Манлі вважає, що своєю виконавською індивідуальністю керівник вокально-хорового колективу спрямовує учасників до сприйняття хорового мистецтва, активізуючи оцінювальні механізми мислення дітей у процесі бесід щодо аналізу, розкриття змісту мистецьких творів, краси мелодичних сегментів тощо [85].

У сучасних умовах університетської освіти України і Китаю підготовка майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи займає одне з провідних місць. У процесі якої відбувається активне формування у студентів диригентських та вокально-хорових умінь і навичок, музично-естетичних смаків, художньо-виконавського світогляду [85] в аспекті розвитку художньо-оцінювальної сфери майбутніх учителів музики для майбутньої продуктивної вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Натомість, набуття студентами досвіду вокально-хорової роботи зі старшокласниками з точки зору художнього оцінювання мистецьких явищ в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів є процесом емоційно-ціннісного збагачення, котре цілеспрямоване на формування вмій художнього оцінювання багатоярусної

конструкції вокально-хорової роботи. Об'єктивно зумовлене існування рефлексивного аналізу і саморегуляції у вокально-хоровій роботі, як компонент будь-якої творчої діяльності, спрямоване на осмислення, оцінювання (самооцінку) факторів, причин відповідно тих чи інших репетиційних стратегій керівника, пізнання смислу і художніх цінностей мистецьких творів у площині трансляція – зворотній зв'язок створюють умови для формування активної творчої позиції студентів під час роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, прискіпливої художньо-оцінювальної діяльності, що призводить до її пізнання і перетворення.

Осмислення теоретичних засад формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками сприяло визначенню й обґрунтуванню основних підходів, які, на наш погляд, найбільше сприяють формуванню визначених умінь майбутніх учителів музики для досягнення максимальної продуктивності у сфері вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Такими підходами є: суб'єктно-діалогічний (Г.Балл, М.Бахтін, В.Біблер, Г.Дьяконов, А.Лазурський, В.Мединцев, В.Петровський) [7; 15; 27; 44; 59]; прогностичний (М.Бершадський, Б.Гершунський, Л.Джамалханова, М.Журавльова, В.Зуєв, А.Немакаєва, П.Новиков, П.Підкасистий, М.Скаткін) [10; 21; 24; 53]; аксіологічний (О.Асмолов, І.Бех, В.Василенко, Д.Дьюї, М.Каган, Н.Кузьміна, С.Рубінштейн, Г.Щербакова) [11; 16; 26; 34; 41; 65]; герменевтичному (А.Брушлинський, Х.Гадамер, І.Загашев, М.Коган, І.Муштавинська, М.Хайдеггер) [14; 28; 42; 99]; естетичному (П.Анохін, М.Амосов, М.Бахтін, М.Бершадський, А.Зись, М.Киященко, С.Лангер, М.Лейзеров) [7; 10; 30; 35]; феліксологічному (А.Адлер, М.Бубер, В.Маралов, К.Роджерс, В.Сітаров, Г.Сковорода та ін.) [1; 15; 47; 52; 64; 80]; творчо-діяльнісному (О.Анісімов, Л.Виготський, І.Зязюн, М.Каган, О.Леонт'єв, О.Тихомиров, Г.Щедровицький та ін.) [20; 33; 41; 77; 95].

Розглядаючи поняття «підхід», у руслі позиції Є.Юдіна, як методологічну орієнтацію дослідження, як кут розгляду й спосіб визначення мети

дослідження, як керівний вектор загальної стратегії дослідження [97], звернемося до розгляду кожного з вищезазначених підходів.

Передумови *суб'єктно-діалогічного підходу* закладені в концепціях Г.Батіщева, В.Вернадського, М.Кагана, А.Лазурського та інших у розумінні особистості як системи якостей відносно самостійних її просторів (А.Лазурський) [44] з урахуванням її унікальності та цінності «найвищої над усе» (В.Вернадський) [35, с. 201], як суб'єкта навчальної діяльності, наділеного здатністю до саморозвитку, як повноцінної особистості, яка має свій індивідуально-заданий шлях розвитку.

Визначення даного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики вбирає в себе концепцію «повноти й універсальності діалогічного буття індивіда» (Г.Дьяконов) [27, с. 12] на основі поліфонічної партитури зовнішніх і внутрішніх діалогів особистості студентів, які втілюються в художній органіці «взаємопроникнення й взаємодоповнення суб'єктних і смислових позицій» (Г.Дьяконов) [27, с. 5]. Урахування даного підходу до формування досліджуваного феномена в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів сприяє формуванню готовності студентів до продуктивного спілкування з музичним мистецтвом на рівні формування смислової оцінки всіх okazій його перебігу і творчих результатів. А відтак, діалог із суб'єктами, культурами і смислами вокально-хорового процесу відкриває перед студентами, згідно Г.Дьяконова, можливість «реалізовувати своє буття як трансфер у позамежові сфери» власного розвитку [27, с. 8].

Специфіка *суб'єктно-діалогічного підходу* до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики полягає у тому, що процес оцінювання перипетій вокально-хорової діяльності орієнтується на суб'єктивності певних культурно-мистецьких інформаційних просторів як унікальних творчих особистостей. Цей підхід дозволяє розглядати старшокласників як суб'єктів вокально-хорової роботи і мистецьких перетворень, наділених особистісними творчими властивостями, специфічними когнітивними інтелектуальними механізмами, суб'єктною формою адаптації до вимог

мистецького середовища та суб'єктивним стилем спілкування й оцінювання творів вокально-хорового мистецтва. Оскільки старшокласникам притаманна особливість концентруватися на вирішенні навчальних завдань, оперуючи раціонально-логічними інтелектуальними прийомами.

У цьому аспекті суб'єктно-діалогічний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики передбачає суб'єкт-суб'єктний діалог з творами музичного мистецтва, оперування мистецькою інформацією, узгодження якісних потреб культурного простору вокально-хорової роботи студентів зі старшокласниками з інформаційним масивом художньо-мистецьких характеристик музичних творів. Даний підхід сприяє перенесенню акцентів у суб'єктно-діалогічних процесах на «розширення каналів сприймання та обробки художньої інформації», сприяє «критичному осмисленню мистецького навчального матеріалу» у взаємодії «сприймання, оцінювання і творення» (Г.Падалка) [55, с. 102]. Така комплексна спрямованість створює «суб'єктно-об'єктну» систему, що об'єднує і коригує оцінювальну діяльність всіх її суб'єктів в напрямку формування позитивної мотивації у творчій взаємодії створення сенсу. У даному контексті, вважаємо виваженим визначення суб'єктно-діалогічного підходу як провідного для з'ясування способів узагальненого оцінювання майбутніми вчителями музики факторів функціонування і структуроутворення складних систем [55] вокально-хорової роботи зі старшокласниками та оцінювання отриманої інформації від мистецького процесу та його учасників.

Реалізація суб'єктно-діалогічного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до роботи зі старшокласниками припускає врахування провідних постулатів концепції «діалогу культур» М.Бахтіна та В.Біблера, вплетену в конструкцію І.Якіманської «суб'єкт навчання – предмет діяльності – суб'єкт діяльності» [98, с. 55], орієнтацію на суб'єктно-діалогічну модель організації вокально-хорової роботи щодо розуміння й оцінювання закономірностей спільних творчих процесів, які складаються з різних культурних рівнів старшокласників.

Прогностичний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики розглядаються нами у створенні простору-перспективи майбутнього продукту вокально-хорової роботи зі старшокласниками. У контексті зазначеного підходу забезпечується прогнозування плану розгортання та розвитку мистецького процесу. Даний підхід з точки зору Б.Гершунського дозволяє «подолати розрізненість, прискорити адаптацію студентів до подальших етапів навчальної діяльності» [21, с. 103], встановити індикатори образу майбутньої перспективи вокально-хорової роботи. Що сприяє оцінюванню студентами тенденцій і закономірностей перебігу мистецького процесу з учнями старшого шкільного віку.

У руслі визначеного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики оптимізується цілеспрямовано-прагматичний напрям підготовки до вокально-хорової роботи щодо набуття студентами здатності оцінювати способи дії, синтезувати оцінювальний простір відповідно потреб та чинників, а, також, поглиблення професійного тезаурусу для розробки та реалізації оцінювання перспектив планів, стратегій і тактик досягнення прогнозованого результату вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Результатом прогностичного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики є чітко продуманий, детально покроково оцінений прогноз. Зміст та ступінь визначення якого залежить від ґрунтовності занурення студентів в інформаційний масив творчого завдання, аналізу, аспектів, взаємовпливу позитивних та негативних чинників, конструювання варіативних моделей для зміни стану прогнозованих мистецьких об'єктів, оцінка вірогідності передбачень якісних перетворень мистецького процесу.

Можливість формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на засадах прогностичного підходу розглядається з урахуванням наукових позицій Ю.Бабанського, М.Бершадського, Б.Гершунського, Л.Джамалханової, М.Журавльової, В.Зуєва, А.Немакаєвої,

П.Новикова, П.Підкасистого, М. Скаткіна та інших про те, що застосування цього підходу забезпечує «випереджаючий характер підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню їх готовності до інноваційної діяльності» [53, с. 183] та врахування у прогнозуванні змісту професійної підготовки численних і своєрідних факторів, що впливають на критерії відбору та класифікації інформаційних індикаторів [24].

Розглядаючи прогностичний підхід до формування досліджуваного феномена можливо припустити можливість розвитку індивідуальних установок і ціннісних характеристик майбутніх учителів музики до рівня здатності до прогнозування у категорії дослідження конкретних перспектив вокально-хорової роботи зі старшокласниками, забезпечення дієвого перетворення й подальшого розвитку об'єкта прогнозування. У прогностичному вимірі оцінювальна діяльність, на думку М.Бершадського, виявляється у передбаченні майбутніх змін у взаємозв'язку механізмів перетворень; визначенні шляхів удосконалення його якісних характеристик; проектуванні «ходу розвитку педагогічного процесу» [10]. Використання прогностичного підходу у змісті підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками дозволяє спрямовувати студентів не тільки на дослідження потреб вокально-хорового процесу, але формувати інтелектуальну установку на з'ясування перспектив його розвитку, якісних характеристик майбутніх мистецьких продуктів, отримання студентами напрямків і засобів вдосконалення продуктивності вокально-хорової роботи. У такому ракурсі доцільно розглядати прогностичний підхід як проектувально-зорієнтований базис направленості студентів на художнє оцінювання перипетій вокально-хорової роботи зі старшокласниками та, відповідно, зцементувати методологічне підґрунтя її реалізації.

Аксіологічний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики є значущо-пріоритетним у розумінні формування комплексної системи цінностей студентів з опорою на визнання самоцінності особистості студента, спрямованої на подолання «своєї обмеженості»

(М.Бердяєв) [34, с. 7]. Визначення аксіологічних підстав формування художньо-оцінювальних умінь студентів опирається на філософські, психологічні, педагогічні теорії, в яких особистість розглядається у цілісному, багатовимірному, самоцінному, вільному ракурсі, наповнена власним ціннісним змістом, відкрита до розуміння природи, ієрархії та загальної значущості хорового мистецтва.

Аксіологічний підхід (від грец. «axios» - цінність і «logos» - слово, поняття) [22] дозволяє концентровано спрямовувати засобів мистецького навчання на формування системи ціннісних констант особистості майбутнього вчителя музики впродовж опанування й усвідомлення змісту творів музичного мистецтва різних жанрів, стилів і форм у цілісному розумінні природи художніх цінностей, їх значущості, підстав тощо. Можливість формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на засадах аксіологічного підходу розглядається з урахуванням наукових позицій О.Асмолова, М.Бубера, В.Василенко, Д.Дьюї, М.Кагана, С.Рубінштейна та інших [16; 26; 34; 65] про «вплив цінностей, який виявляється у рухливих сферах життя і зачіпають емоції» (Д.Дьюї) [26] та «впливають на життєдіяльність, оскільки цінністю виступає не об'єкт сам по собі, а його значення в плані реалізації потреб особистості» (В.Василенко) [16].

Розглядаючи аксіологічний підхід до формування досліджуваного феномена можливо припустити можливість розвитку індивідуальних установок і ціннісних характеристик майбутніх учителів музики до рівня здатності до самооцінювання («я» - статус) та оцінювання старшокласників (тотожність «я» - статусу), здатності опиратися в оцінюванні мистецьких намагань старшокласників на власні уявлення про цінності, що саме по собі пролонгує зміни у розвитку системи цінностей у студентів. Аксіологічний підхід розкриває специфіку художнього оцінювання у категоріях співвідношень цінностей (абсолютне – відносне, об'єктивне – суб'єктивне, факти – цінності, відмінність – спорідненість). У такому ракурсі сутність аксіологічного підходу полягає у розумінні студентами творів вокально-хорового мистецтва «не тільки

як простих об'єктів під аксіологічним кутом зору, а як цінність, як закономірний об'єкт актів оцінки» (Н.Тертуліан) [75, с. 64], оскільки в мистецтві неможливо взаємодіяти з оточенням не виявляючи власного відношення до нього, а відтак не оцінюючи його.

Оцінювальна діяльність в аксіологічному вимірі виявляється на думку М.Бубера в оцінюванні та узгодженні наявних потреб з ціннісними орієнтирами, конструюванні власного життєвого простору відповідно власних цілей і цінностей, прагненні до досконалості через механізми оцінювання – пошук, оцінювання – конструкція, оцінювання – втілення, оцінювання – рефлексія, оцінювання – корекція, оцінювання – шляхи покращення [15]. Аксіологічний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в умовах підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками відкриває простір до формування у студентів власної стійкої системи професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, тверду суб'єктну ціннісну позицію, які висловлюють внутрішню основу художньо-оцінювальних відносин з вокально-хоровим колективом старшокласників відповідно сформованому ціннісному ідеалу.

Непересічного значення у контексті аксіологічного підходу набуває сформована гуманістична світоглядна позиція майбутніх учителів музики, яка спрямовує студентів до врахування у вокально-хоровій роботі ціннісних сутностей кожного старшокласника, визнання їх ціннісної мотивації до даного виду діяльності, впровадження у вокально-хорову роботу стратегій комунікації на основі ціннісно-орієнтовних домінант для оцінювання відповідності творчого потенціалу хористів-виконавців власним творчо-інтерпретаційним устремлінням в аспекті співтворчості.

Герменевтичний підхід дозволяє спрямувати зміст форми та методи підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками у визначення студентами її генералізованої мети, цінностей, можливих шляхів покращання й перетворення. Відповідно, оцінювальна діяльність студентів у категорії розуміння сенсу, як інтегрованого

компоненту вокально-хорової діяльності, повинна пройти шлях критичного осмислення для подальшого надання впевненості власній вокально-хоровій роботі.

Розглядаючи герменевтику (від грец. «ἐρμηνευτική» – мистецтво тлумачення) як розуміння сенсу [22], у цьому аспекті центральним її блоком, доцільно висвітлити природу можливості оцінок і механіку оцінювальних суджень під час вокально-хорової роботи з точки зору герменевтичного підходу з позиції «розумію». Розуміння герменевтичного підходу у з'ясуванні сенсу і цілей оцінювальної діяльності студентів у вокально-хоровому навчанні, відкриває простір для досягнення студентами художнього сенсу мистецьких творів, «розумінню горизонтів інтерпретації» (Х.Гадамер) [99, с. 301]. Урахування в даному процесі психологічних особливостей старшокласників, як віку осмисленого генерування максималістських поглядів і переконань, формування світогляду, бажанням оволодіти специфічними системами знаків різних наук, свідомо контролювати власну інтелектуальну дію, дозволяє екстраполювати зміст підготовки студентів до вокально-хорової роботи в лоні герменевтичного підходу як осмисленого формування умінь самостійно оперування припущеннями, гіпотезами і критичним оцінюванням їх вірогідності й продуктивності.

Сформовані художньо-оцінювальні вміння з позиції герменевтичного підходу є показником розвитку творчо-інтелектуального потенціалу майбутніх учителів музики, який опирається на власний тезаурус та спрямовує до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації в аспекті емоційно-ціннісного оцінювання мистецьких ситуацій та мистецьких творів як «самостійної ознаки свідомості» (М.Каган) [33, с. 151]. Герменевтична інтерпретація становить фундаментальну основу вокально-хорової діяльності з позиції творчості, комунікації, освоєння механізмів оцінювання дії та результатів. У даному контексті, конструювання студентами оцінювального комплексу вокально-хорового процесу впливає на змістовні, структурні та змістові характеристики вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Герменевтичний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками спонукає до «активізації самостійного художнього мислення майбутніх учителів музики, до художньої рефлексії» (Г.Падалка) [55], а відтак, «провокує свідомість на творче засвоєння мистецьких явищ» (Л.Підліпна) [60, с. 97]. З позиції герменевтичного підходу майбутні вчителі музики у процесі вокально-хорового навчання мають опанувати мистецтво спілкування, встановлення рефлексивних середовищ на оцінювальній платформі механізмів ідентифікації, проекції, емпатії, інтуїції. Значимість герменевтичного підходу полягає, також, у висвітленні пріоритетності рефлексії саморозуміння студентами себе з позиції оцінювання власної особистості, самооцінки власного рівня вокально-хорової компетентності.

Герменевтичний підхід до формування досліджуваного феномена розглядається як провідний щодо встановлення ціннісних пріоритетів оцінювальної діяльності студентів, до розуміння ними унікальності кожної мистецької ситуації, який пов'язаний з художньою рефлексією, з активізацією самостійно-оцінювальної позиції студентів у розкодуванні шифрів художніх образів, до виявлення особистісних смислових контактів з вокально-хоровим мистецтвом, до конструювання майбутніми вчителями музики власної інтерпретації змісту творів мистецтва на основі континууму пізнавально-оцінювальних і ціннісно-смислових характеристик вокально-хорового процесу, збагачених суб'єктивно-оцінювальним змістом.

Естетичний підхід до з'ясування специфіки формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками розширює простір фахового становлення студентів у сфері «дослідження активної ролі чуттєвих образів» (Б. Новіков) [52, с. 241] в об'єктивній естетичній реальності під час з'ясування студентами «значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень про прекрасне» (Г.Падалка) [55, с. 104]. Означений підхід відкриває шлях до розуміння студентами загостреної емоційно-чуттєвої взаємодії з хоровим

мистецтвом на рівні розвитку інтелекту, мислення, системи знань, естетичного пізнання і естетичної оцінки [55]. Супутня чуттєвому пізнанню емоційно-забарвлена характеристика на рівні «гарно – погано, подобається – не подобається» під впливом діяльнісних устремлінь майбутніх учителів музики спрямовується метою, прагненнями, бажаннями та ідеалами «образу бажаного майбутнього» (М.Киященко) [35, с. 70]. Естетичні критерії переживання та емоції збуджують творчу енергію студентів, спонукають через переживання оцінити сутнісні характеристики творів музичного мистецтва, формуючи на цьому тлі особистісно-ціннісні базиси.

Основні принципи естетичного підходу чітко сформульовані П.Анохіним, М.Амосовим, М.Бахтіним, А.Зись, М.Киященко, С.Лангер, М.Лейзеровим та іншими як процесу «відображення об'єктивованої творцем естетичної своєрідності» (А.Зись) [30, с. 54], оцінювання, осягнення, відчуття художніх образів з точки зору найвищої естетичної оцінки, найвищої естетичної діяльності, як «емоційно-естетичної реакції смаку», що несе на собі печатку індивідуальності.

У даній проекції доцільно розглядати естетичний підхід як трамплін до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на чуттєво-емоційній основі в аспекті оцінювання якісних характеристик вокально-хорового процесу або відповідності звучання вокально-хорового колективу естетичному ідеалу, сконструйованому впродовж слухання й оцінювання різноманітних інтерпретацій мистецьких творів, представлених на концертах, хорових конкурсах, а також ознайомлення з перлинами вокально-хорового виконавства в мережі Інтернет. Така цілеспрямована художньо-оцінювальна діяльність дозволяє студентам пізнавати й оцінювати художній світ у розумінні себе, на основі відкриття життєвих континуумів, зашифрованих в мистецьких творах, майбутні вчителі музики можуть навчитися вкладати, в міру таланту, вимогливого смаку і об'єктивних можливостей, власні цінності в роботу з конкретними творами вокально-хорового репертуару. Оцінювальна діяльність на засадах естетичного підходу підпорядковується реалізації

інтелектуально-емоційного досвіду, рівня культури студентів у системі «естетичних норм, установок, еталонів, ідеалів, ціннісних орієнтирів сукупного досвіду людства» (Н.Бельська) [9, с. 26].

Естетичний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками визначає шляхи оцінювання творчого процесу у взаємодії і послідовності естетичних проявів. Один з них підказаний «художнім пізнанням об'єктивних реальних сутностей» (М.Киященко) [35], а другий – суб'єктивною естетичною оцінкою. А відтак, естетичне оцінювання мистецьких творів студентами через призму відповідності власним уподобанням спонукає їх до творчої дії. У даному контексті варто опиратися на позицію П.Анохіна про те, що «передумови для особистісного переживання й оцінювання виникають тоді, коли дійсність, яка впливає на особистість не просто змінюється, а спонукає дієво реагувати, оскільки зачіпає її інтереси, ставить в критичну позицію до оточуючої дійсності» [35, с. 67]. Цілком логічним, у рамках даного підходу, є паралельне осмислення студентами віку старшокласників як етапу кардинального розвитку емоцій і почуттів, усвідомленості та глибокому емоційному переживанні інтересів, саморегуляції.

З фізіологічної точки зору естетичне оцінювання опирається на роботу ретикулярної формації мозку, підтвердженням чого є наукові праці П.Анохіна, М.Бершадського, М.Кагана, Г.Костюка, О.Лентьєва [10; 33; 34]. Саме образ бажаного майбутнього, як класифікатор виявлення комплексу механізмів і зв'язків його життєдіяльності, впливу міри естетичної цінності образу бажаного майбутнього на свідомість і почуття, послуговує для особистості основним критерієм оцінювальної діяльності, а відтак є підставою для чуттєво-емоційного і інтелектуального розвитку як фактору формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Феліксологічний підхід (від лат. «felix» – «щасливий», «несе щастя») [22] до розуміння специфіки формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх

учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками лежить у площині ідей педагогічної підтримки, вільних довірчих відносин. Наукова категорія «педагогічна підтримка» розкрита у працях Є.Вольф, Н.Гузій, С.Сисоєвої, Г.Падалки, В.Петровського, К.Роджерса [19; 23; 55; 59; 64; 66; 74] та розглядається як цілеспрямована діяльність педагога щодо створення сприятливих умов для самовиявлення, саморозвитку, самореалізації студентів під час усвідомлення ними власної самості «Я», яка декларує нове бачення місця і ролі педагога.

Даний підхід ознаменований педагогічними ідеями підтримки, допомоги та сприяння організації художньо-оцінювальної дії майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, орієнтації на максимальний прояв творчого потенціалу студентів завдяки створеному простору задоволення й естетичної насолоди. Феліксологічний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики передбачає врахування специфіки оцінювальної діяльності, яка визначається цілеспрямованим використанням педагогом механізмів педагогічного спілкування зі старшокласниками в аспекті «розуміння – прийняття – визнання» (В.Петровський) [59, с. 12] та «прийняття й розуміння» (К.Роджерс) [64, с. 13] на основі механізмів емпатії, підтримки, розуміння, прийняття, об'єктивного оцінювання, допомоги, довіри, визнання особистісної гідності, віри в потенційну успішність, визнання права на помилку, сприйняття труднощів і помилок студентів як можливість творчого зростання. У такому ракурсі доцільно розглядати позицію педагога в процесі оцінювання мистецько-навчальних явищ як стимул до активної оцінювальної позиції студентів щодо конструктивних змін себе й учасників-старшокласників вокально-хорової роботи. Розкриття змісту вокально-хорового процесу педагогом через призму власної оцінки, власного досвіду, свого сприйняття дозволяє студентам «побачити» ідеал, тим самим провокуючи його до висловлення своєї позиції в оцінці його відповідності тим чи іншим критеріям,

сприяючи створенню студентами власних моделей змісту і результату вокально-хорової роботи.

В інтерпретації феліксологічного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь студентів домінуючим гаслом є гедоністичне спрямування вокально-хорового навчання у рамках концепції С. Лисенкової «виховання успіхом» [46], що «має на меті акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні мистецтва» (Г.Падалка), цілеспрямоване створення педагогом «ситуації успіху» для «естетично виповненого споглядання, зачарування, милування мистецькими творами», відчуття радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами «від можливості доторкнутися» (Г.Падалка) [74, с. 54], стану захопленості, радості, щастя, комфорту, задоволеності мистецтвом, собою і власними мистецькими результатами під час вокально-хорових занять, що сприяє формуванню у майбутніх учителів музики стійкої мотивації до оцінювання шляхів досягнення успіху в вокально-хоровій роботі з метою творення, «збагаченою художньо-пізнавальними і художньо-оцінними діями» (Г.Падалка) [74, с. 30] .

Підтримку у розумінні необхідності даного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь студентів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками в аспекті «викликати радість» від спілкування старшокласників з музикою знаходимо у ідеалістичній позиції Ж.Снідерса про те, що музика створена, щоб бути загальною частиною краси, щоб народжувати досвід сприйняття краси [67, с. 25]. Феліксологічний підхід виступає як новий напрямок методологічних підходів до навчального мистецького процесу, висуває проблему щастя як педагогічну проблему, дає змогу трансформувати мету і зміст вокально-хорового навчання у суб'єктивну категорію «щастя», у розумінні «щасливого входження» (Н.Щуркова) [96] студентів у сучасний контент художньої культури для вільного і продуктивного оцінювання її ціннісних характеристик та власних можливостей щодо трансляції її позитивних індикаторів старшокласникам у майбутній професійній вокально-хоровій роботі [90, с. 381].

Творчо-діяльнісний підхід стверджує зв'язок між вокально-хоровою навчальною роботою майбутніх учителів музики та оцінювальними процесами, які відбуваються у свідомості студентів. Цей підхід дозволяє скеровувати студентів до скрупульозного оцінювання шляхів і перипетій організації власної творчої діяльності у процесі вокально-хорового навчання, формування ними власних оцінювальних стратегій і формул самопізнання, а відтак, умінь планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність власної творчої діяльності, відповідно визначеного ідеалу і визначених норм вокально-хорової роботи головною ознакою якої є творчість.

Можливості творчо-діялісного підходу до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, підтверджені у наукових працях Д.Гілфорда, О.Лука, Б.Новікова, Г.Ріккерта, О.Тихомирова та інших [39; 52; 63; 76; 100], виявляються у феномені творчості як інтегральної якості, опосередкованої діяльнісною позицією особистості для творчого самоствердження, самовиявлення, самореалізації як «найвищої форми спрямовуючої активізації» (Д.Гілфорд) [100, с. 73], а відтак, зумовлює її успіх.

Означений підхід спонукає до розуміння майбутніми вчителями музики специфіки художньо-оцінювальної діяльності у вокально-хоровій роботі зі старшокласниками в аспекті розуміння її як «самовизначення, нормореалізація, нормотворчість» (А.Войскунський) [77, с. 134], осмислення особливостей мислення старшокласників у креативному полі створення мистецьких ситуацій, бачення нового у їх перебігу, оригінальності творчої позиції тощо. У такому зв'язку можливо розглядати творчо-діялісний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики як можливість стимулювання художньо-оцінювальної діяльності студентів, спрямування їх до творчих перетворень вокально-хорової роботи, оцінювання відповідності якісних характеристик вокально-хорового звучання, високий рівень творчого розуміння хорового мистецтва. Ця установка уможливорює формування творчої індивідуальності студентів, оперуючих оцінювальними мисленнєвими

механізмами, здатними виявляти себе в особистісній інтерпретації змісту вокально-хорового твору, оцінювати та ідентифікувати її відповідність.

Основні принципи творчо-діяльнісного підходу чітко сформульовані О.Анісімовим, А.Деркачом, О.Леонтьєвим, Г.Щедровицьким як процесу оцінювання норми і діяльнісного втілення норми. Даний підхід визначає творчу діяльність майбутніх учителів музики як основну умову вокально-хорової роботи і домінуючу в ній художньо-оцінювальну складову для досягнення визначеної норми, коли «виявлення недосконалості спрямовує до самовдосконалення» (Г.Щедровицький) [95]. А відтак, художнє оцінювання як конструкція оціночних мисленнєвих дій, спрямоване на отримання студентами продуктивного результату вокально-хорової роботи і з'ясування відповідності кожного її елемента означеним нормам. Творчо-діяльнісний підхід до формування художньо-оцінювальних умінь студентів дозволяє стверджувати, що його послідовна реалізація підвищує розуміння значущості оцінювальної діяльності студентами в аспектах творчої самореалізації, особистісної значущості, активізації мотивації та інтересу студентів до вокально-хорової роботи зі старшокласниками у процесі конструктивного оцінювання репетиційних перипетій, формування оптимального комплексу продуктивної дії, способів рефлексії, конструктивної оцінки та самооцінки у категоріях оцінювання-контроль, оцінювання-самоконтроль, оцінювання-оперативне регулювання творчого вокально-хорового процесу.

Ураховуючи специфічність формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, вважаємо за необхідне окреслити коло функцій (від лат. «functio» – виконання, звершення) [22], що забезпечують ефективне формування означених умінь у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, якими є: пізнавально-пошукова, культурологічна, перцептивно-комунікативна, гедоністична, інтерактивна, контрольна-діагностична, прогностично-моделювальна, регулятивно-координаційна, трансформаційно-перетворювальна.

Таким чином, досліджені наукові підходи до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики (суб'єктно-діалогічний, прогностичний, аксіологічний, герменевтичний, естетичний, феліксологічний, творчо-діяльнісний) і функцій, що забезпечують ефективне формування означених умінь у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками (пізнавально-пошукова, культурологічна, перцептивно-комунікативна, гедоністична, інтерактивна, контрольна-діагностична, прогностично-моделювальна, регулятивно-координаційна, трансформаційно-перетворювальна) характеризують концептуальні засади моделі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики під час підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками буде більш ефективним за наявності наступних індикаторів:

- узагальненого оцінювання майбутніми вчителями музики факторів функціонування і структуроутворення складних систем вокально-хорової роботи та оцінювання отриманої інформації від її суб'єктів;

- спрямування студентів до врахування у вокально-хоровій роботі ціннісних сутностей кожного учасника мистецького процесу, визнання їх ціннісної мотивації до даного виду діяльності, впровадження у вокально-хорову роботу стратегій комунікації для оцінювання відповідності творчої віддачі хористів-виконавців власним творчо-інтерпретаційним устремлінням;

- активізацією самостійно-оцінювальної позиції студентів для розкодування шифрів художніх образів, до виявлення особистісних смислових контактів з вокально-хоровим мистецтвом, до конструювання власних інтерпретацій хорових творів, збагачених суб'єктивно-оцінювальним змістом;

- розуміння студентами тонкощів емоційно-чуттєвої взаємодії з мистецтвом на рівні розвитку інтелекту, мислення, системи знань, естетичного пізнання і естетичної оцінки;

- феліксологічне спрямування вокально-хорового навчання, відчуття «щасливого входження» майбутніх учителів музики у сучасний контент художньої культури для вільного і продуктивного оцінювання її ціннісних характеристик та власних можливостей щодо трансляції її позитивних індикаторів старшокласникам у майбутній професійній вокально-хоровій роботі;

- активізація мотивації та інтересу студентів до вокально-хорової роботи у процесі конструктивного оцінювання мистецьких перипетій, формування оптимального комплексу продуктивної дії, способів рефлексії, конструктивної оцінки та самооцінки у категоріях оцінювання – контроль, оцінювання – самоконтроль, оцінювання – оперативне регулювання творчого вокально-хорового процесу [92, с. 133].

Таким чином, сформованість художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики опосередковується активною позицією студентів у процесі вокально-хорового навчання під час екстраполяції на майбутню специфіку її здійснення зі старшокласниками. Можливість ефективного формування художньо-оцінювальних умінь вбачаємо в акцентованій оцінювальній позиції майбутніх учителів музики у процесі цілепокладання, планування, прогнозування, контролю, корекції та саморегуляції вокально-хорової роботи. Усвідомлений прояв художньо-оцінювальних умінь майбутніми вчителями музики виявляється в якості планування цілей і завдань, прогнозування шляхів їх досягнення, набуття власних алгоритмів оцінювально-перетворювальної дії, самостійності у дослідженні виявлених характеристик вокально-хорового процесу, прагнення до оновлення й розвитку наявних досягнень, в уміннях студентів співвідносити отримані результати з ідеалом (самоконтроль і взаємоконтроль), здійснювати рефлексію та корекцію результатів власної діяльності відповідно критеріїв оцінювання (самооцінка, конструювання шляхів покращання результату).

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз теоретичних основ формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками дозволив зробити такі *висновки*:

- доведено, що оцінювання є інтелектуальним актом визначення особистісно-ціннісних констант, а оцінювальна діяльність уособлюється з вибором еквіваленту, ціннісні характеристики якого впливають на мотивацію, процес і успішність навчальної діяльності, активізують механізми пізнання, сприйняття, розуміння, комунікації, рефлексії, самооцінки особистості;

- на основі аналізу змісту поняття «уміння» з'ясовано, що вміння вкладаються в кейс професіоналізму вчителя, в періодичному списку яких прерогативи набувають аналітичні, оцінювальні, проєктивні, прийняття рішення тощо, які являють собою систему інтелектуальних актів щодо покращення якості самостійної результативної дії;

- запропоновано *авторське визначення поняття* «художньо-оцінювальні вміння» які характеризуються як сформована здатність студентів до сканування інформаційних площин вокально-хорової роботи від фіксації якості через дослідження зв'язків і логіки проявів до надання оцінювальних характеристик, яка базується на певному теоретичному, методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок, що дозволяє майбутнім учителям музики ефективно реалізовувати стратегії дії у вирішенні конкретних вокально-хорових завдань;

- встановлено, що художньо-оцінювальна діяльність у мистецько-педагогічній практиці опосередковуються рівнем, характером і змістом естетичних і духовних потреб його учасників, який зумовлює осмислене оцінювання творів хорового мистецтва, для розуміння яких необхідні знання логіки побудови вокально-хорового процесу;

- з'ясовано, що вокально-хорова робота зі старшокласниками вбирає у себе системно-активізовану оцінювальну позицію керівника впродовж всіх

етапів роботи на зрізі сприйняття, розуміння, оцінювання, пошуку, вибору, корекції та творчої презентації мистецького продукту, яка супроводжується інтенсивним емоційним сприйманням та забезпечується логічно-раціональними та асоціативно-образними інтелектуальними механізмами оцінювання;

- встановлено, що створення цілісної системи формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками потребує врахування суб'єктно-діалогічного, прогностичного, аксіологічного, герменевтичного, естетичного, феліксологічного та творчо-діяльнісного підходів;

- виокремлено коло функцій, що забезпечують ефективне формування художньо-оцінювальних умінь у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, а саме: пізнавально-пошукову, культурологічну, перцептивно-комунікативну, гедоністичну, інтерактивну, контрольню-діагностичну, прогностично-моделювальну, регулятивно-координаційну, трансформаційно-перетворювальну.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. 34 с.
2. Айер А. Я мыслю, следовательно я существую. Москва: Логос. 1996. № 8. С. 44-51.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2002. 228 с.
4. Андрущенко В. П. Пісенна культура українського народу. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 128 с.
5. Аристотель. Собрание сочинений в 4 томах. Москва: Мысль, 1976. Т. 1. С. 188.
6. Арутюнова Н. Д. Сравнительная оценка ситуации. *Известия АН СССР. СЛЯ*. 1983. Т. 42. № 4. С. 323-334.
7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
8. Бежанова Н. Л. Підготовка вчителя до формування загальнонавчальних умінь молодших школярів. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: збірник наукових праць. Київ, 2003. №10. С. 123-131.
9. Бельская Н. А. Роль оценочной функции психики в структуре эстетической одаренности. Киев: Институт одаренного ребенка, 2014. 94 с.
10. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологи. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
11. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.
12. Боднар О. С. Оцінка ефективності аналітико-експертної діяльності. *Освіта Луганщини*, 2012. № 2 (37). С. 103–109.
13. Брилін Б. А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського*

державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.31. С. 11-18.

14. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. Москва: Мысль, 1970. 192 с.

15. Бубер М. Я і ти. Шлях людини за хасидським вченням. Київ: Дух і літера, 2012. 272с.

16. Василенко В. О. Цінність і оцінка. Київ: Вища школа, 1964. 160 с.

17. Вилкова Л. В. Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценки. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2011. Т. I. С. 115-117.

18. Вища освіта України Болонський процес: навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Богдан, 2004. 384 с.

19. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.

20. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 341 с.

21. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. Киев: Издательство при Киевском университете ИО "Вища школа", 1986. 200 с.

22. Гончаренко С. У Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

23. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : монографія. Київ: НПУ, 2004. 243 с.

24. Джамалханова Л. А. Прогностический подход развитию творческих способностей студентов средствами музыкального фольклора. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы III Междунар. науч. конф. СПб: Реноме, 2013. С. 45-47.

25. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема ее понимания. Москва: Педагогика, 1982. 176 с.

26. Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 179 с.

27. Дьяконов Г. В. Интерсуб'єктні методи оцінювання психології особистості: навчальний посібник для вищої школи. Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2012. 36 с.

28. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. Москва: СПб: Альянс-Дельта, 2003. 284 с.

29. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2000. 384 с.

30. Зись А. Я. В поисках художественного смысла. Москва: Искусство, 1991. 350 с.

31. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*: зб. наук. праць. Київ, 2003. С. 15-29.

32. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы. Москва: Педагогика, 1986. С.138-147.

33. Каган М. С. Музыка в мире искусства : учебн. пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2019. 218 с.

34. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. 205 с.

35. Киященко Н. И., Лейзеров Н. Л. Теория отражения и проблемы эстетики. Москва: Искусство, 1983. 224 с.

36. Коваль Л. Г. Музично-естетичне виховання підлітків. Київ: Товариство «Знання» Української РСР, 1979. 48 с.

37. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 263с.

38. Комаровська О. А. Мистецькі досягнення учнів: що і як оцінюємо? *Мистецтво та освіта*, 2018. № 4. С. 2–7

39. Коршунов А. М. Теория отражения и эвристическая роль знаков. Москва: МГУ, 1974. 261 с.

40. Ксензова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. Москва: Пед. общество России, 2005. 128 с.

41. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: ИЦПКПС, 2001. 144 с.

42. Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб: СПбГУПМ, 2002. 48 с.

43. Курлянд З. Н. Педагогіка. Харків: Бурун Книга, 2009. 304 с.

44. Лазурский А. Ф. Психология индивидуальных отличий: хрестоматия. Москва: ЧеРо, 2000. С. 472-492.

45. Лінь Є. Методичні основи формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами. *Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова*. Серія № 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. Вип. 19 (24). С. 76-80.

46. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.

47. Маралов В. Г., Ситаров В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 424 с.

48. Матвиевская Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога. Москва: ВЛАДОС, 2008. 340 с.

49. Мен Фаньцзюань. Сутність та структура інтонаційно-образного мислення молодших школярів у контексті вокально-хорового навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 46. С. 160–164.

50. Мінь Шаовой. Виконавська діяльність в структурі фахової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і

методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип.18 (23). С. 221–224.

51. Ніколаєнко П. М. Концептуально-принципові засади навчання диригування майбутніх вчителів музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип.8 (13). С. 121–125.

52. Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. Монографія. Київ: НТТУ «КП», 1998. 310 с.

53. Новиков П. М., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование. Москва : РГАТиЗ, 2000. 266 с.

54. Олефир С. И. Музыкальное мышление и его специфика в дирижерско-хоровой деятельности (на материале вузов педагогики): автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1995. 22 с.

55. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва : курс лекцій „Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін”. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2009. 190 с.

56. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. *Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Г.М.Падалки*: колект. монографія. Київ: Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, 2011. С. 285-291.

57. Пахомова О.М. Функциональность оценки в научно-технических текстах. *«Культурная жизнь Юга России»*. Краснодар, 2010. № 4 (38). С. 91-93.

58. Педагогический словарь / под ред. В. И.Загвязинского, А. Ф.Закировой. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

59. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

60. Підлипна Л. П. Терапія мистецтвом. Івано-Франківськ: ОІППО, 2009. 152 с.

61. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ: «Педагогічна думка», 2011. 260 с.

62. Растригіна А. М. Фахові компетенції з хорового диригування як складова професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 10-13

63. Риккерт Г. Философия жизни. Киев: Ника-центр, 1998. 512 с.

64. Роджерс К. Становление личности: Взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-Пресс, 2001. 415 с.

65. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.

66. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження : монографія. Київ: ВП „Едельвейс”, 2012. 336 с.

67. Сморгж Л.О. Світ десяти муз. Мистецтво і дійсність. Київ : Видавництво мистецтво, 1973. 215с.

68. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; Москва; Минск: Панпринт, 1998. 1064 с. С. 631. УДАЛИТЬ

69. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития у будущих учителей. Таганрог: изд. ТГПИ, 2003. 228 с.

70. Сутушко В. В. Личность как субъект оценочной деятельности. *Личность и бытие: субъектный подход*. Москва: ИП РАН, 2008. С. 574-577.

71. Сутушко В. В. Феномен оценки: философское осмысление: монографія. Саратов: ИД «МарК», 2012. 400 с.

72. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ, 1984. 344 с.

73. Твардовский К. Ф. Brentano и история философии. Логико-философские и психологические исследования. Москва : РОССПЭН, 1997. 252 с.

74. Теорія та методика мистецької освіти. *Наукова школа Г.М. Падалки*. Колективна монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.

75. Тертулиан Н. Критика и ценность. *«Румын. лит.»*. Москва, 1978. № 6\7. С. 64.

76. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 288 с.

77. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. Москва: Смысл, 1999. с. 134

78. Тугаринов В. П. Философия сознания. Москва: Мысль, 1971. 199 с.

79. Федоришин В. І. Когнітивно-мотиваційна спрямованість студентів інститутів мистецтв на самореалізацію творчих здібностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. №11 (246). Частина II. С. 58-63.

80. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

81. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Москва : Правда, 1990. Том 2. 448 с.

82. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Москва: СПб. «Наука», 2001. 379 с.

83. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Издательство «Питер», 2000. 512 с.

84. Хмельницкая А. Ю. Формирование оценочных учений школьников про обучении физике на ступени общего основного образования: автореф. дисс. ... на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2014. 26 с.

85. Ху Манлі. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016. № 3 (77). С. 66-72.

86. Хуторской А. В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. Москва: ИОСО РАО, 2000. 304 с.

87. Чжан Бо. До проблеми формування ціннісного сприйняття мистецтва в майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорової підготовки. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. Київ : Національний авіаційний університет, 2017. Випуск 1 (10). С. 145-149.

88. Чжан Бо. Категорія художньої оцінки в мистецько-педагогічному дискурсі. *Україна і світ: вектори музичної комунікації*: протоколи засідань Міжнародного наукового форуму Музикознавчий універсам молодих. Львів: Видавець ФОП Король І. В., 2021. С. 170-173.

89. Чжан Бо. Методологічний аналіз дослідження проблеми сприйняття у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. *Наукове електронне видання: «Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти»*. Слов'янськ: Донбаський державний педагогічний університет, 2017. Випуск №5 (2017) Частина 2. С. 40-48. Електронний доступ: <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-2/5.%20Chzan%20Bo%20s.40-48.pdf>

90. Чжан Бо. Методологічні підходи до розвитку художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. №1 (60), лютий 2018. С. 378-383.

91. Чжан Бо. Музична культура в системі педагогічної освіти Китаю. *Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Частина I. С. 118-122.

92. Чжан Бо. Проблема формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у загальнонауковому вимірі. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2018. № 1 (156) січень 2018. С. 130-135.

93. Чжан Цзінцзін. Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe* (East European Scientific Journal) *Pedagogika* #6, 2016. С.69-75.

94. Чжан Цзінцзін. Психолого-педагогічні передумови формування рефлексії майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2014. Вип.729. С.166-170.

95. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва: Наследие ММК, 2005. 800 с.

96. Щуркова Н. Е., Павлова Е. П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004. 160 с.

97. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.

98. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96с.

99. Gadamer H. G. *Gesammelte Werke*. Bd. 1. *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1990. 494 p.

100. Guilford J. P. *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, N. Y. Bearly Limited, 1986

101. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* Third edition Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey : Publishers Mahwah, 1996. 388 p.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Компонентна структура художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики

Проблема формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів обумовлена необхідністю формування комплексно-цілісної творчої особистості майбутніх керівників мистецьких гуртів старшокласників (у тому числі й вокально-хорових), а, також, потребою підвищення ефективності викладання дисциплін вокально-хорового циклу. У даному вимірі акцентується увага на формуванні художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики як інтегративної характеристики у мистецькій освіті, отриманні наявного результату навчання, необхідного для повноцінного осягнення і перетворення об'єктів вокально-хорової роботи (Б.Ананьєв, М. Бершадський, А. Бодальов, В.Беспалько, В.Сутужко та ін.) [7; 54]. Це вимагає максимального використання художнього потенціалу творів вокально-хорового мистецтва.

Аналіз наукових праць Н.Бельської [5], С.Бичік [10], С.Бутакової [9], Н.Гоголь [13], С.Осокіної [38], Ю.Сошиної [53], І.Ширшової [77] та інших свідчить про необхідність акцентованого інтелектуального розвитку особистості студентів. Це уможливорює осмислення необхідності формування у майбутніх учителів музики вмінь логічного абстрактного оцінювання вокально-хорового навчального середовища і поступовим виходом на розвиток у студентів умінь художньо-перетворювального оцінювання мистецьких явищ вокально-хорового навчання у категоріях сприйняття, розуміння, порівняння, обернення, співставлення, рефлексії, перетворення, узгодження, діагностики,

контролю, узагальнення тощо. А, відтак, творчої переробки студентами змісту площин вокально-хорової діяльності у ціннісному аспекті.

З огляду на це, варто зауважити, що набуття студентами досвіду вокально-хорової роботи в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів є дуальним процесом художнього оцінювання й емоційно-ціннісного збагачення майбутніх учителів музики. Адже діяльнісний масив вокально-хорового процесу вбирає у себе невід'ємну, постійну, активізовану оцінювальну позицію керівника впродовж всіх етапів роботи на зрізі сприйняття, розуміння, оцінювання, пошуку, вибору, корекції та узгодження перебігу репетицій і концертної презентації мистецького продукту. Широкий фронт вокально-хорової роботи зі старшокласниками опирається на діалогічне спілкування, в якому диригент є флагманом і автором виконавської інтерпретації художніх образів хорових творів, оцінювачем і коригувальником наближення звукового результату до встановленої учасникам-хористам вимоги планки якості і чим більше невідповідностей реального звучання до задуму диригента, тим більше у нього виникає спроб змінити звучання і наблизити його до задуму.

Зупиняючись на розкритті особливостей вокально-хорової роботи з точки зору категорії оцінювання, варто наголосити, що загальний її художньо-виконавський масив, наповнений інформаційним змістом, оцінюється керівником, кожна деталь хорового процесу, кожен елемент хорової звучності проходить у свідомості диригента через призму оцінювання відповідності, оцінювання можливості, оцінювання вибору, оцінювання зворотнього зв'язку тощо, а відтак, вокально-хорова робота – це комплексна інтелектуально-творча діяльність керівника і колективу, націлена на результат у досягненні якого превалюють та відіграють провідну домінуючу роль алгоритми і механізми оцінювання.

Разом із тим, аналіз і саморегуляція у вокально-хоровій діяльності, як компонент будь-якої творчої діяльності, спрямований на осмислення, оцінювання (самооцінку) факторів, причин відповідно тих чи інших

репетиційних стратегій керівника, пізнання смислу і художніх цінностей мистецьких творів у площині трансляція-зворотній зв'язок створюють умови для формування активної творчої позиції студентів під час роботи з навчальними вокально-хоровими колективами, прискіпливої художньо-оцінювальної діяльності, що призводить до її пізнання і перетворення.

Наукове осмислення літературних джерел з проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики [11; 19; 21; 27; 33; 38; 39; 40; 45; 48; 54; 57; 62; 77; 80] дозволив з'ясувати, що художньо-оцінювальні вміння вбирають в себе складну сукупність інтелектуальних дій аналітично-синтезованого характеру з точки зору осмислення предмету діяльності завдяки процедурам оцінювання інформації, її співвіднесення і відповідності з ідеалом оцінювання для виявлення ознак, потребуючих перетворення, змін та прийняття рішення про узгодження отриманих характеристик у рамках збалансованої моделі вокально-хорового репетиційного процесу, а, також, зовнішнього вираження результатів оцінювання (емоції, стиль, дії, судження, темперамент, воля тощо) у вигляді системи аналогів, норм, стандартів, цінностей, еталонів.

Бажано відмітити, що оцінювальні вміння формуються на базі уявлення про простір операцій оцінювання та формалізується у результатах визначення якості, а, відтак, являє собою багатокомпонентну структуру всієї системи оцінювання. Підтвердженням даної тези є позиція В.Сутужко про те, що «в системі оцінки ланцюжок перетворень характеризує рух оцінювання від зовнішньої фіксації об'єкта» через «розкриття структурності його якості» відповідно «системи взаємопов'язаних показників» впродовж «визначення їх значень» до «оцінювання результатів» [54, с. 133]. У даному процесі регуляторами процедури оцінювання виступають виокремлення характеристик, підстав оцінювання, вибір операційної структури алгоритму оцінювання оцінки, системи операцій оцінювання тощо. А, отже, формуються специфічні оцінювальні вміння, склад яких здатен досягнути художні об'єкти для їх

продуктивного перетворення, віднайти засоби їх перетворення, демонструвати акти і продукти перетворення [54].

Досліджуючи проблему формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками варто зауважити, що наскрізним стрижнем через неї проходить розуміння проблеми оцінювальної діяльності у синтезі оказій психологічних структур особистості (П.Анохін, М.Арановський, С.Козловський, В.Панов, С.Рубінштейн, В.Трусов, Б.Теплов, О.Тихомиров, І.Філімонов, та ін.) [2; 3; 29; 42; 58; 61]. Розгляд даного завдання через категорію діяльності, проаналізованої нами у наукових джерелах, дозволяє зробити припущення про те, що в оцінювальних процесах одночасно присутня когнітивна (понятійна) і образна складова. У даному контексті варто зважити на позицію М.Арановського про те, що оцінне мислення у музичній діяльності змушує особистість протиставляти образи і поняття. На думку М.Арановського, оцінювальне мислення виконує свою основну гносеологічну функцію, що забезпечує пізнання найбільш істотних сторін і закономірних зв'язків об'єктів дійсності, оскільки в «оцінювальному мисленні рух думки здійснюється у вигляді чергування образів, їх аналізу, перетворення, отримання нових» [3, с. 17], надаючи оцінку відповідно мотивів і механізмів цілепокладання, планування, прогнозування, контролю, оцінки, корекції та саморегуляції (рефлексії) [72, с. 111].

Аналіз наукових праць П.Гальперина, О.Леонтьєва, О.Логвиненко, В.Панова, А.Стеценко, В.Столїна, Д.Узнадзе, І.Чеснокова, [12; 42; 60; 70] та інших вчених показав, що в психології розуміння механізмів оцінювання базується на співвіднесеності з різними психічними функціями сприйняття, уявлення, уяви, динаміку яких виявляє синтез означених процесів. Різниця їх вбачається в динаміці співвідношень чуттєво-образних і когнітивно-ціннісних компонентів [70]. А відтак, оцінювальна діяльність здійснюється завдяки «перетворювальній активності особистості та ґрунтується на індивідуальних особливостях психічних процесів» [42]. За визначенням В.Панова, структура

оцінювальної діяльності формується в ході засвоєння «суспільно вироблених культурно-ціннісних еталонів і являє собою систему дій, що залежать від змісту завдання, характеру об'єкта, що підлягає оцінюванню» [42, с. 9].

Всебічний аналіз представлених вище положень з даної проблеми дозволив узагальнити розглянуті авторами специфічні особливості оцінювальних інтелектуальних процесів та визначити комплекс знань, необхідних для демонстрації сформованих художньо-оцінювальних умінь майбутніми вчителями музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, а саме:

- знання теоретичних основ художнього оцінювання (специфіка художньо-оцінювальних процесів, значення художнього оцінювання у вокально-хоровій роботі, предмет, об'єкт, завдання та функції оцінювання у вокально-хоровому навчанні; вимоги до якості оцінювання мистецької інформації; знання критеріїв вибору оцінювальних методик та інструментів діагностування їх продуктивності; еталони і норми художнього оцінювання вокально-хорового процесу тощо);

- знання методичних основ художнього оцінювання (методи прийому, класифікації, екстраполяції, трансферу мистецької інформації; методи художнього оцінювання мистецького навчального середовища; характеристики індикаторів художнього оцінювання вокально-хорової роботи, етапи художнього оцінювання вокально-хорової роботи тощо);

- знання технологічних основ художнього оцінювання (уміння оцінювати шляхи і послідовність дії; порівнювати результат дії з заданим еталоном з метою виявлення відхилень і відмінностей від еталону; виділяти якість і рівень оцінювальних реалій, усвідомлювати перспективи вдосконалення; вносити поточні правки, доповнення, корективи до плану і способів вокально-хорової діяльності в разі встановлених розбіжностей до еталона реальної дії, результативних показників; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки результатів оцінювання тощо);

- знання рефлексивних основ художнього оцінювання (уміння здійснювати критичне спостереження за мистецьким процесом (моніторинг), оцінювати і перевіряти об'єктивні і суб'єктивні показники наявних реалій (верифікація); здійснювати пошук інформації за заданими критеріями; витягувати і інтерпретувати інформацію; аналізувати інформацію за заданими критеріями; проводити постійну самооцінку відповідності власних дій поточній ситуації тощо).

Розгляд досліджуваної проблеми в процесуальних рамках творчого мислення відкриває простір для розуміння специфіки когнітивного й емоційного оцінювання майбутніми вчителями музики перипетій вокально-хорової роботи, що дозволяє «синтезувати почуття і знання у єдиний оцінювальний комплекс, структурувати ознаки у послідовний алгоритм оцінювальної дії» [5]. Спрямування логіки оцінювально-мисленнєвих процесів на логіку формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками [72, с. 111], а, також, опора на сучасну теорію поетапності формування розумових дій на рівні інтелектуально-операційних структур (П.Гальперин), дозволяє провести ґрунтовну аналітичну обробку мистецької інформації та надати виважену функціонально-цільову оцінку її технологічним складовим [12]. Однак, вокально-хорова робота потребує просторового художнього оцінювання мистецького процесу. У даному питанні нам імпонує позиція Б.Асаф'єва про необхідність формування в особистості «вмінь вслухатися в музику, спостерігати за рухом звукової тканини», що «веде до загострення слухових вражень» збагачення оцінного досвіду через слух та сприяє орієнтації в «музичній природі слухових образів» [72, с. 112].

У даному процесі регуляторами формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики під час здійснення процедур оцінювання у процесі вокально-хорової роботи виступають виокремлення характеристик, підстав оцінювання, вибір операційної структури алгоритму оцінювання оцінки, системи операцій оцінювання тощо [12]. А, отже, формуються

художньо-оцінювальні вміння, склад яких здатен досягнути художні об'єкти вокально-хорової роботи для їх продуктивного перетворення, віднайти засоби їх перетворення, демонструвати акти дії і продукти перетворення [72, с. 112].

Послуговуючись досвідом провідних науковців у сфері мистецької освіти (А. Козир, М.Козлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Хлебнікова та ін.) [27; 28; 39; 41; 64], а, також, науковими напрацюваннями з проблем музичної психології (В.Глазков, Р.Додельцев, О.Соколов, С.Науменко, Ю.Цагареллі та ін.) [14; 17; 52; 66] можемо наголошувати на тотожності проявів художньо-оцінювальних та музично-виконавських діяльності умінь, оскільки музично-виконавська, зокрема вокально-хорова робота вчителя музики є, згідно позиції А.Козир «однією з найбільш інтегрованих, системних, різновидів професійної діяльності вчителя музики, яка забезпечує якісну результативність та публічну презентативність початкової роботи учнів загальноосвітніх навчальних закладів» [27, с. 241]. Ця теза підкріплена результатами дослідження структури музично-виконавської роботи О.Хлебнікової, що включає наступні вміння: вміння комплексного аналізу музичного твору; вміння освоєння технології виконання музичного твору; психологічна готовність до виконання твору; вміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору; вміння якісної інтерпретації музичного твору [64].

Вищезазначене дає підставу для класифікації художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, необхідних для ефективної підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, які в системному вигляді встановлюють поетапно-схематичну відповідність теорії «кодування значимого» (І.Ейбл-Ейбесфельдт) (вибіркова акцентуація або нівелювання елементів оцінювання, художнє розпізнавання, перетворення сигналів, вплетених в «культурно-змістовний код» [20, с. 58] і, разом із тим, вкладаються у норми поетапного творчого мислення (Е. де Боно, Я.Гальперін, Ж.Піаже, В.Тализіна та ін.) [12; 42]; структурного музичного мислення (М.Арановський, О.Соколов та ін.) [3; 52], передбачають розвиненість критичного мислення, що в сукупності виявляє високий рівень оцінювання студентами кластерів

вокально-хорової роботи в двох категоріях: оцінювання з опорою на власні знання і внутрішні переконання (аргументованість, логіка, конструктивність); оцінювання з опорою на зовнішні критерії (стандарти, правила, норми) (Б.Блум, Р.Чалдіні) [68; 79].

Урахування наведених концепцій дозволило класифікувати художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики у послідовності опцій їх утворень, а саме:

- художньо-естетичні вміння (наскільки? в якій мірі? як узгоджуються? чи відповідає? відображають яскравість емоційного відгуку студентів на твори музичного мистецтва, демонструють міру естетичного смаку і музичної культури в оцінюванні перипетій вокально-хорової роботи, послуговують оцінюванню жанрово-стильових особливостей мистецьких творів, наданню емоційно-естетичної оцінки творам музичного мистецтва, відображають інтеграл естетичної оцінки студентами змісту вокально-хорової роботи відповідно власним ціннісним кліше та емоційним відгукам, що загалом сприяє формуванню умінь комплексного оцінювання мистецького процесу для збалансованого упорядковування, в рамках високих художньо-естетичних норм і технічних можливостей вокально-хорових колективів старшокласників);

- гностичні вміння (що? де? як? у кого? тощо вбирають комплекс вокально-хорових знань, умінь та навичок, сформований фаховий тезаурус, пізнавальний інтерес до сприйняття і власного пошуку нового, які передбачають отримання нової інформації, узагальнення та систематизації власного досвіду, творчого доробку видатних діячів музичного мистецтва);

- аналітичні вміння (що? де? як? тощо, які відображають наявність необхідних знань, умінь та навичок виокремлення, аналізу, конкретизації, синтезу вокально-хорових завдань, їх інтерпретації, визначати ефективність методів, засобів і форм оптимізації вокально-хорової роботи, пошуку варіантів для визначення шляхів оптимального вирішення наявних неузгодженостей, оцінювання вірогідних цілей вокально-хорової роботи (цілепокладання),

узгодження змісту вокально-хорової роботи відповідно власним художньо-ціннісним кліше та емоційним відгукам тощо);

- прогностичні вміння (що маємо? куди рухаємося? для чого?, з якою метою? що буде? які альтернативи? тощо, які сприяють прогнозуванню результативності вокально-хорової роботи, включають вміння формулювання цілей, завдань художнього оцінювання вокально-хорового процесу, оцінку чинників, діагностику параметрів, аналіз ситуацій, висування альтернатив, конкретизацію, прийняття рішень, відбір способів і засобів для їх реалізації у вокально-хоровому процесі, проектування розвитку, передбачення очікуваних результатів, прогнозування помилок, надання конструктивних рекомендацій, контроль за процесом і результатом тощо);

- проєктивні вміння (який план? що за чим? тощо, які дозволяють конструювати план роботи з навчальним вокально-хоровим колективом у поточних репетиціях, коректувати шляхи втілення проєкту, проєктувати інтерпретаційні конструкти розвитку художнього образу творів музичного мистецтва, надавати детальну оцінку наявним характеристикам вокально-хорової роботи у комплексі вокально-технічних, теоретично-практичних, комунікативно-вольових проявів, закладених у проєкт; диференціювати основну і другорядну інформацію; конкретизувати отримані оцінювальні індекси;

- дослідницькі вміння (де? чому? відповідно чого?, чому саме? тощо, які послугують аналізу та обробці інформаційного лану елементів або комплексу вокально-хорової роботи, оперуванню різновидами інформаційних потоків, оцінюванню можливих стратегій, технік вирішення поточних проблем, міри їх ефективності й продуктивності, упорядкуванню й трансляції інформаційних повідомлень тощо);

- перцептивні вміння (звідки? від кого? який він? якими повинні бути? тощо, які дозволяють диференціювати інформаційні сигнали від вокально-хорового колективу, оперативно оцінювати стан витривалості та втоми, визначати запас психологічної та фізіологічної міцності хористів під час

інтенсивної репетиційної роботи; забезпечують системне, цілеспрямоване оцінювання студентами технологій вокально-хорової роботи визнаний майстрів, критичне оцінювання власних дій;

- комунікативні вміння (з ким? як? чому? тощо, що включають трансфер художньо-ціннісної інформації, створення простору колективного оцінювання мистецьких явищ, встановлення платформи діалогічної взаємодії на базисах технік зворотнього зв'язку, визначення ступенів ризику, вибір оптимального стилю спілкування з вокально-хоровим колективом, оцінювання продуктивності потоків комунікативної взаємодії, прийняття рішень, оцінювання наслідків їх реалізації тощо);

- евристичні вміння (як оригінальніше? які альтернативи? як більш наближено й відповідно художнім стилям і жанрам? які шляхи? тощо, що висвітлюють наявність знань, умінь та навичок творчої інтерпретації результатів оцінювання, трансформації і реконструкції вокально-хорової роботи відповідно наявних характеристик оцінювання, упорядкування нової інформації для прийняття рішення, продукування нових творчих ідей, оцінка альтернативних шляхів, оцінювання відповідності мистецького простору власній інтерпретації художньо-образного змісту вокально-хорових творів тощо);

- технологічно-управлінські вміння (яким чином? наскільки? відповідно чого? куди? тощо концентрують цілісне уявлення про керівництво вокально-хоровим процесом у рамках технології оцінювання від постановки мети (цілепокладання), через оцінювання перспектив (планування), узгодження художньо-технологічних показників (відповідність еталону), упорядкування комунікативно-операційних викликів (самоаналіз, самооцінювання, подолання бар'єрів), до оцінювання шляхів і засобів досягнення результативної мети, зменшення ризиків можливих невдач, прийняття рішення відповідно фактажу за результатами оцінювання ефективності вокально-хорової роботи);

- контрольно-діагностичні вміння (наскільки вдало? де? чи достатньо? тощо, відображають рівень оцінювання якості, відповідності,

ступенів ризику, адекватності змісту і перебігу вокально-хорової роботи, ідентифікації художніх структур у вокально-хоровому потоці; поточне діагностування наявних характеристик вокально-хорової роботи, аналізу й корекції засобів впливу, узгодження отриманого результату з заявленим еталоном, оцінювання загальної ефективності отриманих продуктів вокально-хорової роботи тощо);

- рефлексивно-корекційні вміння (чи достатньо? чи вірно? чому саме так?, а може? тощо, що характеризують процес оцінювання відповідності й продуктивності власних дій, доцільності застосованих методів, засобів вокально-хорової роботи, самооцінка, самодіагностика, самоорганізація, прогнозування результатів оцінювання, проектування шляхів і способів удосконалення власних технік упорядкування вокально-хорової роботи, конструювання шляхів покращання результату тощо).

Таким чином, послідовність оцінювальної дії, окреслена у вищенаведеній класифікації, утворює повний цикл художньо-оцінювальної дії майбутніми вчителями музики в умовах алгоритмічної послідовності операцій оцінювання, що забезпечує повноцінне розпізнавання студентами інформаційного змісту художньо-виконавських масивів, через призму оцінювання відповідності (цінностям, еталонам, цілям, нормам тощо), якості, можливості, вибору, перспективності, ефективності, результативності вокально-хорової роботи. Результати оцінювання зіставляються з простором художньої досконалості і відповідності нормам конкретних еталонів.

У процесі визначення компонентної структури художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів були враховані результати теоретичного осмислення особливостей художньо-оцінювальної діяльності вчителя музики у процесі вокально-хорової роботи зі старшокласниками, що представлено в першому розділі нашого дослідження. З урахуванням наведених положень для організації та проведення подальшої дослідної роботи нами була визначена компонентна структура формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, що складається зі

взаємодії таких компонентів: *ціннісно-емоційного, когнітивно-комунікативного, творчо-рефлексивного*. Взаємопов'язаний інтегрований комплекс вищезазначених структурних компонентів об'єднує в собі напрямки формування художньо-оцінювальних умінь студентів як певної бази підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Ціннісно-емоційний компонент сублімує в собі емотивність відображення у студентів ціннісних констант вокально-хорової роботи, оскільки, емотивність у первісному значенні виявляється у пробудженні емоцій, почуттів, які викликають збудливість і хвилювання. У рамках даного компоненту оцінювання студентами відповідності об'єктів вокально-хорової роботи власній художньо-ціннісній базі відкриває шлях до розширення ціннісного простору мистецького процесу, емоційного відгуку, генерування додаткових змістовно-сміслових характеристик, інтенсифікації творчого внутрішнього «Я» майбутніх учителів музики [72, с.112].

Даний компонент представлений системою професійних цінностей і ціннісних орієнтацій для ефективного оцінювання відповідності характеристик вокально-хорової роботи власним ціннісним ідеалам. Ціннісно-емоційний компонент уособлює в собі активну суб'єктно-ціннісну позицію майбутніх учителів музики, яка цементує професійну позицію студентів щодо конструювання художньо-оцінювальних відносин з творчим процесом загалом та з її учасниками-старшокласниками зокрема. Даний компонент обумовлює художньо-оцінювальну культуру педагога в процесі вокально-хорового навчання студентів, що включає наукове осмислення проблем вокально-хорової роботи, науково-теоретичне обґрунтування шляхів формування художньо-оцінювальних умінь студентів, орієнтованого на ґрунтовне досягнення студентами цінностей вокально-хорового мистецтва у площині оцінювання ними якості наявного мистецького продукту уявному ціннісному ідеалу.

Проблемі цінностей у психологічному вимірі присвятили увагу П.Анохін, А.Бодалев, В.Дружинін, В.Панов, О.Соколов та інші вчені [2; 7; 18; 42; 52]; проблему цінностей у суб'єктивно-гуманістичному контексті розглядали

В.Блюмкін, В.Глазков, М.Каган, В.Конев, С.Козловский, Е.Симерницька та інші вчені [6; 14; 23; 26; 29; 49]. Основні кваліфікаційні системи цінностей сконструйовані М.Каганом [23], Б.Блум [79], Ж.Піаже [43], І.Саєвим [50], В.Руджеро [80], Д.Узнадзе [60], Р.Чалдіні [68] та іншими вченими. Квінтесенцією наукових поглядів на феномен «цінності особистості» є визначення її основних констант, таких як: внутрішнього-спонукальний регулятор діяльності у формі переживання-оцінювання (М.Каган) «індивідуальних установок» [23, с. 166]; як «особистісний сенс значущості» (В.Руджеро) [80]; як здатність до самооцінювання (усвідомлення себе самого як «я»); оцінювання оточення (як рівного з власним «я») (І.Чеснокова) [70, с. 89]; здатність опиратися в оцінюванні на власні уявлення про цінності, що саме по собі пролонгує зміни у розвитку самої системи цінностей особистості у категоріях співвідношень цінностей (абсолютне-відносне, об'єктивне-суб'єктивне, факти-цінності, відмінність-спорідненість).

Варто зазначити, що особистісні цінності наповнюють оцінювально-смыслову сферу студентів, скеровують вектор смыслового лану вокально-хорової роботи, оскільки встановлюють норми відношень, формують ціннісне ставлення. Результатом оцінювання є оцінювальне відношення, яке є, згідно позиції М.Кагана, є «сходиною ціннісного ставлення, оскільки полюсами останнього є цінність і оцінка» (23, с. 147). Тому ціннісно-емотивний компонент фіксує систему суб'єктно-об'єктних відносин майбутніх учителів музики до оцінювання цінностей вокально-хорової роботи у відображенні мотиваційних значень, мотивації оцінювальної діяльності. Даний компонент проявляється в оцінюванні студентами вокально-хорових реалій, позначених маркерами відношень до значимих об'єктів мистецької діяльності.

Ціннісно-емотивний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики врівноважує баланс між ціннісно-емоційними концептами психічних процесів, які, згідно позиції Д.Узнадзе, реалізуються, на основі сенсорних еталонів і являють собою систему дій оцінювально-порівняльного характеру «в залежності від завдання,

характеру об'єкта, а також рівня оволодіння особистістю операційним складом з упізнання, порівняння, використання різних характерних ознак» [60, с. 90]. Означений компонент відображає особистість суб'єктів оцінювання художньо-мистецьких творів, їх «внутрішню я-концепцію», інтенсифікує виявлення відповідності або недоліків вокально-хорової роботи відповідно власного кейсу цінностей і емоційних відображень. А відтак, виступає компонентом організації вокально-хорового навчання студентів, де оцінювальні техніки містять емоційні фактори «палітри емоцій» (Д.Узнадзе) [60] для пізнання художньої цінності музичних творів «через художню оцінку» (О.Ільченко) [21, с. 12].

Ціннісно-емотивний компонент вбирає вмотивований комплекс устремлінь студентів до оцінювання емоційної забарвленості об'єктів вокально-хорової роботи, що само по собі є важливим фактором розвитку і підтримки інтересу до оцінювання студентами перипетій навчальних репетицій, про що свідчать емоційно-оцінювальні висловлювання, трансляція безпосереднього переживання шляхом переробки чуттєвих даних оцінювальною діяльністю, залучення понятійного апарату, його формування і освоєння в ціннісно-емотивній логічній послідовності [72, с. 112].

У даному ключі враховується, що емотивність відображає авторський стиль естетичної оцінки студентами творів музичного мистецтва, наповнений механізмами руху власних відчуттів, послуговує самовираженню майбутніх учителів музики, оцінюванню, а також емоційному впливу на вокально-хоровий колектив. Естетична оцінка збалансовує інтелектуальну активність студентів у визначенні ціннісних основ вокально-хорової роботи на рівні високого естетичного смаку і музичної культури, підтверджених суб'єктивним досвідом спілкування з мистецтвом, особливостями «системи аналізаторів і мотиваційно-потребової сфери» (Н. Бельська) [5, с. 43].

Тому важливого значення набуває якість навчального матеріалу, за виразом А. Сіраш «репертуарна концепція» вокально-хорової роботи, яка є «стратегічним баченням шляхів реалізації творчої мети керівника» мистецького колективу [51, с. 79].

У зміст даного компоненту закладений комплекс художньо-оцінювальних умінь студентів, а саме: оцінювання вірогідних цілей вокально-хорової роботи (цілепокладання), узгодження змісту вокально-хорової роботи відповідно власним ціннісним кліше та емоційним відгукам [72, с. 112].

Когнітивно-комунікативний компонент передбачає формування, узгодження, поширення, уподібнення, еквівалентність мистецької інформації як основного елементу оцінювальної діяльності. Даний компонент актуалізує завдання оцінювання студентами інформаційних потоків у двоєдиній комунікації масивами і ресурсами вокально-хорової роботи. Когнітивно-комунікативний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики представлений узагальненими прийомами художньо-оцінювальної дії, що актуалізують здатність студентів до оцінювання ситуації, визначення та вибору мотивів, цілей, операцій майбутньої творчої дії для досягнення мети вокально-хорової роботи [72, с. 112].

Когнітивно-комунікативний компонент у ракурсі засвоєння і категоризації отриманого досвіду, акцентує увагу на виявленні психічних процесів і станів, за допомогою яких реалізуються художньо-оцінювальні уміння майбутніх учителів музики, а саме: процеси сприйняття навчального матеріалу, його осмислення, узгодження, трансформація та трансляція. Цей компонент забезпечує узгодженість між знаннєвою базою студентів та аналітичним дослідженням вокально-хорового простору з метою врівноваження його якісних характеристик. Даний компонент виявляється в структурованому вокально-хоровому тезаурусі; накопиченні студентами умінь здійснювати інтелектуально-аналітичне оцінювання ходу вокально-хорової роботи; в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій пошуково-дослідницького характеру [72, с. 112].

Когнітивно-комунікативний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики відкриває простір до розуміння студентами того, що вокально-хорова робота зі старшокласниками потребує глибокого осмислення, оцінювання й врівноваження керівником

широкого лану складових характеристик. У формат даного компоненту закладено об'єктивно-суб'єктивна природа пізнавальних процесів, яка синтезує досягнуте і націлює на узгодження прийдешніх етапів вокально-хорової роботи з отриманим і зафіксованим, а, відтак, формування нових підходів і прийомів до сприйняття, оцінювання й трансформації інформаційних ланів вокально-хорової роботи.

У рамках цього компоненту актуалізується дослідно-прогностичний аспект оцінювальної діяльності студентів, що дозволяє реалізувати себе як дослідників і творчих індивідуальностей, здатних узгоджувати власні дії з позицією професіонала-керівника вокально-хорової спільноти на засадах прогностичності.

Для розвитку оцінювальної діяльності студентів значущим може стати виокремлення первинних художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, якими вони оперують в процесі вокально-хорового навчання. Оволодіння студентами художньо-оцінювальними вміннями з позиції дослідно-прогностичного мислення, формування досвіду повномасштабного осмислення завдань вокально-хорової роботи є можливістю формування високого рівня творчого мислення майбутніх учителів музики в категорії якості здійснюваної експертизи.

У форматі когнітивно-комунікативного компоненту відбувається спрямування майбутніх учителів музики до пошуку нової інформації, побудови ландшафту вокально-хорової роботи на основі оцінювальних мисленневих актів, спрямованих на аналітико-синтезуюче осмислення знань, продуктом яких є «знання, оцінка і норма, які пов'язані між собою в такий спосіб: практика-знання-оцінка-норма-практика» (В.Блюмкін) [6, с. 9-10]. Таким чином, процес оцінювання базується на основі результатів пізнання студентами перипетій практичної роботи з хором, а отримана ціннісна інформація відображає їх суб'єктивну вартість досягнутої норми якості для майбутніх учителів музики.

Когнітивно-комунікативний компонент сприяє дослідженню психологічних механізмів, що є основою для реалізації художньо-оцінювальних

умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання, а саме: процеси сприйняття навчального матеріалу, його розуміння і осмислення, запам'ятовування і відтворення [72, 112]. А також, інтенсифікація інтелектуальної діяльності студентів впродовж виконання прийомів поетапної розумової дії – аналізу, синтезу, абстрагування і конкретизації, порівняння та узагальнення тощо. На даному рівні когнітивно-комунікативний компонент виявляє психологічні основи прояву художньо-оцінювальних умінь у студентів за допомогою яких реалізуються цілі вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Аналіз наукової літератури з проблеми когнітивних характеристик художньо-оцінювальних умінь студентів (В. Блюмкін, Ю.Кулюткін, Ж. Піаже, І.Підласий, А.Філімонова та ін.) [6; 31; 43; 46; 62] дозволив з'ясувати те, що розвиток когнітивного тезаурусу студентів свідчить про формування оцінювальної складової в «інтелектуальних структурах інтелекту» (Ж. Піаже) [43]. Адже регулює процеси сприйняття, фіксації, аналізу, експертизи, переробки і використання інформації у процесі вокально-хорового навчання, що знаходить своє вираження в загальному ефекті – сформованості художньо-оцінювальних умінь у майбутніх учителів музики, які виявляються в здатності до самостійного планування, здійснення, регулювання якості вокального звукового потоку на різних етапах вокально-хорової роботи.

Методологічна обґрунтованість цілісної системи формування творчої особистості майбутнього вчителя музики (О.Отіч, Г.Падалка, О.Рудницька, Т.Турчин, О.Хлебнікова та ін.) [39; 41; 48; 59; 64] дозволяє представити когнітивно-комунікативний аспект художньо-оцінювальних умінь студентів педагогічних університетів у цілісності завдань педагогічної взаємодії, що «характеризується високим ступенем узагальнення, аналізу і синтезу, виконанням пізнавальних завдань, утворенням нових смислових зв'язків, постановкою запитань і відповіддю на них, доповнює сприйняття» (О.Рудницька) [48, с. 82], виступає умовою для створення особистістю нових

інтелектуально-оцінювальних форм, а, також, вироблення на їх основі художньо-оцінювальних умінь.

Когнітивно-комунікативний компонент відображає універсальну структуру комунікативної взаємодії вокально-хорової роботи зі старшокласниками у сентенціях прийому, обробки й трансляції інформації актуальної в конкретних ситуаціях мистецького процесу, наповненої системою відповідних значень, сенсів, нюансів, цілеспрямованої на здійснення сугестивного впливу керівником на хоровий колектив з метою вдосконалення колективного продукту вокально-хорової творчості. Він забезпечує узгодженість між знаннєвою базою, практичним фаховим досвідом студентів та аналітичним дослідженням сегментів вокально-хорової роботи з метою врівноваження якісних характеристик. Когнітивно-комунікативний компонент виявляється в структурованому вокально-хоровому тезаурусі; накопиченні студентами умінь здійснювати постійне щомиттєве оцінювання ходу репетиційного процесу, в цілеспрямованому здійсненні студентами системи дій пошуково-дослідницького характеру [72, с. 112].

Творчо-рефлексивний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики представлений комплексом мисленнєвих операцій для оцінювання неузгодженостей творчих навчальних ситуацій, виокремлення внутрішніх протиріч з прицільною метою віднайдення шляхів їх розв'язання й усунення в рамках цілей та характерних обрисів вокально-хорової роботи.

Тому цей компонент включає в себе оцінювання студентами відповідності наявного та належного у відповідності характеристик цілей вокально-хорової роботи. Що передбачає визначення майбутніми вчителями музики мети та пов'язано, з фіксацією наявного, результатом опису чого є оцінка, критеріями якої є цінності і норми вокально-хорової роботи. А відтак, даний компонент окреслює оцінювально-нормативний характер дії щодо виявлення наявних проявів та надання корегуючих настанов колективу з позиції належних (технологічних, художніх, емоційних тощо) характеристик .

Творчо-рефлексивний компонент актуалізує «універсалізаційні процеси» оцінювання, які здійснюється на основі результатів пізнавальної діяльності та її прийомів для «виявлення загального в меті» (Ю.Кулюткін) [31, с. 179]. Діяльнісний аспект передбачає наявність продукту вибору оцінювальної дії студентів у комплексі способів досягнення мети вокально-хорової роботи на конкретному етапі, в певних умовах, а відтак, здійснити «разуніверсалізацію мети діяльності та взаємодії в ситуації», що стає передумовою для гнучкого реагування в необхідності зняття проблемності або вирішення суперечливості ситуації [31, 107].

У даному руслі, варто зазначити позицію Ю.Кулюткіна про те, що «універсалізація і разуніверсалізація мети діяльності, взаємодії в проблемної ситуації неможливі без здатності педагога, учня до рефлексії» [31, с. 108]. Рефлексія оцінює наслідки дії, регулює вибір цінностей, виявляє протиріччя, формує творчу позицію студентів щодо а також, що має велике значення під час здійснення ними експертизи-оцінювання перебігу вокально-хорового навчання, визначення і вибору мотивів, цілей і стратегій роботи з вокально-хоровими колективами старшокласників.

Творчо-рефлексивний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики представлений узагальненими прийомами художньо-оцінювальної діяльності, що актуалізують здатність студентів до оцінювання навчальних мистецьких ситуацій з прицілом на перетворення, визначення та вибору мотивів, цілей, операцій майбутньої творчої дії для досягнення мети вокально-хорової роботи [72].

Творчо-рефлексивний компонент зумовлений перетворювальним характером рефлексії як регулюючого фактору самооцінки, яка є відправною точкою для вибору студентами цінностей вокально-хорової роботи, оцінювання переконливості власної дії, регуляції перебігу початкової мистецької діяльності і взаємодії. Даний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики опосередкований комунікативним характером вокально-хорової роботи, у взаємозв'язку всіх психологічних процесів

взаємодії – від аналізу, через самоаналіз, до вибору студентами стилю комунікації, напрацювання операційно-діяльнісних механізмів вокально-хорової роботи, критичного оцінювання її перебігу, пошуку вірогідних покращень, оцінювання переконливості власної дії тощо [72].

Творчо-рефлексивний компонент забезпечує сформованість комплексу художньо-оцінювальних умінь, а саме: цілепокладання, оцінка ризиків; співвідношення наявних проміжних характеристик і результатів з еталоном; самоконтроль, взаємоконтроль; оцінювання результатів, рефлексія, корекція [72, с. 112].

Оцінювання результативності вокально-хорової роботи відбиває процесуальний характер її перебігу з точки зору ефективності власної дії, творчих та управлінських підходів, стилю комунікації, художньої досконалості наявних елементів хорової звучності тощо. Наявність даних умінь у майбутніх учителів музики в єдності творчо-рефлексивних механізмів забезпечує продуктивність формування художньо-оцінювальних умінь студентів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Творчо-рефлексивний компонент вмотивовує рефлексивний вектор оперування студентами репетиційним навчальним процесом, що дозволяє спрямувати студентів до ретельної самооцінки, узгодження напрямків власних дій, аналізу результатів власної художньо-оцінювальної дії. Специфіку якої вбачаємо в наявності у студентів конкретної мети вокально-хорової роботи, що має особистісно-ціннісний сенс, а також, усвідомлення цінності конкретного результату вокально-хорової роботи, реальності й продуктивності програми його досягнення. На перший план у даному процесі висуваються завдання підвищення професійної компетентності майбутніх учителів музики у вирії набуття умінь контролю і самоконтролю, самооцінки, самоаналізу, діагностики, прийняття оцінювальних рішень, корекції, перетворення.

Творчо-рефлексивний компонент у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики представлений творчою спрямованістю вокально-хорової роботи, розумінням її як оригінального

творчого процесу, функціонуючого за законами творчої інтерпретації результатів оцінювання його якісних характеристик, за законами співтворчості у рамках художньої відповідності. Діяльним результатом є визначення його якості в художньо-виконавському вимірі, масштабність якого зіставляється з рамками оцінювання і визначає структуру системи формування художньо-оцінювальних умінь студентів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Взаємодія компонентів у структурі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики представлена на рис. 2.1.

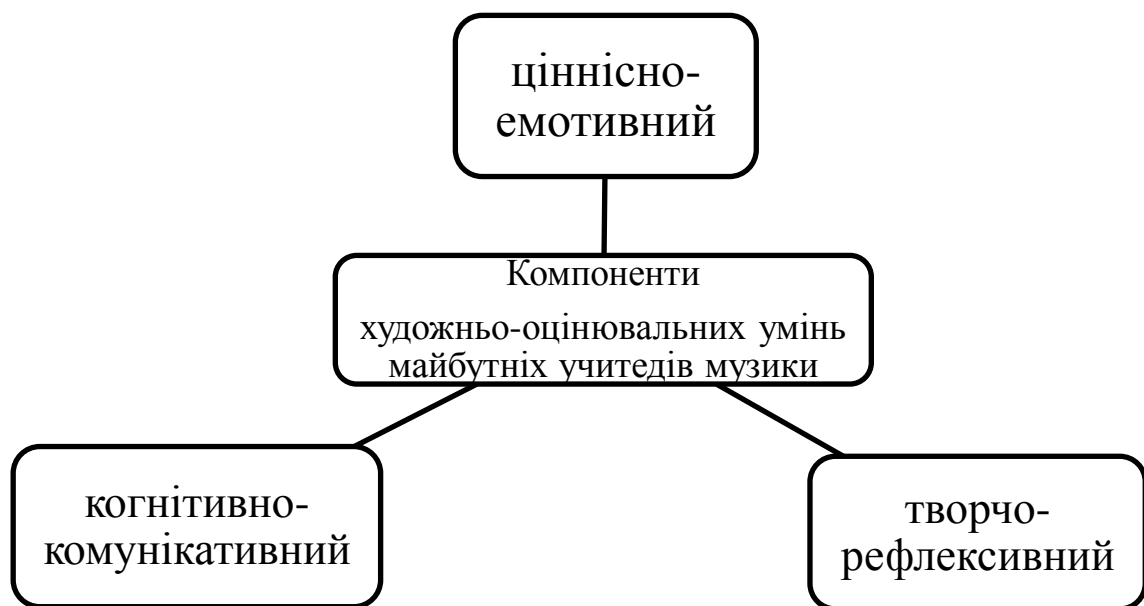


Рис. 2.1. Компоненти формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Отже, з урахуванням введених понять система формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками являє собою багатоконпонентне явище у взаємозалежності ціннісно-емотивного, когнітивно-комунікативного, творчо-рефлексивного компонентів, в якому структура відносин між компонентами визначає структурну класифікацію художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

2.2. Принципи та педагогічні умови формування художньо-оцінювальних умінь студентів педагогічних університетів

Згідно концепції оцінювання, яка цементує основну мету нашого дослідження, розглядаються закономірності, принципи, логіка і алгоритми оцінювання об'єктів і процесів. За визначенням В. Суужко «оцінювання являє собою модель системи, що включає в себе суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, підстави та логіку оцінки» із закладеними принципами порівняння і відносин, алгоритм здійснення яких реалізується через «структуру операцій вимірювання і оцінювання» [54, с. 132-136]. Дане визначення є дуже важливим у контексті формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики з позиції опрацювань студентами технік оцінювання для узгодження змісту репетиційного навчального процесу, а, також, задіяння перетворювальних впливів і механізмів порівняння і відносин під час підготовки студентів до вокально-хорової роботи зі старшокласниками на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Системний аналіз досліджуваного феномена дозволив конкретизувати та виокремити основні принципи формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками з урахуванням концептуально нових стратегій оцінювання «плюралістичного світогляду» (Ч.Пірс) [26], «гносеологічного плюралізму» (К.Роджерс) [47], «суперечки без слів» (В.Руджеро) [80], «оцінювальної евристики» (С.Чайкенд) [78], які зумовлюють суб'єктний характер оцінювальних процесів – від виявлення відповідності дійсності, через прогнозування ефективності, вигоди і зручності, до узгодження з концепцією «функціональних систем» (П.Анохін) як моделі-ідеалу майбутнього результату оцінювальної дії з подальшим оцінюванням відповідності закладених параметрів [2]. Даний вектор розуміння нових стратегій оцінювання відкриває якісно нові обрії для вираження стратегій педагогічних дій у принципах формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у

процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками з урахуванням базових постулатів оцінювально-ціннісної теорії, про те, що оцінювання є складною формою відображення і пізнання реальності, діяльнісний інструментарій якої вбирає в себе інтелектуальні дії з прийому, переробки, узгодження й трансферу інформації про елементи навчального репетиційного процесу.

У визначенні принципових аспектів формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками нами були враховані виокремлені Т.Канівцем принципи оцінювання, а саме: плановість, систематичність й системність, об'єктивність, диференційованість, відкритість (наочність) [25, с. 12-13], які відображають принципи оцінювання навчальних досягнень студентів, але не виражають стратегію педагогічної дії у специфічних рамках вокально-хорової навчальної діяльності студентів, зокрема особливостей педагогічного супроводу формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Розглядаючи оцінювальну діяльність як засіб підвищення професійного самостановлення педагогів при визначенні принципів її організації, С.Бичік акцентує увагу на необхідності розвитку в педагогів умінь самоконтролю, критичного оцінювання власної діяльності, метою якої є створення умов для формування адекватної самооцінки. Визначені С.Бичік [10] принципи – науковості, гуманізму, професійно-педагогічної спрямованості, рефлексивності, більш дотичні, на наш погляд, до розуміння стратегій педагогічної дії щодо формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Разом із тим, представлені дослідником Ся Гаоян [55] принципи організації поліхудожньої діяльності майбутніх учителів музики, на нашу думку, більш повно відображають сутнісні ознаки навчального мистецького процесу, спрямовуючого студентів до вмотивованого осмислення і оцінювання повного циклу художнього акту у різновидах змісту фахових дисциплін, а саме: інтегративності, культуровідповідності, варіативності та свободи вибору,

суб'єктності, діалогічності, інтерактивності, емоційності та практичної спрямованості.

Тому до основоположних педагогічних принципів формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками відносимо: *принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності, художньо-естетичної відповідності, персоніфікації мистецьких цінностей, системної диференціації, інтерсуб'єктних відносин, логічної послідовності й узгодженості, інтеграції та синтезу фахових знань.*

Принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності виражає необхідність формування у майбутніх учителів музики установки на продуктивне упорядкування вокально-хорового навчання, узгодження змісту якого підпорядковано ретельному вивіренню цілей вокально-хорової роботи. Визначення необхідності даного принципу для формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи підкріплено методологічною базою педагогічної науки (В.Андреєв, Ю.Кулюткін, І.Підласий та ін.) [1; 31; 46] про домінантність цілепокладання у навчальній діяльності.

Принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності зумовлює систему вимог до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у рамках мистецької навчальної діяльності студентів та мистецької педагогічної діяльності викладачів в творчо-динамічному векторі художньо-оцінювальних технік, операцій, оцінювальних індексів (від лат. «index» – показник, комбінація символів, що вказує місце елемента в сукупності або характеризує стан деякої системи) []. Дана система вбирає зовнішні і внутрішні чинники, потреби і мотиви, другорядні, прохідні, перспективні і наріжні цілі вокально-хорової роботи що утворюють ієрархію оцінювальних індексів. Співвідношення цих характеристик визначає вибір змісту цілепокладання вокально-хорової діяльності, оцінювання студентами вірогідності їх досягнення та якості цільових результатів, вибір конкретних стратегій для оцінювання

художньо-цільової відповідності, форм і методів вокально-хорового навчання, умов організації загального процесу формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи.

Варто заважити, що оцінювальне мислення є широким феноменом, зумовленим наявністю комплексних особистісних характеристик, пов'язаних зі світоглядом, ціннісними орієнтаціями, творчим потенціалом студентів і педагогів. Що дозволяє майбутнім учителям музики сприймати, оцінювати, інтерпретувати інформаційні лани вокально-хорової роботи на рівні особистісного знання, позиціонуючи розвинуте оцінювально-критичне мислення. Принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності акцентує увагу на формуванні художньо-оцінювальної самостійності студентів, яка є складовою фахової компетентності майбутніх учителів музики, яка передбачає, вміння давати самостійну оцінку і здійснювати критичне осмислення творчої інформації.

Варто зазначити, що успішність локально-хорової роботи визначається рівнем творчого мислення керівника у синтезі цілепокладання (висування гіпотез) і критично-оцінювальних мисленнєвих процедур (вибір із запропонованих варіантів єдиного або найбільш оптимального за даних умов вірного рішення), що вимагає, згідно позиції В.Дружиніна, максимального навантаження на критичне і оцінювальне мислення [17]. Принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності, у рамках концепції В.Дружиніна, дозволяє переносити акценти в формуванні художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на відбір (оцінку) найбільш оптимального рішення на етапі генерації ідей, подальшого вимірювання відповідності наявних характеристик вокально-хорової роботи поставленим і вивіреному цілям, узгодженості з ідеалом, а відтак, відповідністю ідеальній моделі творчого задуму.

Висока значимість принципу цілепокладання в вокально-хоровій роботі підтверджена її творчими ознаками та складовими, яскравий зміст якої ми мали

честь спостерігати у майстер-класах маестро Анатолія Авдієвського. Чітка регламентованість і структурованість діяльності якого була наявно підпорядкована стратегіям оцінювання якості досягнення конкретних цілей вокально-хорової роботи. Принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності під час роботи з хором видатного маестро виявлявся у гнучкій, емоційно-переконливій перебудові творчого процесу «на ходу», оперативному прийнятті творчих рішень для спрямування колективу до набуття якісних характеристик звучання, відповідних цілепокладальним орієнтирам диригента. Цілепокладання власного художнього задуму Анатолій Авдієвський аргументовано доводив творчій аудиторії, домагаючись того, щоб учасники колективу осмислили і зрозуміли структуру музичного твору, логіку розвитку музичного образу, архітектуру інтерпретації.

Таким чином, принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності виявляється у коректній, ретельно вивірній цільовій конструкції заздалегідь детально запланованої вокально-хорової роботи майбутніми вчителями музики.

Принцип художньо-естетичної відповідності вмотивовує художньо-естетичний вектор формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, орієнтований на акцентоване наповнення фахового тезаурусу студентів, освітленого естетичним змістом творів музичного мистецтва. Даний принцип скеровує педагогічний мистецький процес на розвиток інтелектуальної активності студентів у категоріях узагальнення і зіставлення мистецьких явищ і фактів, самостійного аналітично-критичного оцінювання їх відповідності конкретним умовам і критеріям, визначення художньої значущості, естетичної довершеності, перспективності подальших інтерпретаційних пошуків, узагальнення отриманих показників, на тлі отриманих даних оцінювального процесу формулювати висновки, приймати обґрунтовані рішення для свідомого упорядкування подальших напрямків вокально-хорової роботи.

Логіка даного принципу узгоджується з позицією Г.Дьяконова про логіку «емоційних виборів-переваг» особистості у полі оцінювання «градацій рівнів

суб'єктивної значущості» що виявляється у можливості дослідження студентами масивів вокально-хорової роботи з позицій концепції діалогу для вивірення наявних проявів вокально-хорової реальності з мірилом еталонної якості, узгоджених з художньо-естетичними вимогами. Опора на даний принцип відкриває простір до можливості здійснювати «інтерсуб'єктні проєкції», наповнювати «суб'єктивно-значимим змістом і набувати суб'єкт-суб'єктного виміру» (Г. Дьяконов) [19, с. 20].

Принцип художньо-естетичної відповідності сприяє ефективній реалізації оцінювальних стратегій у формуванні художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на основі оволодіння студентами системою оперування залежними та незалежними характеристиками вокально-хорової роботи, знанням основних етапів її становлення і перебігу, визначення міри естетичної цінності що створює передумови до якісного переходу з рівня навчального художньо-оцінювального досвіду до рівня демонстрації студентами художньо-оцінювальних умінь у просторі художньо-естетичних еквівалентів.

Означений принцип представлений своїми художньо-естетичними формами і культурними категоріями, оцінювання вартості яких передається, транслюється студентами, для чого, згідно позиції В.Конєва, «повинен виникнути оцінювальний механізм роботи з культурними формами» по створенню, упорядкуванню й систематизації й усвідомленню майбутніми вчителями музики його ціннісних норм [26, с. 60]. Таким чином, даний принцип окреслює цілісний комплекс формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи: педагог, транслюючи художньо-естетичні форми, передає студентам накопичений досвід оцінювання норм і еталонів вокально-хорової роботи, студенти, вбираючи і оперуючи даним досвідом, відтворюють вокально-хорову діяльність.

Варто зазначити, що розглядаючи даний принцип як домінуючий у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, дослідники В.Гришина та О.Юрчук проводять думку про те, що сформована естетична свідомість,

уміння надавати оцінку мистецьким явищам є проявом у студентів уміння «цінувати прекрасне, розвитку ціннісних орієнтацій і здатністю до самостійної оцінки естетичної сутності твору на основі знання об'єктивних критеріїв цінності» [16, с. 123]

Принцип художньо-естетичної відповідності спрямовує студентів до розуміння того, що оцінювання перебігу і результатів вокально-хорової роботи зі старшокласниками пов'язано з вибором, оскільки вибір передбачає порівняння, зіставлення показників, фактів, результатів, а інтелектуально-оцінювальні процеси відображають спрямованість чинників пізнання, діяльності, спілкування у вокально-хоровій роботі. Отримані оцінювальні індикатори відкривають майбутнім учителям музики простір до формування власної художньо-естетичної позиції на основі порівняння і зіставлення, що сприяє формуванню у студентів сталих норм оцінювання мистецьких явищ на основі зразків, якими є цінності і норми вокально-хорової роботи.

Урахування принципу художньо-естетичної відповідності дозволяє трансформувати простір вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів у русло поступового, послідовного освоєння студентами художньо-естетичних цінностей національної та світової музичної культури з метою екстраполяції на вокально-хорову роботу зі старшокласниками. Розширення музичного світогляду, у світлі даного принципу, дозволить майбутнім учителям музики урізноманітнити спектр оцінювальних вимог до організації вокально-хорової роботи зі старшокласниками відповідно особистісної палітри емоційно-естетичних переживань, що викликають прагнення до досягнення акме-рівня у мистецькій діяльності та гармонії комунікації для її здійснення.

Принцип персоніфікації мистецьких цінностей. Узгодження даного принципу із завданнями нашого дослідження опирається на концептуальні засади педагогічної теорії та практики про індивідуалізацію навчання (В.Андрєєв, В.Андрущенко, І.Бех, М.Бойченко, П.Підкасистий та ін.) [1; 46; 63], на засадах організації процесу особистісно-професійного самотворення.

Погляд на проблему формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики через призму поглядів М.Бойченко, дозволяє спрямувати процес творчої самореалізації студентів «у бажане русло» з урахуванням «індивідуально-світоглядних характеристик» майбутніх учителів музики, які вони набувають «завдяки освіті», оскільки «життєва позиція людини, яка орієнтована на здобуття знань, явно різниться від позиції людини, позбавленої такої настанови» [63, с. 144]. У даному вимірі принцип персоніфікації мистецьких цінностей активізує самотворення студентів на засадах самоствердження, самооцінки, самоперетворення, самореалізації, які відбуваються, згідно позиції Г.Падалки, завдяки «усвідомленому ставленню до художніх еталонів, опосередкованого уявленнями про вершинні якості естетичного» [41, с. 10].

Принцип персоніфікації мистецьких цінностей відкриває простір до формування в майбутніх учителів власної виражено-врівноваженої з позиції усвідомлення й проектування цілей вокально-хорової роботи зі старшокласниками; адекватності оцінювання її перебігу, критично-аналітичного самоконтролю; розгортання оцінювальної дії відповідно об'єктивних і суб'єктивних вимог творчого процесу; здатності діяти цілеспрямовано; самостійно; відповідально; ініціативно, творчо; потреби в самовизначенні і самореалізації у вокально-хоровій роботі завдяки «дриблінговому» (віл англ. – Dribble – «вести м'яч», вірне, технічно грамотне ведення м'яча – фундамент для стабільного контролю за ним, основа індивідуального обігравання суперника) [37] оцінюванню її перебігу, рефлексії, здатності до прийняття рішень, оцінюванні варіантів рішень на всіх етапах вокально-хорової роботи.

У постулатах принципу персоніфікації мистецьких цінностей закладені передумови для регуляції студентами власної оцінювальної дії, яка буде характеризувати його як керівника вокально-хорової роботи старшокласників. Дана теза підкріплена позицією Є. Толбатової про те, що для «суб'єктивізації» учнів у навчальній діяльності необхідно сформувати в них систему виразних

уявлень про власні можливості при вирішенні різного роду завдань саморегуляції, а також напрацьована система навичок і умінь, пов'язаних з цими уявленнями» [56, с. 72].

Керуючись принципом персоніфікації мистецьких цінностей майбутні вчителі музики намагатимуться самостійно організувати власну оцінювальну діяльність, спрямовану на реалізацію власних творчих амбіцій, відповідно сталих вимог вокально-хорової роботи, а саме: усвідомлення студентами власної значимості у продуктивних перетвореннях навчального процесу; ознайомлення зі способами самодіагностики індивідуальних можливостей і навчальних результатів; об'єктивної самооцінки власних досягнень; залучення студентів до проектування етапів роботи з вокально-хоровим колективом, розробці індивідуальних програм, мистецьких проєктів; осмислення художньо-естетичних барв вокально-хорової роботи, надання музичним творам характеристик чуттєвого світу; цілепокладання, планування і моніторинг на всіх етапах вокально-хорової роботи; відкриття простору свободи для оцінювання студентами обсягу, змісту, форм, технік вокально-хорової роботи, для оцінювальної самостійності за контролем, результативними досягненнями; надання студентам тактик і способів самооцінювання, самоконтролю; самоаналізу і рефлексії у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Урахування даного принципу дозволяє розширити форми організації оцінювальної діяльності студентів, завдяки розширенню простору вокально-хорових завдань для студентів, уможливлуючих прояви самостійності, творчості, експерименту в оцінювальних діях майбутніх учителів музики. У такому ракурсі принцип персоніфікації мистецьких цінностей, згідно позиції Мінь Шаовей, «розглядається як ідея надання студенту свободи і варіативності тлумачень» авторських партитур в процесі «інтерпретації музичного тексту» [36]. Принцип персоніфікації мистецьких цінностей спрямовує студентів на створення активно-ситуативного оцінювання перипетій начального процесу у різновидах естетичної, дослідницької, інтерактивної, діалогічної, проєктної,

творчої, рефлексивної форм вокально-хорової роботи, що дозволяє комплексно забезпечити акмеологічну позицію майбутніх учителів музики в процесі формування художньо-оцінювальних умінь.

У нашому дослідженні принцип персоніфікації мистецьких цінностей є базовим для формування художньо-оцінювальних умінь студентів, оскільки опирається на цінності художньої культури як важливого атрибуту вокально-хорової роботи з позиції осмислення персоніфікованих еталонів хорового мистецтва, спрямування студентів до оцінювання перипетій вокально-хорової роботи в комплексі ціннісних орієнтацій, мистецьких установок, ідеальних характеристик звучання тощо.

Принцип системної диференціації передбачає індивідуальний спосіб оцінювальної операційної дії студентів, який характеризує ступінь різновидів «оцінювальних підстав і категорій» (Ю.Бельська). У такий спосіб диференціація передбачає вибудовування індивідуальних траєкторій формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики завдяки «банку оцінювальних підстав та оцінювальних категорій» [5, с. 65], дозволяє виявити рівні оволодіння студентами художньо-оцінювальними вміннями, на тлі яких формувати самостійність, відповідальність і наполегливість майбутніх учителів музики, урізноманітнити форми репетиційної роботи студентів з навчальними хоровими колективами.

Опора на принцип системної диференціації у педагогічній теорії і практиці підтверджується в наукових працях Н.Гузій, Н.Козлова, З.Курлянд, О.Отіч, Г.Падалки, П.Підкасистого, І.Підласого, В.Сластеніна [28; 32; 39; 41; 45; 46; 50] та розуміється як комплекс заходів, спрямованих на створення навчального процесу на основі аналізу особливостей кожного його елемента дозволяє вибрати найкращі умови його здійснення та передбачає процесуальну технологічність, операційність, оптимальність, прогностичність та ефективність.

Даний принцип конкретизовано Е. Симерницькою та І.Філімоновим у теорії структурно-функціональної організації мозоку як сукцесивно-

симультантних процесів вищих психічних функцій у взаємодії поступових і комплексних інтелектуальних операцій оцінювання [49; 61]. У рамках представленої концепції sukcesивне оцінювання передбачає послідовне, покрокове оцінювання інформації, певний порядок інтелектуальної дії, алгоритм оцінювально-мисленнєвих операцій, результатом якого є цілісний образ оцінювального об'єкту у комплексі порівняльних відносин. На противагу симультанне оцінювання інформації є швидким, «одночасним» охопленням цілісного образу. Відсутність алгоритмів у симультанному оцінюванні відкриває шлях до самосійного вільного вибору майбутніми вчителями музики шляхів дослідження або порядку оцінювання явищ вокально-хорової роботи, оскільки кожен з її фрагментів може бути ретельно деталізований у стрункій графічній структурі. Для цього, згідно позиції Ю.Цагарелі, «слід лише подумки наблизити симультанний образ твору і уважно вдивитися в потрібний фрагмент» [66, с. 107]. Означений принцип відкриває широкі можливості симультанного способу оцінювання для цілісного охоплення «об'ємної за формою і змістом» вокально-хорової роботи майбутніми вчителями музики.

Принцип системної диференціації дозволяє застосовувати оцінювальні техніки у ситуаціях невизначеності, неповної інформації впродовж вокально-хорової роботи, стимулюючи у студентів прояви симультанного (охоплення цілісного образу) або sukcesивного (послідовне) оцінювання. Урахування даного принципу в процесі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики уможливорює активізацію оцінювально-аналітичних процесів студентів, провокує їх до вдумливої деталізації вокально-хорової роботи в цілісній єдності її константних базисів. За таких умов здійснення студентами будь-якої операції оцінювання відбувається поступово із включенням комплексу ієрархічно взаємодіючих художньо-оцінних еталонів вокально-хорової роботи, що в сукупності забезпечує досягнення якісних результатів оцінювання, які позитивно відображаються на формуванні у студентів художньо-оцінювальних умінь. У рамках даного принципу виявляється можливим диференціація індивідуальних досягнень студентів,

мети і завдань оцінювання ними вокально-хорової роботи, способів досягнення результатів оцінювання, видів контролю і оцінювання, критеріїв оцінювання, рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Принцип інтерсуб'єктних відносин визначає домінантну ідею вокально-хорового навчання – колективне виконавство в комунікації мистецьких і особистісних впливів на суб'єкт-суб'єктній платформі взаємоповаги і взаємотворчості. Даний принцип може бути впровадженим виключно за умови створення навчального простору взаємоповаги, довіри, щастя спілкування на засадах взаєморозуміння, сприяння творчим проявам, впровадження діалогічних форм навчального спілкування.

Принцип інтерсуб'єктних відносин у процесі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики припускає створення сприятливого психологічного мікроклімату, суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і студентом. Дана установка уможливорює активацію фронтального оцінювального простору завдяки впровадженню інтерактивних форм організації вокально-хорової роботи студентів; намаганням освоїти та демонструвати майбутнім учителям музики корпоративний стиль педагогічної діяльності; врахуванню індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Принцип інтерсуб'єктних відносин виражається в забезпеченні суб'єктної позиції студентів у вокально-хоровому навчанні завдяки зміни змісту мистецької діяльності на заняттях, цілеспрямованого до оцінювання й регулювання власних дій і технік (мануальних, операційних, комунікативних, аналітичних тощо), формування навичок самооцінки і самоконтролю завдяки оцінюванню студентами стану емоційно-психологічної установки «Я» відповідно з'ясованих, емоційно пережитих, усвідомлених трансформацій художніх образів творів хорового мистецтва. На основі даного принципу уможливорюється актуалізація оцінювальних процесів майбутніх учителів музики, що виявляється в комплексному оцінюванні виконавсько-комунікативних ситуацій і діагностично-корегуючих дій, оцінюванні шляхів,

прийомів, технік і операцій для продуктивного вирішення начальних завдань, що сприяє формуванню художньо-оцінювальних умінь студентів.

Ефективність інтерсуб'єктних відносин полягає у доборі комплексу комунікативних засобів, які охоплюють повний цикл реалізації змісту художньо-оцінювальної діяльності у процесі підготовки студентів до вокально-хорової роботи зі старшокласниками шляхом конструктивно-творчої взаємодії. Опираючись на даний принцип, педагоги у повній мірі мають можливість переорієнтувати цілі і завдання вокально-хорового навчання на концентровано творчо-оцінювальний вектор мистецьких потреб, одночасно опираючись і формуючи власний творчий досвід і досвід роботи студентів з мистецькою інформацією.

Принцип інтерсуб'єктних відносин у формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики виражає зорієнтованість на взаєморозуміння та координацію оцінювальних дій студентів у процесі сприйняття і переробки інформаційних площин навчального простору завдяки інтенсифікації мисленневих процесів з точки зору аналізу, синтезу, трансформації та трансляції мистецької інформації на основі діалогу рівного з рівним. Функціонування навчального простору на засадах принципу інтерсуб'єктних відносин сприяє усвідомленню студентами власної програми художньо-оцінювальної діяльності у вокально-хоровому навчанні, осмислення ними необхідності набуття сформованих художньо-оцінювальних умінь. Разом із тим, даний принцип дозволяє зосередити увагу педагога на активному включенні в процес інтерсуб'єктних відносин зі студентами, на переконливій і продуктивній передачі студентам алгоритмів і операційних технік оцінювальної діяльності у просторі комплексного здійснення вокально-хорової роботи.

Цей принцип спрямований на осмислення-оцінювання студентами інтерактивно-комунікативної специфіки вокально-хорової роботи зі старшокласниками для ефективного формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Оцінювання студентами перспектив продуктивного здійснення мистецької діяльності у процесі вокально-хорової

роботи на засадах інтерсуб'єктного діалогу відкриває можливості організувати заняття в активних техніках швидких реакцій, миттєвих діяльнісних проявів (емоційного, мануального, візуального, інтелектуального тощо) на проблемні елементи або ситуації мистецько-комунікативного кшталту.

Принцип інтерсуб'єктних відносин припускає звернення особливої уваги на формування художньо-оцінювальних умінь студентів з позиції формування оцінювального мислення, оцінювальної свідомості і оцінювальної творчості, тенденційного реагування на різновиди навчальної мистецької інформації в комплексі професійної позиції майбутнього керівника вокально-хорової роботи старшокласників – позиції контрольованого реагування (Р.Чалдіні) [68, с. 18].

Принцип логічної послідовності й узгодженості висуває розуміння художнього оцінювання як «продукту когнітивних операцій інферентного характеру» (С.Бутакова, І.Черемисіна, М.Томька) [9; 57; 69] у рамках якого стимулюється оцінювальне відношення студентів до вокально-хорової роботи, яке корениться на конкретних мистецько-технологічних нормах, стандартах, стереотипах вокально-хорової роботи х урахуванням певних ознак і характеристик, що дозволяє у процесі вокально-хорового навчання формувати класифікаційні кластери елементів вокально-хорової роботи для подальшого вивіреного логічно-поступового оцінювання міри відповідності їх проявів у роботі зі старшокласниками.

Означений принцип сприяє ефективній реалізації оцінювальної діяльності студентів завдяки освоєнню ними поетапної класифікації оцінювальної дії як процесу детального аналізу результатів діяльності та їх співвіднесення з певними запланованими показниками з метою визначення рівня ефективності, а саме: порівняння подібних елементів вокально-хорової роботи; узгодження ступеню їх відповідності встановленим еталонам і нормам; оцінювання можливостей і шляхів введення важелів покращення; оцінювання позиції партнерів і їх вокально-технічних можливостей щодо покращень;

стратегічне оцінювання доцільності проведення змін відповідно архітектоніки вокально-хорової роботи тощо.

Принцип логічної послідовності й узгодженості дозволяє студентам оцінювати вокально-хорові твори у взаємозв'язку філософії художнього образу та технологічними можливостями навчального хорового колективу, конструюючи на цьому тлі власну осмислену інтерпретацію, оцінюючи можливості введення в неї власних почуттів, звукових палітр і емоцій. Що дозволяє реалізувати в навчальній діяльності фактор взаємодії даного та необхідного, індивідуального й спільного за результатами процедури оцінювальної дії студентів в процесі аналізу ходу, етапів вокально-хорової роботи.

Даний принцип регламентує художньо-оцінювальну діяльність студентів у рамках концептів логіки досягнення якості хорового звучання відповідно законів хорової звучності з покроковим виокремленням проблемних етапів, оцінювання можливостей подолання труднощів у технологічному і комунікативному вимірі. Адже поступове узгодження й кристалізація характеристик якості вокально-хорової звучності є краєугольним каменем (за висловленням К.Пігрова) [44] ідеалізованої моделі вокально-хорової роботи. Принцип логічної послідовності й узгодженості окреслює цілісний комплекс формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики завдяки наскрізному вплетенню в кожний етап і момент вокально-хорового навчання. На основі даного принципу художнє оцінювання студентами трансформується в процес детального аналізу, співставлення наявних і запланованих результатів вокально-хорової роботи та їх співвіднесення з певними запланованими показниками з метою визначення рівня ефективності впливів, механізмів, технік для вирішення конкретного творчого завдання.

Принцип логічної послідовності й узгодженості в формуванні художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики споріднюється з базовими принципами фундаментальної науки завдяки зверненню до логіко-аналітичних і синтезуючих інтелектуальних операцій та виходу на новий якісно значущий

результативний рівень отримання продуктів навчальної вокально-хорової роботи. Тому підтвердженням є позиція А.Ейнштейна про те, що «справжня наука і справжня музика вимагають однорідного інтелектуального процесу» [29, с. 107].

Опора на цей принцип створює умови для врахування в процесі підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками законів формальної логіки і впевненої аргументації, а саме розгортання навчальних процесів з точки зору оцінювання тотожності мистецьких показників, отримання полярних характеристик, оцінювання мистецького середовища у комплексі протиріч. Підтвердження доцільності даного принципу знаходимо в працях А.Бодалева [7] про особливості встановлення умовиводів як оцінювального процесу формулювання висновків. Урахування даного принципу сприяє розширенню рефлексивного простору оцінювальної діяльності студентів завдяки висловлюванню аргументів, створенню логічних відносин між ними, оцінюванню міри власної переконливості та вірності представлених висновків тощо.

Принцип логічної послідовності й узгодженості транспонує вокально-хорове навчання в простір самостійно-результативного оцінювання студентами його особливостей у комплексі фахових знань. Це дозволяє студентам глибше на майстерному рівні зрозуміти структуру вокально-хорової роботи зі старшокласниками завдяки оцінюванню її цільових орієнтирів, ціннісно-значущих, смислових, виконавсько-технічних і операційно-діяльнісних характеристик.

Урахування принципу логічної послідовності й узгодженості дозволяє спрямовувати оцінювальну діяльність майбутніх учителів музики на вирішення вокально-хорових завдань комунікативного плану. За допомогою чого розширюється простір осмислення і розуміння студентами щодо оцінювання шляхів планування комунікації з вокально-хоровим колективом старшокласників; оцінювання і визначення ланцюгів творчих завдань, прийомів впливу на вокально-хоровий колектив; узгодження поточних завдань, оцінка

нової інформації; оцінювання проблем можливих конфліктів вокалізації (теситурних, динамічних, тембрових тощо); аргументація можливих власних реакцій на прояви комунікативного контексту тощо.

Принцип інтеграції та синтезу фахових знань цементує глибинний взаємозв'язок процесу формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики впродовж вокально-хорового навчання зі змістом навчальних дисциплін на факультетах мистецтв педагогічних університетів, а саме: загальною, мистецькою та музичною педагогікою; філософією; психологією; історією, теорією та методикою музичної освіти; хоровим диригуванням; практикумом роботи з хором; хорознавством; хоровим аранжуванням; постановкою голосу; грою на музичних інструментах. Що певним чином визначає методологічну спрямованість ефективного формування художньо-оцінювальних умінь студентів оскільки ґрунтовний взаємозв'язок різновидів навчальної діяльності сприяє отриманню високих результатів у навчанні.

Доречно підкреслити, що поняття «інтеграція» введене в науковий обіг Г.Спенсером і відображає зміст процесів конгломерації (комплексів, елементів, взаємозв'язків окремих компонентів систем і процесів тощо). Принцип інтеграції та синтезу фахових знань є важливим у вокально-хоровій роботі, оскільки обумовлює взаємозалежність процесу і результату формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у комплексному взаємопроникненні знань з різних галузей освіти, результатом якого є підготовка фахівця, здатного комплексно вирішувати професійні завдання в майбутній професійній діяльності в якості керівника вокально-хорових колективів старшокласників.

Принцип інтеграції та синтезу фахових знань комплексно окреслює поетапну стратегію сприяння оцінювальної діяльності студентів, яка характеризується розширенням, закріпленням і поглибленням фахових знань, вокально-хорових умінь і навичок, що складають зміст мистецького навчання на кожному попередньому етапі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Даний принцип послуговується перевагами

використання ідей інтеграції в вокально-хоровому навчанні студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів., зокрема корпоративному виокремленні й використанні конкретно необхідних знань, динаміці оцінювальних процесів, акцентуації уваги на цілісності системно-оцінювальної дії студентів.

У необхідності врахування даного принципу в вокально-хоровому навчанні задіяна чітка спрямованість на оволодіння студентами методично-технологічним інструментарієм оцінювальної діяльності з проекцією на оперування мистецтвом хорового диригування; вдосконалення вокально-хорової майстерності та педагогічної комунікації, забезпечення оптимального обсягу знань з дитячого хорового виконавства мистецтва та хорової культури, що синтезує комплекс фахового тезаурусу студентів, спрямовуючи їх на набуття умінь художнього оцінювання мистецько-педагогічних явищ.

Принцип інтеграції та синтезу фахових знань забезпечує на високому рівні формування художньо-оцінювальних умінь студентів завдяки наскрізній направленості начального процесу до вивчення й використання методик диригування та диригентсько-хорового виконавства, формування оцінювального мислення як комплексної здатності диригента до раціонально-емоційного осягнення авторського задуму і конструювання власної виконавської інтерпретації хорових творів різних стилів і жанрів; оцінювання можливостей прояву власної диригентсько-виконавської волі; формування навичок диригентсько-виконавського аналізу хорової партитури; формування навичок оцінки шляхів управління хоровим виконанням диригентськими засобами; освоєння і накопичення репертуарного тезаурусу з хорових творів різних епох і стилів для спілкування зі старшокласниками; розвиток художнього смаку та творчого мислення; розвиток навичок концертних виступів тощо.

На положеннях даного принципу відбувається продуктивне поєднання елементів оцінювання вокально-хорової роботи студентами в системно-цілісний концепт заневого базису майбутніх учителів музики. Принцип

інтеграції та синтезу фахових знань враховує основні педагогічні чинники, що спрямовують вокально-хорове навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів до реалізації оцінювальної діяльності, спрямовуючи навчальну діяльність на оволодіння оцінювальними інтелектуальними операціями, які становлять базис художньо-оцінювальних умінь. Означені настанови підтримані позицією Т.Турчин про те, що знанням необхідно пройти шлях «критичного осмислення, переосмислення, прийняття чи відтворення, розуміння їх змісту» щоб «стати керівництвом для осмислення педагогічних дій» [59].

Принцип інтеграції та синтезу фахових знань реалізовує синтезуючу функцію навчального мистецького процесу у взаємодії комплексу знань з різних галузей науки, психології, педагогіки і різновидів мистецтва як наповненої системи засобів, необхідних для повноцінного і ефективного формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Представлені вище принципи ґрунтуються на вивірених загальноприйнятих нормах мистецько-педагогічної освіти, віддзеркалюють внутрішню сутність формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками та розкривають закономірності впровадження суб'єктно-діалогічного, прогностичного, аксіологічного, герменевтичного, естетичного, феліксологічного та творчо-діяльнісного підходів до вокально-хорового навчання студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів з метою формування художньо-оцінювальних умінь.

Логіка нашого дослідження вимагає подальшої розробки методичної моделі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками з позиції виділення та теоретичного обґрунтування комплексу педагогічних умов, реалізація яких в процесі вокально-хорового навчання студентів забезпечить успішне формування художньо-оцінювальних умінь студентів.

Аналіз наукових джерел з проблеми створення педагогічних умов у навчальному процесі [1; 27; 28; 31; 32; 42; 45; 46; 50] сприяв з'ясуванню природи педагогічних умів як провідних чинників, що мають вплив на ефективність навчального процесу. Зокрема, отримано свідчення про те, що педагогічні умови є потужним компонентом освітнього процесу, які «суттєво впливають на його перебіг і результативність, забезпечуючи його якісні статки» (З.Курлянд) [32, с. 216].

Незважаючи на різновиди тлумачень поняття «педагогічна умова» смислове зерно його ідентичності розташоване у лоні діючих елементів педагогічної системи для забезпечення досягнення конкретної педагогічної мети (Ю.Мелехова) [35]. Деталізуючи дане визначення, варто розкрити позицію Л.Крившенко про те, що «педагогічними умовами є штучно створені педагогом взаємообумовлені та взаємопов'язані багатокomпонентні чинники (мотиви, взаємовідносини, зміст, методи, організаційні форми освіти тощо), які суттєво сприяють діяльності студентів для досягнення основної мети сучасної освіти – професійно-творчої самореалізації майбутнього фахівця, що включає насамперед його професійні компетентності» [30]. Більш наближеним до об'єкту нашого дослідження вважаємо надане дослідником Ці Сянбо визначення педагогічних умов формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва як «свідомо створених зовнішніх та внутрішніх умови з метою забезпечення ефективності процесу формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва [67].

Аналіз наукових досліджень з проблеми формування оцінювальних умів в учнів різнорівневих навчально-освітніх закладах (І.Бичик, К.Волкова, В.Гришина, Н.Гоголь, О.Масюк, Л.Павлюченко, С.Осокіна, А.Філімонова, А.Хмельницька, І.Ширшова та ін.) [10; 11; 13; 34; 38; 40; 62; 65; 77] виявив різночитання щодо ефективності педагогічного впливу на формування дослідженого феномену.

Зокрема А.Хмельницька для розробки методики формування оціночних умів школярів виділяє три групи умов, а саме: залучення учнів до вирішення

оціночних завдань, що сприяють формуванню мотивації до оціночної діяльності; забезпечення правильного виконання нової дії, включення учнів в оцінну діяльність, що забезпечує поступовий перехід учнів з низького на більш високий рівень самооцінки; перетворення дії в розумовий шляхом його поетапного відпрацювання [65]. Реалізація даних умов освітньому процесі загальноосвітньої школи, на нашу думку, дійсно має перспективу досягнення продуктивних результатів.

Заслуговує уваги позиція С.Осокіної про те, що цілеспрямовано організований освітній процес дозволяє підвищити рівень сформованості оцінювальних умінь студентів завдяки створенню системи педагогічних умов в консенсусі трисуб'єктної взаємодії «викладач – студент – учень». Такими умовами С.Осокіна вбачає: спрямованість професійної освіти на формування оцінювальних умінь студентів, що визначається постановкою цілей і завдань, відбором змісту навчання, вибором адекватних цілям форм і методів навчання; цілісність освітнього процесу, що включає в себе єдність таких компонентів, як мотиваційно-особистісного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та контрольного-оцінного; поетапність формування оцінювальних умінь, що забезпечує перехід зовнішніх матеріалізованих дій у внутрішній план, в результаті якого зовнішні дії оцінювання перетворюються в розумові; при цьому вони узагальнюються, вербалізуються і скорочуються; встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача зі студентами на засадах співпраці й взаєморозуміння; проблематизація дисциплін предметного циклу, використання різних форм, методів і прийомів навчання, що сприяють розвитку у студентів усвідомленого здійснення оцінювальної діяльності; залучення студентів у науково-дослідну роботу і забезпеченості процесу педагогічної практики мікродослідження, а саме: усвідомлення педагогом власної програми оцінювальної діяльності, розуміння необхідності програми формування оцінювальних умінь у студентів, включення в процес взаємодії зі студентом, передача студентам цієї програми. Згідно С. Осокіної студенти освоюють дану

програму з метою «адекватного, професійно-педагогічно виправданого оцінювання взаємодії з майбутніми учнями» [38 с. 49].

Дещо ближчим до умов нашого дослідження вбачаємо представлені І.Бичик шляхи підвищення ефективності процесу набуття професійної компетентності педагогів середніх професійних освітніх установ, що визначається комплексом організаційно-педагогічних умов формування умінь здійснення контрольної діяльності і ступенем їх реалізації в освітньому процесі. Тому І.Бичик розглядає професійну компетентність як інтегративну сукупність професійно-особистісних якостей і операційно-технологічних характеристик управлінських умінь, що реалізують контрольну діяльність; створення освітньо-рефлексивного середовища, в якому здійснюється технологічний процес формування умінь ефективного використання контрольної діяльності; актуалізація комунікативного потенціалу освітнього процесу на основі моделі формування умінь здійснення контрольної діяльності педагога освітнього закладу середньої професійної освіти [10].

Підсумком проведеного аналізу вбачаємо позицію С. Бутакової про те, що метою оцінювальної діяльності педагога в рамках особистісно-орієнтованого підходу в освіті є контроль засвоєння змісту освіти студентом, формування у нього адекватної самооцінки; предметом (система знань і умінь студентів); результатом (орієнтовна і стимулююча оцінка, що має знакове, емоційне, вербальне вираження) [9].

Підтримуючи вищезазначені визначення й тлумачення у рамках предмета дослідження, нами розроблено педагогічні умови, які ми розуміємо як цілісний комплекс оптимальних, спеціально створених дієвих чинників, що сприятимуть ефективності формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Базовим підґрунтям для обґрунтування об'єктивно-вагомих педагогічних умов формування художньо-оцінювальних умінь студентів стали визначені в нашому дослідженні науково-педагогічні підходи (суб'єктно-діалогічний,

прогностичний, аксіологічний, герменевтичний, естетичний, феліксологічний та творчо-діяльнісний) та принципи (принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності, принцип художньо-естетичної відповідності, принцип персоніфікації мистецьких цінностей, принцип системної диференціації, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип логічної послідовності й узгодженості, принцип інтеграції та синтезу фахових знань).

Аналіз теоретичних даних і власні спостереження за перебігом підготовки студентів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова до вокально-хорової роботи, а також, попередньо набутий досвід і враження під час навчання в Одеській національній музичній академії імені А. В. Нежданової у процесі вокально-хорових занять, дали підставу констатувати про ефективність формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики за рахунок дотримання певних педагогічних умов, а саме: *активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем; створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень.*

Перша педагогічна умова, а саме *активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи* полягає не тільки в розкритті студентам особливостей і специфіки «проникнення в інтонаційну суб'єктність мистецьких творів, їх внутрішній фабульний світ», але й «виращування» інтонаційного виду художньо-педагогічного аналізу на основі формування узагальнених уявлень про закономірності музики» (М.Козлов) [28, с. 94].

Континуум «мотиваційно-ціннісне ставлення» ми розглядаємо у синкретизмі ціннісно-сміслових ідеалів (від лат. «syncretismus» – поєднання або злиття різнопланових образів мислення і поглядів, що утворить умовну єдність) [15], згідно позиції Л.Кавун як єдність, яка «пронизує й об'єднує собою

всі сфери художньої мови і стилю, структури художньої образності, родів і жанрів, авторства, мотиву, сюжету» (Л.Кавун) [22, с. 18]. Даний вектор розуміння організації вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як діяльнісно-оцінювальний базис осмислених і прийнятих майбутніми вчителями музики ідеалів музичних і художньо-культурних цінностей відображується у спрямуванні начального процесу до розуміння студентами як ціннісно-естетичної сфери творів вокально-хорового мистецтва так і оцінювання якості її перебігу в узгодженні з культурно-естетичними нормами реалій організації, упорядкування й функціонування вокально-хорових колективів старшокласників.

Обґрунтування даної педагогічної вимоги базується на наукових позиціях А.Бодальова, А.Бельської, В.Трусова та інших [5; 7; 58] наукові праці яких підтверджують уявлення про складність матриці інтелектуальних актів особистості щодо формування еталонів оцінювання. Так, згідно результатів досліджень вищезазначених вчених, ідеали-еталони формуються в особистості одночасно «згори» (через засвоєння стереотипів, знань, власні спостереження, прийняття авторитетної оцінки впливових осіб тощо) і «знизу» (через власний досвід, реакції, переживання, емоційні сигнали про ступінь задоволення своїх потреб) [7, с. 56]. Відповідно, формування художньо-оцінювальних умінь студентів може забезпечити створення відповідних умов вокально-хорового навчання для формування у студентів системи еталонів як підстав для оцінювання художнього процесу на основі «впорядкованої сукупності уявлень-еталонів» [5, с. 61].

У зазначеному контексті педагогічна умова активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи набуває мотиваційного забарвлення та відкриває можливості залучати майбутніх фахівців до цілісного художнього оцінювання творів вокально-хорового мистецтва відповідно задекларованим або власним ціннісно-естетичним ідеалам і еталонам. У цьому ключі вважаємо за доцільне опиратися на погляди Ю.Любимової про те, що художні цінності вбирають у себе

емоційну, чуттєво-психологічну, ідейну сутність мистецьких творів «як сукупності образів, закладених значень, породжуваних смислів [33, с. 57]. А естетичні цінності, системно охоплюючи об'єкти вокального-хорової роботи зі старшокласниками, відіграють провідну роль у формуванні художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, сприяючи набуттю оцінювального досвіду студентами для оцінки ціннісно-естетичного сенсу мистецьких явищ з точки зору розуміння синкретизму їх властивостей.

Ефективне забезпечення вокально-хорового навчального процесу ціннісно-естетичними орієнтаціями має перспективи продуктивного впливу на формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, оскільки таврує шляхи до формування культурно-світоглядних основ студентів у взаємозумовленості відношень і пріоритетів. Механізмами, що сприяють активізації оцінювання студентами відповідності тих чи інших проявів вокально-хорового навчання відповідно наданим стандартам ціннісно-естетичних ідеалів, виступають знання, інтереси, мотиви, уявлення, переживання, потреби, ціннісно-естетичні установки, культурно-етичні норми, мистецько-виконавські стандарти тощо.

Послугуючись позицією І.Ісаєва, О.Міщенко, Є.Шиянова [50], можемо стверджувати про те, що вирішення проблеми взаємодії суб'єктивних ціннісних орієнтацій особистості і об'єктивних естетичних цінностей знаходиться в площині загальної культури. Дуальність їх впливу на особистість студентів як ревізорів ціннісно-естетичної відповідності реалій вокально-хорової роботи вбачається в освоєнні майбутніми вчителями музики цінностей культури, оскільки «сама людина є суб'єктом оцінного ставлення та відповідно власних ціннісних орієнтацій визначає ступінь художньої та естетичної значущості різних явищ мистецтва і дійсності» (О.Міщенко) [50, с. 111-122.]

Друга педагогічна умова **орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем** звужує рамки педагогічного впливу до прояву в майбутніх учителів музики прагнень до саморозвитку, самоперетворення,

самозміни. Пріоритетного значення в цьому набуває орієнтація навчального вокально-хорового процесу на спрямування студентів до самоідентифікації себе в якості енерджрайзера, здатного до перетворень вокально-хорової роботи впродовж інтерсуб'єктної взаємодії з колективом хористів-виконавців. Дана установка повністю співпадає з позицією М. Кагана про те, що «дослідження проблеми природи художньої творчості передбачає вирішення питань про джерела і передумови творчого процесу, про його механізми та етапи, про різновиди (типології) як самих творчих актів, так і видів творів мистецтва» [24, с. 293].

У такому аспекті дана педагогічна умова послуговується ідеями особистісного зростання творчої особистості К.Роджерса про звільнення від «нав'язаних зовні» стереотипів [47, с. 216], про поступовість у набутті майбутніми вчителями музики рис, притаманних творчим індивідуальностям, про незалежність оцінювання студентами самих себе, формування умінь «все більше цінувати і довіряти процесу, яким сам є» [47, с. 224].

Реалізація даної умови можлива на основі включення в зміст дисциплін вокально-хорового циклу інтерактивних технологій; організації вокально-хорового навчання студентів на факультетах мистецтв педагогічних університетів на основі діалогу культур, евристичного діалогу, діалогу довіри, діалогу емпатії; екстраполяції навчальних вокально-хорових завдань і ситуацій на оцінювання ризиків їх упровадження у практичній роботі студентів з хоровими колективами; застосування інноваційних технологій і методик в організації активного художньо-оцінювального навчального середовища.

Змістовне наповнення вокально-хорового навчання студентів на основі даної педагогічної умови уможливорює розуміння майбутніми вчителями музики оцінювальних процесів як провідних у вокально-хоровій діяльності. Таке розуміння відкриває простір до формування у студентів умінь наскрізної ревізії, контролю, корекції отриманих мистецьких результатів, відповідно художнім вимогам, які формують розуміння мети вокально-хорової роботи, сприяючи розширенню тезаурусу студентів у напрямку освоєння стратегій та

інструментів оцінювання. Даний процес потребує прискіпливої уваги педагога щодо розробки студентами критеріїв оцінювання ходу і результатів конкретної навчальної ситуації; підготовці інструкцій умовному мистецькому колективу відповідно означених критеріїв; використанню арсеналу методів і засобів оцінювання; здійснення самоаналізу; демонстрації прогностичних проявів тощо.

Педагогічна умова орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем задає основні напрямки для визначення успішності формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у вирі оперування стратегіями оцінювальної діяльності. Провокування студентів у різновидах навчальних ситуацій вокально-хорового навчання до комплексного охоплення обсягів оцінювальних процесів із застосуванням означених стратегій оптимізує інтелектуальний пошук студентів у рамках формуючої та підсумкової оцінювальної дії, а саме: стратегії виявлення потреб; стратегії пошуку перспективних шляхів вирішення проблемних ситуацій вокально-хорового процесу; моніторинг вокально-хорового процесу; ревізія розуміння студентами наявних даних; демонстрація студентами конкретних умінь корегувати художні результати відповідно сформульованих цілей. Позитивного ракурсу в даному процесі набуває інтерсуб'єктна взаємодія педагога і студентів для вироблення творчо-продуктивної оцінювальної позиції щодо розробки критеріїв досягнення поставлених цілей оцінювання мистецьких явищ, вимірювання показників отриманих результатів та з'ясування рівнів досягнення відповідності отриманих результатів художнім вимогам вокально-хорової роботи.

Для обґрунтування третьої педагогічної умови ***створення ситуації вибору для спрямування студентів до оцінювання перебігу вокально-хорової роботи з позиції експертизи та прийняття рішень*** послуговується розуміння того, що еталони та стандарти вокально-хорової роботи формуються згідно цілей технічного вдосконалення мистецького процесу у взаємозумовленості з потребами досягнення якісних продуктивних творчих

результатів. У такому представленні цілі педагогічного впливу для формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання опосередковані специфікою формування інтелектуально-оцінювальної системи мисленнєвої дії, яка включає в себе діяльнісний, алгоритмічний і операційний аспекти у процесі співставлення, оцінювання запропонованих альтернатив вибору.

Варто зауважити, що характерні особливості діяльності керівника вокально-хорового колективу, як упорядника викликів у різноманітних ситуаціях вибору, відбиваються на особливостях організації оцінювальної діяльності майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорового навчання. Адже творчий процес потребує наскрізного безупинного оцінювання якісних характеристик його реалій, а оцінювальні дії віддзеркалюють міру їх відповідності з урахуванням прозорості комунікативного простору, перцепції, відсутності психологічних бар'єрів, достатності сугестивного впливу на колектив, міри самооцінки, якості технічно-виконавських характеристик, оцінки проблемних ланів вокально-хорової роботи, оцінки можливостей, прийняття рішень, загального оцінювання якості управління творчим процесом та результативності вирішення творчих завдань. Тому сприяння навчального процесу до розвитку в студентів штампів оцінювання через застосування інтелектуальних операцій діагностики, контролю, вимірювання, порівняння, узгодження тощо відкриває простір до розуміння майбутніми вчителями музики логіки оцінювання творчого процесу, а відтак оптимізує вокально-хорове навчання студентів у напрямку формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Разом із тим, прояв даної умови в вокально-хоровому начальному процесі може опосередковуватися теоріями психоаналізу мистецтва про розуміння художніх творів як вияв несвідомого, який необхідно усвідомити (Р.Додельцев, К.Долгов, З.Фрейд та ін.) [17], оскільки «... мистецтво підлягає розшифруванню символів конкретного стану психіки, як вираз афективних переживань» [17, с. 9], а «... самоцінні вищі рівні мистецької діяльності потребують вищого рівня

творчого напруження» [17, с. 12]. Таке підґрунтя надає осмисленості навчальному процесу щодо створення продуктивно-оцінювального середовища для оцінювання студентами численних засобів і впливів на вокально-хорову роботу зі старшокласниками, з точки зору розуміння перспектив їх утілення.

Педагогічна умова створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень для формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками встановлює багатовимірний підхід до здійснення педагогічного впливу на студентів у вирі врахування багатовимірної палітри прийомів упорядкування мистецького процесу раціонально-мисленнєвими формулами для оцінювання змістовно-емоційної суті художніх творів. А створення ситуації вибору для розуміння студентами процесу оцінювання як вибору індикаторів і мірил якості вокально-хорової роботи уможлиблює концентрацію зусиль майбутніх учителів музики на можливості прийняття різних рішень за допомогою критичного оцінювання відповідності вхідних та вихідних характеристик вокально-хорових об'єктів, якості елементів вокально-хорової роботи у структурі відносин, сукупності властивостей, проєкції лану властивостей у лан показників якості.

Реалізація визначеної педагогічної умови у вокально-хоровому навчанні опирається на аксіологічний, герменевтичний, естетичний підходи. Основними складовими процесу формування художньо-оцінювальних умінь студентів, згідно Г.Падалки, є «інтенсивне емоційне переживання», забезпечення умов для осмислення й оцінювання з позиції раціо» [41]. Активізація художньо-оцінювальної діяльності студентів забезпечується інтелектуальними операціями функціонального аналізу, а саме: пошук, аналіз, порівняння, синтез, узагальнення як низки взаємологічних дій, прицільно спрямованих на перетворення вокально-хорових явищ відповідно власним ціннісно-значущим і естетично-ідеальним уподобанням, що і є, на думку Г.Падалки, змістом художньо-оцінювальної діяльності.

Деталізовані вище методичні засади формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики дозволили розробити методичну модель (від лат. «modulus» - аналог, зразок, взірець) [15], яка відображає сукупність взаємопов'язаних процесів, що створюють закінчене коло формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Запропонована методична модель від постановки мети до прогнозованих результатів охоплює: наукові підходи (суб'єктно-діалогічний, прогностичний, аксіологічний, герменевтичний, естетичний, феліксологічний та творчо-діяльнісний); функції (пізнавально-пошукова, культурологічна, перцептивно-комунікативна, гедоністична, інтерактивна, контрольна-діагностична, прогностично-моделювальна, регулятивно-координаційна, трансформаційно-перетворювальна); структурні компоненти (ціннісно-емоційний, когнітивно-комунікативний, творчо-рефлексивний); основні принципи (цілепокладання вокально-хорової діяльності, художньо-естетичної відповідності, персоніфікації мистецьких цінностей, системної диференціації, інтерсуб'єктних відносин, логічної послідовності й узгодженості, інтеграції та синтезу фахових знань); етапи педагогічної роботи (інформаційно-смісловий, аналітично-узгоджувальний, процесуально-операційний); педагогічні умови (активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи, орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем, створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень); дієві та результативні методи формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики; рівні сформованості (низький – інертний, середній – раціональний, високий – акмеологічний).

Розроблена модель формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками представлена на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Методична модель формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками

Висновки до другого розділу

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками дозволив конкретизувати такі висновки:

- узагальнення музично-педагогічного досвіду та аналіз відповідних теоретичних джерел дозволили з'ясувати, що художньо-оцінювальні вміння вбирають в себе складну сукупність інтелектуальних дій аналітично-синтезованого характеру з точки зору осмислення предмету діяльності завдяки процедурам оцінювання інформації, її співвіднесення і відповідності з ідеалом оцінювання для виявлення ознак, потребуючих перетворення, змін та прийняття рішення про узгодження отриманих характеристик у рамках збалансованої моделі вокально-хорового репетиційного процесу, а, також, зовнішнього вираження результатів оцінювання (емоції, стиль, дії, судження, темперамент, воля тощо) у вигляді системи аналогів, норм, стандартів, цінностей, еталонів;

- обґрунтовано структуру художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, яка відповідно до вокально-хорового навчання становить єдність таких компонентів: *ціннісно-емотивний* – містить мотиви, потреби і ціннісні установки, що впливають на ефективність вокально-хорового навчання в цілому та інтенсифікують прояв у студентів оцінювальної позиції шляхом виявлення емотивних домінант відповідно власного кейсу цінностей і емоційних відображень; *когнітивно-комунікативний* – відображає універсальну структуру комунікативної взаємодії вокально-хорової роботи зі старшокласниками у сентенціях прийому, обробки й трансляції інформації актуальної в конкретних ситуаціях мистецького процесу, наповненої системою відповідних значень, сенсів, нюансів, впливів, що спрямовує студентів до оцінювання досягнутого ц узгодження прийдешніх етапів вокально-хорової роботи з отриманим і зафіксованим на засадах узгодженості між знаннєвою

базою та новими оцінювальними формами дослідженням репетиційного простору з метою врівноваження його якісних характеристик; *творчо-рефлексивний* – представлений творчою спрямованістю вокально-хорового навчання, функціонуючого за законами співтворчості у взаємозв'язку рефлексивних і оцінювальних технік від аналізу, через самоаналіз, до напрацювання операційно-діяльнісних механізмів вокально-хорової роботи, що забезпечують сформованість комплексу художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками;

- визначено наукові принципи, що відображають особливості формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, а саме: *принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності, принцип художньо-естетичної відповідності, принцип персоніфікації мистецьких цінностей, принцип системної диференціації, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип логічної послідовності й узгодженості, принцип інтеграції та синтезу фахових знань.*

- виділено та теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов, реалізація яких в процесі вокально-хорового навчання студентів забезпечить успішне формування художньо-оцінювальних умінь студентів, а саме: *: активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем; створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень.*

- розроблено модель формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, яка відображає сукупність взаємопов'язаних процесів, що створюють закінчене коло формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. Москва: Наука, 1980. 197 с.
3. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Москва: ГИИ, 2012. 440 с.
4. Асафьев Б. В. О музыке XX века. Ленинград: Музыка, 1982. 200 с.
5. Бельская Н. А. Роль оценочной функции психики в структуре эстетической одаренности. Киев: Институт одаренного ребенка, 2014. 94 с.
6. Блюмкин, В. А. Мир моральных ценностей. Москва: Знание, 1981. 64 с.
7. Бодалев А. А. К вопросу об оценочных эталонах. *Вестник ЛГУ*. 1970. № 17. Вып. 3. С. 54–57.
8. Борев Ю. Б. Искусство интерпретации и оценки. Москва: Советский писатель, 1981. 400 с.
9. Бутакова С. М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед наук 13.00.02 / Красноярский государственный университет. Красноярск, 2006
10. Бычик С. А. Формирование умений осуществления контрольно-оценочной деятельности педагога колледжа: учеб.-метод. пособие. Челябинск: УралГУФК, 2013. 59 с.
11. Волкова К. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ: 2016. Вип. 1 (298). С. 151-158.
12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1959. Т.1. 446 с.

13. Гоголь Н. В. Розвиток емоційно-оцінного досвіду молодших школярів на уроках читання. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2002. Випуск 18. С. 107–112.
14. Глазков В. В. Музыкальная психология. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 136 с.
15. Гончаренко С. У Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
16. Гришина В., Юрчук О. До питання формування оцінювальних компетенцій майбутнього вчителя музики. *Нова педагогічна думка*. 2016. Вип. 2 (86). С. 121-123.
17. Додельцев Р. Ф., Долгов К. М. Психологический анализ искусства. *Вступ. ст. к книге: Фрейд З. Художник и фантазирование*. Москва: Издательство «Республика», 1995. 444 с.
18. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 349 с.
19. Дьяконов Г. В. Интерсуб'єктні методи оцінювання психології особистості. Кіровоград: Лисенко В. Ф., 2012. 36 с.
20. Эйбл-Эйбесфельдт И. Биологические основы эстетики. Москва: Мир, 1995. 335 с.
21. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності. Київ: КДК, 1994. 116 с.
22. Кавун Л. О. Синкретизм як художній принцип (на матеріалі новел Григорія Косинки). *Вісник Черкаського університету*. Серія: Філологічні науки. 2015. № 25. С. 18-23.
23. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. 205 с.
24. Каган М. С. Эстетика как философская наука. СПб, 1997. С. 283-304.
25. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.

26. Конев В. А. Человек в мире культуры. *Культура, человек, образование*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2000. 109 с.
27. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
28. Козлов Н. И. Теоретико-методические проблемы профподготовки педагога-музыканта. Чита: ЗабГУ, 2014. 251 с.
29. Козловский С. М. Роль эталонов в психофизических измерениях. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 102-109.
30. Крившенко Л. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання евристичного діалогу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 4 (78). С. 87-100.
31. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций. Москва: Педагогика, 1981. 281 с.
32. Курлянд З. Н. Педагогіка. Харків: Бурун Книга, 2009. 304 с.
33. Любимова Ю. С. Ценностно-смысловые ориентиры формирования эстетической культуры младших школьников. *Образование и пед. наука*. Серия 8: Современные средства обучения. Минск: Нац. ин-т образования, 2011. Вып. 3. С. 56-62.
34. Масюк О. М. Оціночні процеси як самостійний феномен учіння. *Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць*. Харків: ХДПУ, 2001. Вип. 19. С.145-148.
35. Мелехова Ю. Б. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профподготовки: автор. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук 13.00.08 / МГТУ им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 2017. 22 с.
36. Мінь Шаовой. Педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: III Міжнародний конгрес*. Одеса: Університет Ушинського, 2017. С. 314-315.

37. Мітова О. О., Івченко О. М. Англо-українсько-російський словник баскетбольних термінів. Дніпро: ДДУВС, 2018. 24 с.
38. Осокина С. А. Формирование оценочных умений в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов (на материале педагогического колледжа): автор. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук 13.00.01 / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2005. 22 с.
39. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Чернівці: Зелена Буковина. 2009. 752с.
40. Павлюченко Л. С. Теорія і практика контрольно-оцінювальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах України. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2015. Випуск 12 (55). Ч. 1. С. 323-330.
41. Падалка Г. М. Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ: НПУ, 2010. Вип. 10. С. 9-14.
42. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
43. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребёнка. Москва: Академический проект, 2006. 480 с.
44. Пигров К. К. Руководство хором. Москва: Музыка, 1964. 220 с.
45. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. Москва: Педагогика, 1972. 184 с.
46. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов в 2 кн. Москва: ВЛАДОС, 2001. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
47. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.

48. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
49. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. Москва: МГУ, 1985. 181 с.
50. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. Аксиологические основы педагогики. Москва: Школа-пресс, 1997. 512 с.
51. Сіраш А. В. Становлення репертуарної концепції камерного хору «Київ» (за архівними матеріалами). *Українське музикознавство*. Київ. 2018. Випуск 44. С. 76-86.
52. Соколов О. В. О принципах структурного мышления в музыке. Москва: Музыка, 1974. С. 153-254.
53. Сошина Ю. М. Психологічні особливості формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
54. Сутужко В. В. Оценочно-ценностная система личности в современных условиях социализации. *Модернизация современного общества: проблемы, пути развития и перспективы*: в 2-х ч. Ставрополь: Логос, 2011. Ч.1. С. 132-136.
55. Ся Гаоян. Педагогічні умови поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ВПЦ Візаві, 2018. Випуск 18. С. 35-41.
56. Толбатова Е. В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста. *Научный результат*. Серия: педагогика и психология образования. 2015. №1(3). С.72.
57. Томская М. В. Оценочность как механизм воздействия на адресата социального рекламного дискурса. *Когнитивные аспекты языковой*

категоризации: сб. науч. трудов РГПУ им. С .А. Есенина. Рязань, 2000. С. 210-215.

58. Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. 144 с.

59. Турчин Т.М. Педагогіка мистецтва: навчальний посібник. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. 272 с.

60. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб. : Питер, 2000. С. 87-91.

61. Филимонов И. Н. Избранные труды. Москва: Медицина, 1974. 340 с.

62. Филимонова А. В. Оценочные суждения в процессе формирования опыта самооценки творческих достижений. *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве*: сб. статей. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 140–143,

63. Філософія освіти : Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

64. Хлебникова О. В. Методика формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури. Київ: Ін-т підвищ. кваліфікації працівників культури, 1998. 20 с.

65. Хмельницкая А. Ю. Формирование оценочных умений школьников при обучении физике на ступени основного общего образования: автор. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.02. ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Ярославль, 2014. 24 с.

66. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Издательство «Композитор Санкт-Петербург», 2008. 212 с.

67. Ці Сянбо. Педагогічні умови формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва. *Наукові записки*. Серія Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2015. №1. С.144-147.

68. Чалдини Р. Б. Психология влияния. Издательство «Питер», 2017. 320 с.

69. Черемисина И. В. Виды оценок в тексте немецкоязычного художественного репортажа (когнитивно-коммуникативные аспекты процедуры оценивания): автореф. дисс. на соискание научной степени канд. филол. наук. Москва, 1995. 20 с.

70. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.

71. Чжан Бо. Загальні закономірності управління вокально-хоровим процесом (система П.Г. Чеснокова). *Сучасна мистецька освіта*: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 183-186.

72. Чжан Бо. Зміст і структура формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 110-113.

73. Чжан Бо. Психологічний аспект художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 329-333.

74. Чжан Бо. Педагогічні умови формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Сучасна мистецька освіта*: матеріали IV Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія

Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 239-242.

75. Чжан Бо. Принципи формування художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. *Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського* / Укл.: доктор пед. наук, проф. А. Козир. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – С.

76. Чжан Бо. Проблема художнього оцінювання студентами змісту вокально-хорової роботи в мистецько-інноваційному вимірі. *Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції*. Київ: Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. Михайла Бойчука, 2018. С. 346-349.

77. Ширшова І. О. Оцінювання учбових досягнень студентів: сучасні тенденції. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Проблеми педагогіки середньої і вищої школи. 2013. Т. 26 (65), №1. С. 205-215.

78. Chaiken S., Trope Y. (Eds.). *Dual process theories in social psychology*. New York: Guilford, 1999. 657 p.

79. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* Benjamin S Bloom, J. Thomas Hastings, George F Madaus, Thomas S Baldwin Published in 1971 in New York NY by McGraw-Hill.

80. Vincent R. Ruggiero. *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought* (8th Edition). Pearson, N. Y., 2014. 288 p.

РОЗДІЛ ІІІ**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-ОЦІНЮВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ
РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ****3.1. Вивчення стану сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів**

Багатоаспектна специфіка вокально-хорової роботи зі старшокласниками потребує професійного узгодження її різнопланових сегментів учителем-диригентом та наскрізного контролю функціонування мистецького колективу, що потребує від керівника щохвилинного вирішення лану художньо-творчих завдань. У даному процесі регулятором і показником результативності мистецького процесу є компонента оцінювання, як лакмус якості та продуктивності. Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел (І.Зимня, І.Лопаткова, А.Новиков, І.Фишман, А.Хуторської, С.Шишов, І.Якиманська та ін.) [24;45] свідчить про достатню дослідженість проблеми оцінювання з точки зору виокремлення природи, сутності, значення, функцій, структури оцінювання. У сучасних працях із проблем педагогіки поняття «оцінювання» тлумачиться у розумінні специфіки моніторингу освітніх процесів, а саме:

- системне дослідження ситуації або процесу для подальшого надання рекомендацій щодо якісних зрушень, покращань, ефективності, продуктивності [29, с. 11];

- системний аналіз даних спостереження за об'єктами ситуації або процесу [48, с. 33];

- системний збір інформації про якість, показники, аспекти, результати ситуації або процесу для прийняття рішень щодо їх продуктивності, подальших якісних змін, прогнозування перспектив [6, с. 67];

- системний інтелектуальний процес, спрямований на збір, обробку, систематизацію, аналіз, узагальнення та порівняння даних відповідно певних стандартів (еталонів), які послуговуються критеріями відповідності та продуктивності результатів [16, с. 82];

- системний моніторинг якості прохідних результатів відповідно поставлених цілей [40, с. 164].

Відштовхуючись від даних основ, науковці Н.Гузій, В.Давидкіна, А.Козир, О.Козій, Г.Падалка та інші, пролонгують ідею інтегрованості оцінювальної діяльності в зміст теорії та практики мистецької освіти як «сміслового ядра» (Г.Падалка) [32] підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності педагога музичного мистецтва. У даному контексті, є підстави розглядати художньо-оцінювальну діяльність майбутніх учителів музики у функціоналі механізмів художнього мислення з точки зору самостійної організації студентами рефлексивного процесу по відстеженню динаміки, проявів, якостей, параметрів вокально-хорової роботи, а, також, подальшого аналітичного вимірювання, співвідношення, узгодження, корекції всіх її етапів і епізодів. Що, насамкінець, і є змістом і метою підготовки майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Даний процес розглядаємо як навчальну діяльність, що забезпечує формування художньо-оцінювальних умінь студентів у категорії досягнення «предметних, метапредметних й особистісних» (Є.Матвієвська) [26, с. 48] результатів вокально-хорового навчання. Означений вектор кристалізує покрокову зміну якості і рівнів оцінювання студентами мистецьких явищ, художньо-творчої демонстрації претензій самореалізації у вокально-хоровій діяльності. Що дозволить, згідно позиції Г. Падалки, активізувати «рушійні сили художнього розвитку особистості, ... в процесі осягнення мистецтва, його споглядання, оцінювання, художньої творчості» [39, с. 21].

Усвідомлюючи провідний статус вокально-хорової діяльності у музичному національному мистецтві і шкільному виконавстві України та Китаю, у подальшій нашій роботі послуговуємося думкою О.Козій про

необхідність досконального вивчення «найбільш доступного виду масового виконавства» з теоретичного, навчально-методичного, творчо-діяльнісного напрямків у процесі вокально-хорового навчання студентів, та об'єднавши ці знання, практичні навички й вміння перенести їх у шкільну практику» [17].

Все вищезазначене ствердило нас у вірності обраної наукової проблеми, яка потребує пролонгації нашого дослідження у науковій ніші з'ясування рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, обґрунтування критеріїв і показників їх сформованості, розробки методики ефективного формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками.

Отже, метою дослідно-експериментальної роботи було стало вивчення стану сформованості рівнів художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики факультетів мистецтв педагогічних університетів, що вимагало дотримання низки вимог до його організації, а саме:

- цілеспрямоване спостереження з метою визначення вихідних даних;
- створення оптимальних умов для дослідно-експериментальної роботи та організації її учасників;
- процедурна розробка ходу експерименту;
- об'єктивна і вчасна фіксація фактажу під час експерименту;
- оперативна реєстрація й обробка отриманих даних;
- апробація фактажу на різних рівнях;
- застосування методів статистичної обробки результатів експерименту;
- планування умови перебігу дослідно-експериментальної роботи для забезпечення об'єктивності, толерантності, позитивності, керованості та контролю.

Окреслена мета дозволила спрямувати дії у рамках констатувального експерименту на вирішення наступних завдань:

- з урахуванням компонентної структури художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики розробити критеріальний апарат дослідження;

- підібрати діагностичні методики, що сприяють адекватному виявленню проявів художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики впродовж констатувального етапу експерименту;
- за результатами отриманих даних, з'ясувати рівень сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики відповідно встановлених критеріїв та їх показників.

Підмурком констатувального експерименту стала розроблені нами структурні компоненти художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, представлені в тілі дисертації (підрозділ 2.1), що уможливило розробку критеріїв і показників сформованості досліджуваного феномена на стадії діагностики та констатації первісного стану експерименту. А добір критеріїв і показників дозволили надати лаконічні характеристики ціннісно-емоційному, когнітивно-комунікативному, творчо-діяльнісному компонентам сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та розробити показники їх діагностування.

На даному етапі ми послуговувалися ідеями О.Боднар про те, що специфіка оцінювальної діяльності опирається на загальну методологію багатовимірного оцінювання явищ і процесів, оскільки передбачає «збір оцінок за багатьма похідними параметрами, описаними градаційними показниками; включає алгоритми проектування оцінок, реалізації процесу оцінювання, систематизації оцінок та отримання інтегральних індексів» [5, с. 107].

Також, була врахована позиція О.Михайличенка про особливості оцінювальної діяльності, яка впливає на якість музичного розвитку особистості в ніші формування музично-естетичної свідомості майбутніх учителів музики. Основними індикаторами прояву оцінювальної діяльності О.Михайличенком висунуто: адекватність емоційного реагування на музичний твір; досвід визначення змістовної сутності елементів музичної мови; наявність і характер асоціацій; обґрунтованість оцінювальних суджень; цілісність і повнота осягнення музичного твору; уміння співвідносити вербальну та виконавську інтерпретацію музичного мистецтва [28].

Отже, ціннісно-емотивному компоненту формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики відповідає критерій – міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності, що передбачає здатність студентів до визначення власної позиції у вокально-хоровій роботі, позначеної маркерами цілепокладання, узгодження її змісту відповідно власним ціннісним кліше та емоційним відгукам. Розроблений перший критерій передбачав діагностування художньо-естетичних умінь, гностичних умінь, проєктивних умінь, прогностичних умінь, детальна характеристика яких надана у підрозділі 2.1.

Означений критерій виявляється у наступних показниках: наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи; уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів; уміння проєктувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи.

Критерієм когнітивно-комунікативного компоненту формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики визначено – ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу. Сутність даного критерію закладена в раціональних підходах до керівництва вокально-хоровим процесом, вимогах до формування самостійності студентів, здатних до аналітичного оцінювання інформаційних ландшафтів вокально-хорової роботи. Цей критерій спрямований на діагностування художньо-оцінювальних умінь студентів у рамках когнітивного базису мистецької діяльності з позиції фіксації, аналізу, експертизи, синтезу досягнутого й узгодження прийдешніх етапів діяльності з отриманим і зафіксованим.

Показниками цього критерію представлено: уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи; уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів; здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу.

Творчо-рефлексивний компонент делегований критерієм – міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями. Він послуговується для з'ясування здатності студентів до вокально-хорової роботи, розумінням її як оригінального творчого процесу, логістика якого вмонтована в процеси інтерпретацій результатів оцінювання, за законами співтворчості у рамках оцінювання художньої відповідності.

Також, визначений критерій пов'язується зі здатністю до контролю і самоконтролю, самооцінки, самоаналізу, прийняття рішень, корекції, перетворення. Цей критерій спрямований на діагностування художньо-оцінювальних умінь студентів оперувати інформаційними потоками у двосудинній комунікації з масивами і ресурсами вокально-хорової роботи; оцінювати творчі ситуації, визначати і вибирати операції та механізми творчої дії для досягнення мети вокально-хорової роботи. Завдяки чому можливо отримати індикатори сформованості технологічно-управлінських умінь, евристичних умінь, комунікативних умінь, рефлексивно-корекційних умінь.

Наведений критерій увиразнюється в наступних показниках: уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації; здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю; володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи.

Сукупність компонентів, критеріїв, показників сформованості, а, також, опцій художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками представлено в таблиці 3.1.

**Сукупність компонентів, критеріїв, показників, опцій
сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів
музики**

Компоненти	Критерії	Показники	Опції художньо-оцінювальних умінь студентів
Ціннісно-емотивний компонент	міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи; - уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів; - уміння проєктувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи. 	<p>Художньо-естетичні вміння</p> <p>Гностичні вміння</p> <p>Проективні вміння</p> <p>Прогностичні вміння</p>
Когнітивно-комунікативний компонент	ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу	<ul style="list-style-type: none"> - уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи; - уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів; - здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу. 	<p>Аналітичні вміння</p> <p>Дослідницькі вміння</p> <p>Контрольно-діагностичні вміння</p> <p>Перцептивні вміння</p> <p>Комунікативні вміння</p>
Творчо-рефлексивний компонент	міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями	<ul style="list-style-type: none"> - уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації; - здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю; - володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи. 	<p>Технологічно-управлінські вміння</p> <p>Евристичні вміння</p> <p>Комунікативні вміння</p> <p>Інтерпретаційні вміння</p> <p>Рефлексивно-корекційні вміння</p>
Рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики			
Низький (інертний)	Середній (раціональний)	Високий (акмеологічний)	

З метою ідентифікації визначених критеріїв розробленим показникам було виокремлено три рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь:

- низький рівень (інертний);
- середній рівень (раціональний);
- високий рівень (акмеологічний).

Низький рівень (інертний) – характерний для студентів з пасивним проявом міри сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності, низьким ступенем схильності до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу, інертним виявом міри здатності до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями.

Середній рівень (раціональний) – притаманний студентам з частковим проявом міри сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності, середнім ступенем схильності до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу, раціональною мірою здатності до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями.

Високий рівень (акмеологічний) – виявляється у студентів з високим проявом міри сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності, високим ступенем схильності до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу, творчої демонстрації міри здатності до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями.

Таким чином, представлений вище розроблений критеріально-рівневий апарат дисертаційного дослідження дозволив спрямувати констатувальний етап експерименту на з'ясування наявного стану та об'єктивних рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів педагогічних

університетів у часових рамках проведення дослідно-експериментальної роботи.

Поточна діагностика стану сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики опиралася на пул методів дослідження: опитування, проведення вибіркового бесід з респондентами, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз практичного досвіду майбутніх фахівців, їх самооцінки, інтерв'ювання студентів і викладачів факультетів мистецтв педагогічних університетів, моделювання педагогічних ситуацій, експертне оцінювання, аналіз результатів виконання вокально-хорових завдань, аналіз результатів модульних зрізів, статистична обробка експериментальних даних тощо.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики здійснювалася на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експерименті становить 266 осіб, а також, 28 викладачів мистецьких дисциплін. Визначення прицільної мети дослідно-експериментальної роботи дозволило спрямувати зусилля на розробку оригінальної методики з діагностування рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, доцільність виявлення яких вбачалось виключно в процесі вокально-хорового навчання студентів.

Отже, цілепокладання першого етапу констатувального експерименту спрямовувалося на визначення рівнів сформованості ціннісно-емотивного компонента художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Для розробки діагностичної методики даного етапу опорним стало розуміння Л.Ліхницькою мотивації як «сукупності стимулів (мотивів, потреб, ситуативних вчинків тощо), які, включаючи в роботу активність особистості, спонукають її до конкретних різновидів діяльності або

поведінки» [39, с. 375]. У той же час, була врахована позиція Н.Миронової про те, що мотиви оцінювання обумовлені конкретним середовищем, де оперують знаннями оцінювального характеру, в основі яких закладена «ідеалізована модель» і «шкала цінностей» [27]. Що дозволило дійти згоди з твердженнями М.Акімової щодо того, що мотивація регулює і спрямовує дію на досягнення специфічних для даного мотиву станів і підтримує цю спрямованість, пояснює цілеспрямованість дії (М.Акімова) [1, с. 183]. Як наслідок, процес формування мотивації фіксує систему суб'єктно-об'єктних відносин майбутніх учителів музики до оцінювання цінностей вокально-хорової роботи у проекції мотиваційних значень, мотивації оцінювальної діяльності, а також, емотивності як відображення авторського стилю в естетичній оцінці творів музичного мистецтва, що таврує шлях до творчого самовираження майбутніх учителів музики у категорії набуття художньо-оцінювальних умінь, накопичення власного оцінювального досвіду та вмотивованого відношення до даної діяльності.

У перебігу етапу діагностики міри сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності відбувалося виявлення показників означеного критерію: наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи; уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів; уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи.

З метою вивчення стану сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики за показником наявності ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи була використана адаптована авторська методика на основі тесту-опитувальника для вимірювання мотивації досягнення (модифікація А. Мехрабіана) [19, с. 325] (Додаток А.1). Студентам було запропоновано виявити власні прагнення до успіху в вокально-хоровій діяльності, відповідаючи на 32 твердження тесту-опитувальника. За результатами підрахунку сумарного бала було визначено домінуючі мотиваційні тенденції респондентів. Виявлена сума балів, яка знаходилась в

інтервалі від 165 до 210, показала високі показники мотивації досягнення успіхів у майбутніх учителів музики в яких домінує прагнення до успіху в вокально-хоровій роботі – таких студентів з активною творчою позицією виявилось 42%. В межах від 76 до 164 суми балів опинилися респонденти з домінуванням прагнення уникати невдачі в вокально-хоровій діяльності, що характеризує невпевненість творчої позиції майбутніх учителів музики – кількість таких студентів становила 35%. За результатами тестування-опитування були виявлені респонденти, які набрали від 30 до 75 суму балів. Отримані чисельні межі не дозволили дійти певного висновку про домінування однієї над іншою мотивації у студентів щодо досягнення успіхів або уникнення невдач у вокально-хоровій роботі. Виявлена група респондентів з інертними проявами посіла 23% .

Для подальшого з'ясування стану наявності ціннісно-естетичного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи було проведено низку опитувань і анкетувань. Питання в яких були також пропорційно спрямовані на виявлення потреби студентів виявити власне ставлення до художньо-оцінювальної діяльності та оцінити її можливості в вокально-хоровій роботі (Додаток А.2). Узагальнення відповідей дозволило зрозуміти відношення студентів до художньо-оцінювальної діяльності. На думку респондентів, результативність художнього навчального процесу залежить від професіоналізму керівника, до багатьох проявів якого відноситься, також, інтелектуально-аналітичний контент. Саме оцінювання якості перебігу вокально-хорової роботи, якісних змін, перипетій, трансформацій та процесуальної корекції виявлених показників відповідно загальних норм або власних стандартів є особливою діяльністю керівника мистецького гурту. Тому, відповідаючи на запитання «Охарактеризуйте власні прояви художнього оцінювання у процесі вокально-хорового навчання?» 53% обрали знання, уміння, навички, 12% відмітили інтерес, мотивацію до вокально-хорової роботи, 35% підкреслили необхідність наявності індивідуальних якостей для здійснення художньо-оцінювальної діяльності.

Подальший напрям роботи мав за мету з'ясування рівня обізнаності студентів щодо оцінювальної діяльності в процесі вокально-хорового навчання, а, також, проведення тестування з самодіагностики студентами наявного рівня власних художньо-оцінювальних умінь у полі виявлення уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів. При підготовці до діагностування даного показника ми послуговувались позицією Ю.Кортневої про те, що емотивність вказує на співвіднесеність переживання з особистісними смислами, мотивами людини [20, с. 8]. А отже, вказує здатність студентів, а в нашому випадку майбутніх керівників дитячих хорових колективів, до гострих реакцій і філігранних емоцій – почуттів-переживань музичних образів хорових творів. Для діагностування названого показника студенти пройшли опитування за методикою діагностики акцентуацій характеру керівника вокально-хорового колективу за емотивним типом К.Леонгарда-Г.Шмішека (модифікація автора) (Додаток А.3). Узагальнення результатів опитування показало, що у 53,7 % респондентів які набрали нижче 12 балів відсутня акцентованість за емотивним типом. До показників середнього рівня (12-17 балів - прихована акцентуація) було віднесено 35% студентів, що, на нашу думку свідчить не стільки про нерозвиненість емотивної сфери студентів-музикантів, скільки про дистимічний тип характеру, знижений фон настрою, песимізм, фіксацію негативу, схильність до страхів, боязкість і лякливість самоідентифікації. Передбачені високі результати опитування виявилися у 11,3% (18-24 бали - виражена акцентуація за емотивним типом) респондентів, яким характерна вразливість і чутливість щодо осмислення себе в якості керівника дитячого хорового колективу.

Тяглість у визначенні ступеня прояву в студентів уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів зумовила проведення письмового опитування студентів, осередком якого були виважені запитання:

1. Чи сприймаєте Ви вокально-хорове мистецтво як особистісну цінність?

2. Яким хоровим жанрам і стилям Ви віддаєте перевагу під час вибору навчального репертуару з практикуму роботи з хором?

3. Чи властиво Вам детально досліджувати пласти прояву особливостей і розвитку музичних образів хорових творів?

4. Наскільки притаманна Вам така особистісна якість як емпатія під час аналізу вокально-хорових творів?

5. Чи вбачаєте Ви важливими для керівника вокально-хорового процесу наявність художньо-оцінювальних умінь?

Ініційоване опитування виявило, що майже половина респондентів сприймають вокально-хорову роботу як особистісну цінність, пояснюючи це природним ментальним проявом, а також, професійним спрямуванням до майбутньої фахової діяльності (46,3%). Під час опрацювання результатів опитування було з'ясовано, що респонденти цікавляться питанням жанрово-стильового осмислення творів вокально-хорового мистецтва, в залежності з якими намагаються відпрацьовувати технічно-диригентські та технологічно-управлінські особливості роботи з конкретними мистецькими творами у процесі практикуму роботи з хором (11,3%). Схильність до дослідження закодованих смислів музичних образів у вокально-хорових партитурах та прояв емпатії у даному процесі виявили 51% майбутніх учителів музики. На п'яте запитання в 52,6% опитувальних аркушах було зафіксовано негативне твердження про необхідність наявності у керівника вокально-хорового процесу художньо-оцінювальних умінь.

Просуваючись далі, нам було необхідно виявити наявність представлених у кожного студента художньо-оцінювальних умінь (Додаток А.4), які оцінювалися самими майбутніми вчителями музики за допомогою стверджувальної – так, чи заперечливої – ні форм відповідей. Ранжування результатів за 12-бальною шкалою оцінювання (від 1 до 4 балів – не можу достеменно підтвердити наявності у себе даних умінь; від 5 до 8 балів – дещо орієнтуюся в суті даних умінь, частково застосовую у процесі вокально-хорового навчання; від 9 до 12 балів – свідомо застосовую у різновидах

навчання, вмiю розрiзняти та оперувати ними пiд час практикуму роботи з начальними хоровими колективами) надало реальну картину досліджуваним явищам.

Перевiренi й проаналiзованi результати тестiв з самодiагностики студентами наявного рiвня власних художньо-оцiнювальних умiнь надали бiльш чiтке уявлення про стан сформованостi досліджуваних умiнь. Зокрема, було з'ясовано, що самодiагностика студентами наявного рiвня власних художньо-оцiнювальних умiнь коливається вiд 1 до 4 балiв (самооцiнювання наявностi гностичних, вмiнь аналізу, прогнозу, дослідження, контролю, дiагностики, корекцiї тощо). Наразi оцiнювання власних комунікативних та евристичних умiнь студентами сягало вiд 5 до 8 балiв. Вартий поваги рiвень самооцiнювання студентiв у процесi тестування, оскiльки високий (акмеологiчний) рiвень (вiд 9 до 12 балiв – свiдомо застосовую у рiзновидах навчання, вмiю їх розрiзняти та вчасно оперувати пiд час практикуму роботи з начальними хоровими колективами) не був представлений у дiагностичних результатах. Що свiдчить про свiдомий пiдхiд майбутнiх учителiв музики до розумiння власних потенцiй у вокально-хоровому навчаннi, а, також, розумiння власної несамодостатностi в проявi вмiнь оцiнювати можливостi конструктивного управлiння вокально-хоровою роботою.

Подальше тестування майбутнiх учителiв музики мало за мету виявити рiвень сформованостi у студентiв умiння проектувати цiльові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи. Для чого було проведено тестування за методикою «Життєва мета» (Дж. Крамб, Л. Махолiк) (адаптацiя автора) [1, с. 189] та класифікацiї навчальних цiлей В. Герлаха - А. Саллiвана (адаптацiя автора) [10] (Додаток А.5).

Так, у перебiгу тестування за методикою «Життєва мета» (Дж. Крамб, Л. Махолiк) (адаптацiя автора) студентам пропонувалися 20 пар протилежних тверджень щодо цiлей вокально-хорової роботи, з кожної респондентам пропонувалося вибрати бiльш вiдповiдне i позначити однiєю з цифр 1, 2, 3 залежно вiд власних переконань. Оцiнка «0» використовувалася за умови

невизначення. Результати проведеного тесту оброблялися за 5 шкалами: цілі, процес, результат, контроль, можливість змін. Аналіз результатів проведеного тесту засвідчив кількість респондентів, віднесених до низького рівня (43,2%), не здатних комплексно проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи. Разом із тим, 48,2% студентів розуміють важливість набуття художньо-оцінювальних умінь для подальшого професійного зростання. Здійснений аналіз відповідей виявив невеликий відсоток студентів (8,6%), які вважають досягнення цілей вокально-хорової роботи лише за умови активної оцінювальної діяльності керівника системно-комплексного характеру.

За результатами підрахунку отриманих даних та обчислення середньоарифметичного по всім показникам було визначено рівні сформованості ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, дані про що наведені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики за результатами

I етапу констатувального дослідження

Ціннісно-емотивний компонент						
Критерій міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності	Рівні					
	Високий (акмеологічний)		Середній (раціональний)		Низький (інертний)	
	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%
Наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи	30	11,3%	93	35%	143	53,7%
Уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів	28	10,7%	112	41,9%	126	47,4%
Уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи	23	8,6%	128	48,2%	115	43,2%
Середнє значення		10,2%		41,7%		48,1%

Отже, в процесі першого діагностичного етапу експерименту низький (інертний) рівень виявили 48,1% опитуваних, 41,7% майбутніх учителів музики опинилися в межах середнього (раціонального) рівня сформованості, високий (акмеологічний) рівень показали 10,2% студентів.

Логічним продовженням попереднього етапу констатувального експерименту предстали серії діагностичних методик, спрямованих на визначення рівнів сформованості когнітивно-комунікативного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. З цією метою на другому етапі констатувального експерименту нами вважилось за необхідне розробити діагностичний інструментарій, необхідний для подальшого формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Для діагностування показника «уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи» було введено модифіковану методику «Виявлення інформаційно-діагностичної компетентності» (А. Іванов) (адаптація автора) [15] (Додаток Б.1). Для отримання об'єктивних даних результатів було розроблено оригінальні протоколи оцінювання, що забезпечували фіксування балів за визначеними параметрами групою експертів. Дослідження розгорталось в умовах навчального процесу під час індивідуальної роботи студентів в класах «Хорове диригування», «Практикум роботи з хором» та під час проходження студентів модульного контролю. Об'єктивні параметри, заявлені в протоколі, відповідно фіксувалися експертним журі та ранжувалися згідно заявлених умінь. Так, від 0-4 балів отримували студенти, які показали низький (інертний) рівень сформованості вміння аналізувати поточний стан мистецьких явищ, виокремлювати чинники впливу, прогнозувати тенденції розвитку процесу відповідно динаміки змін кожного з чинників, студенти, які отримали 5-9 балів – посіли середній (раціональний) рівень, а 10-12 – високий (акмеологічний) рівень. За даними, що були отримані після обробки результатів до високого (акмеологічного) рівня сформованості заявлених умінь було віднесено 6,8% студентів, середнього (раціонального) рівня було виявлено 37,7% студентів, низького (інертного) рівня – 55,5 % студентів сформованості вміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи.

Вимірювання уміння в студентів «ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів» здійснювалося за допомогою методики «порядкових шкал оцінювання» (В. Гузеєв) [9] (адаптація автора) (Додаток Б.2) у перебігу вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів. За допомогою відносної кількісної шкали на етапі поточного контролю діагностувалися уміння студентів здійснювати контроль параметрів перебігу вокально-хорового процесу, а саме:

- наявність необхідних знань, умінь та навичок виокремлення, аналізу, конкретизації, синтезу вокально-хорових завдань, їх інтерпретації, визначати ефективність методів, засобів і форм оптимізації вокально-хорової роботи, пошуку варіантів для визначення шляхів оптимального вирішення наявних неузгодженостей мистецького процесу;

- демонстрація вмінь аналізу та обробки інформаційного лану елементів або комплексу вокально-хорової роботи, оперування різновидами інформаційних потоків, оцінювання можливих стратегій, технік вирішення поточних проблем, міри їх ефективності й продуктивності, упорядкування й трансляції інформаційних повідомлень;

- фіксують рівень оцінювання якості, відповідності, ступенів ризику, адекватності змісту і перебігу вокально-хорової роботи, ідентифікації художніх структур у вокально-хоровому потоці; поточне діагностування наявних характеристик вокально-хорової роботи, аналізу й корекції засобів впливу, узгодження отриманого результату з заявленим еталоном, оцінювання загальної ефективності вокально-хорового процесу;

- здатність диференціювати інформаційні сигнали від вокально-хорового колективу, оперативно оцінювати стан витривалості та втоми, визначати запас психологічної та фізіологічної міцності хористів під час інтенсивної репетиційної роботи; забезпечують системне, цілеспрямоване оцінювання студентами технологій вокально-хорової роботи визнаний майстрів, критичне оцінювання власних дій;

- виявляють спроможність до трансферу художньо-ціннісної інформації, створення простору колективного оцінювання мистецьких явищ, встановлення платформи діалогічної взаємодії на базисах технік зворотнього зв'язку, визначення ступенів ризику, вибір оптимального стилю спілкування з вокально-хоровим колективом, оцінювання продуктивності потоків комунікативної взаємодії, прийняття рішень, оцінювання наслідків їх реалізації.

Якісна та кількісна обробка результатів сприяла визначенню студентів високого (акмеологічного) рівня сформованості 8,1% досліджуваних умінь та відповідно середнього (раціонального) – 50,3% і низького (інертного) – 41,6%.

Також, у рамках діагностування у студентів уміння «ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів» корисним стало введення в експеримент методики «аналізу ресурсів» (Ф.Котлер-К.Фокс) (адаптація автора) [21, с. 166]. Зокрема, студентам був запропонований чек-лист для аналізу конкретного навчального середовища (диригентського, хорового, вокального, вокально-хорового) за представленими сферами ресурсів: колектив, інтонаційна якість звучання, технічна довершеність, відповідність якісним параметрам вокально-хорового звучання, оперативність реакції керівника, зворотній зв'язок, налаштованість на успіх тощо. Під час детального аналізу діяльності як викладачів так і студентів, респондентам було запропоновано визначити рівень власних можливостей у даній діяльності за трирівневою градацією. Відтак, результати самоаналізу докорінно відрізнялися від попередніх цифр, підрахованих експертним журі. Так, 51,3% респондентів віднесли себе до високого рівня, градацію середнього рівня посіли 46,7% студентів, і тільки 2% студентів виявилися на низькому рівні. Отримані дані вселили в нас упевненість у вірності обраної проблеми дослідження, оскільки показали зацікавленість, амбіційність майбутніх учителів музики на досягнення успіху в вокально-хоровій роботі.

Підбираючи діагностичний інструментарій для виявлення у студентів здатності до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу ми виходили з твердження М.Скрипник

про те, що оцінювання пов'язано з плануванням процесу, з перебігом процесу, способами нагромадження інформації, способами повідомлення інформації, критичним оцінюванням перебігу і результатів процесу [35, с. 47]. Діагностика проходила із застосуванням методики «ефективна комунікація» (Й. Стернін) (адаптація автора) [37]. Маючи на увазі діалогічний концепт вокально-хорової роботи зі старшокласниками як одночасного діалогу з процесом і виконавцями.

Адаптована автором вищезазначена методика дозволила з'ясувати рівень відповідності студентів заявленим законам продуктивного спілкування, а саме: оцінка залежності ефективності вокально-хорової роботи від комунікативних зусиль; трансформація будь-якої інформації в позитивний ракурс; оцінка продуктивності процесу від емоційної афіліації («зараження»); оцінювання ритму творчого процесу; передбачення наслідків колективної творчої дії; оцінювання змісту інформаційних маркерів колективу виконавців.

У процесі проведення свот-аналізу зі студентами було з'ясовано, що тільки 2,8% респондентів зважає на залежність ефективності вокально-хорової роботи від комунікативних зусиль керівника. Діалог зі студентами щодо необхідності трансформувати будь-яку інформацію всередині вокально-хорового процесу в позитивний ракурс дозволив виявити тільки 4,2% позитивних відповідей. Напрочуд високими були отримані дані щодо розуміння студентами залежності продуктивності вокально-хорового процесу від емоційної афіліації («зараження») – 62%, що підтверджує творчий вектор професійних уподобань студентів. Щодо результатів оцінювання студентами ритму творчого процесу (8,3%), передбачення наслідків колективної творчої дії (9,4%), оцінювання змісту інформаційних маркерів колективу виконавців (11,8%) нажалі посередні дані не підтвердили наших сподівань, але оптимізували нас у необхідності проведення подальшої дослідно-експериментальної роботи.

Поглиблена діагностика заявленого показника вимагала з'ясування рівнів творчого мислення студентів для чого було проведено тестування на основі модифікованої методики «система формування навичок мислення»

(М.Скрипник) (адаптація автора) [35, с. 48] (Додаток Б.3). Експертне оцінювання здатності студентів до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу відбувалось впродовж модульного контролю дисциплін диригентсько-хорового циклу. Задекларована в модульних умовах вимога аналізу хорових партитур дозволила спрямувати студентів на виявлення художньо-оцінювальних умінь у векторах демонстрації гнучої інтелектуальної дії. Так, інтелектуальні навички – знання, розуміння, застосування – виявляли навички низького рівня, відповідно інші – аналіз, синтез, порівняльна оцінка – навички високого порядку. Представлений на модульному контролі широкий репертуарний масив дозволив розширити межі практичного вияву умінь у студентів систематизувати мистецьку інформацію, ствердило їх у намірах транслювати отримані оцінювальні індекси з точки зору дослідження, виокремлення ризиків, конструювання проєктів виконання, прогнозування наслідків, прийняття рішень тощо. Дані про результати проведення модульного контролю вносилися в «протоколи оцінювання» (Додаток Б.1). Кількісно-якісна обробка опрацьованих протоколів оцінювання виявила, що високий (акмеологічний) рівень здатності до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу властивий номінально малому відсотку (12,7%), середній (раціональний) рівень було виявлено у 48,4%, низький (інертний) рівень характерний для 38,9% студентів.

Виведення середньоарифметичної по всіх показниках ступеню схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу в рамках діагностування рівнів сформованості когнітивно-ідентифікаційного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики дало можливість розподілити досліджуваних за трьома рівнями. Високий (акмеологічний) рівень представлений 9,2% студентів, середній (раціональний) рівень зафіксовано в 45,5% респондентів, до низького (інертного) рівня віднесено 45,3% досліджуваних, що представлено у таблиці 3.3.

Рівні сформованості когнітивно-комунікативного компоненту
художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики за результатами
II етапу констатувального дослідження

Когнітивно-комунікативний компонент						
Критерій ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу	Рівні					
	Високий (акмеологічний)		Середній (раціональний)		Низький (інертний)	
	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%
Уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи	18	6,8%	100	37,7%	148	55,5%
Уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів	22	8,1%	133	50,3%	111	41,6%
Здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу	34	12,7%	129	48,4%	103	38,9%
Середнє значення		9,2%		45,5%		45,3%

Фінальний етап констатувального експерименту був покликаний визначити рівні сформованості показників творчо-рефлексивного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Практичним підґрунтям для діагностики уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорової роботи зі старшокласниками, приймати рішення для його оптимізації стали проведені інтерв'ю за власною методикою зі студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів щодо розуміння ними як особливостей організації вокально-хорової роботи зі старшокласниками так і розуміння необхідності наскрізного оцінювання оказій її перебігу в художньо-технологічному ракурсі. Для отримання об'єктивних результатів були створені сприятливі умови щодо осмислення студентами власного досвіду; демонстрації самостереження, схильності до самопізнання, претензії до самореалізації в якості керманіча-керівника вокально-хорового колективу, їх признання учасниками навчального творчого колективу. У даному процесі нами були враховані психологічні передумови становлення індивідуальності особистості студентського віку, а саме: рівень

інтелекту, особливості вдачі, інтересів, схильностей, намірів, претензій, потенцій тощо, які дозволили з'ясувати реальну картину під час обробки отриманих даних.

Озброюючись власним досвідом, під час інтерв'ю студенти надавали оцінку змісту та специфіки вокально-хорової роботи, не усвідомлюючи значущості художньо-оцінювальної дії під час роботи з вокально-хоровими колективами. Пожвавлення простору інтерв'ю вказувало на зацікавленість студентів даним видом мистецької діяльності, що виявилось в отриманні доречних відповідей на наші запитання. Так, впродовж інтерв'ю, основними вміннями, необхідними для управління вокально-хоровою роботою респондентами були названі: «вокально-хорові вміння», «диригентсько-хорові вміння», «комунікативні вміння», «творчі вміння» (90% респондентів); «вміння впорядковувати мистецький процес відповідно загальноприйнятих елементів узгодження вокально-хорової звучності», «комунікабельність», «професіоналізм» (76 % респондентів), «диригентська техніка», «воля», «рішучість» (87% респондентів), «оригінальність», «оперативність», «інтелект» (24% респондентів). З опрацьованих відповідей напрошується висновок про те, що майбутні вчителі музики мають уявлення про особливості вокально-хорової роботи, оскільки вказують на необхідність наявності в професіограмі керівника вокально-хорового колективу основоположних фахових умінь та навичок (вокальних, диригентських, комунікативних), індивідуально-особистісних (диригентська техніка, воля, рішучість), а, також, звертають увагу на необхідність високого рівня інтелекту в вокально-хоровій роботі.

Впродовж інтерв'ю було виявлено, що студенти розуміють зміст і специфіку вокально-хорової роботи зі старшокласниками але осмислення продуктивності вплетення в її перебіг художньо-оцінювальних процедур не має чіткого прояву. Відтак, було отримано результати, що вказували на необхідність проведення подальшої роботи в рамках констатувального етапу експерименту для виявлення стану сформованості рівнів художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Під час діагностування уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації ми керувалися позицією О.Баранової [3] про те, що передумовою діяльності є оцінка предмета дійсності на основі якої формується потреба, мотив, мета діяльності, конструюється модель передбачуваних результатів, програмується програма дії, формується діяльнісний кейс, опрацьовуються кейс зворотнього зв'язку, що вбирає: інформацію про результати діяльності; банк даних оцінювання; зіставлення прогнозованих результатів з реально досягнутими; оцінка як результат. Для поглибленого діагностування зазначеного показника у зміст діагностичних завдань була введена методика «моніторингу і управління ризиками (PRAM)» (Т.Фесенко) [44, с. 150]. Студентам було запропоновано перед репетиціями хорових колективів сконцентрувати увагу на діях керівника щодо нівелювання ризиків мистецького процесу. Експериментом було охоплено репетиційний процес жіночого хору «Павана» та мішаного хору іноземних студентів «Дон Фан Хе Шен» «Гармонія сходу» факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова. Репертуарна база експериментальних репетицій включала наступні хорові твори: муз. П.Чайковського, сл. Т.Шевченка «Навгороді коло броду»; Р.Чілкотт «Маленька джазова меса»: №1 – «Kyrie», №2 – «Sanctus»; укр. нар. пісня в обр. М.Леонтовича «Чого милий затужив»; К.Тін, аранжування для хору К.Клагері «Vaba YETu»; Кай Чжоу Сінцці «Сонбе» («Прощання»).

По завершенню репетицій студентам було запропоновано провести контент-аналіз репетиційних колізій, узгоджених керівником у перебігу вокально-хорової роботи, згідно наданого плану управління ризиками [44, с. 150], а саме: визначення основних ризиків, засоби їх оцінки, стратегії зниження. Відстежені дані за кожним ризиком студенти заносили в формуляр для відстеження позицій ризиків, де занотовувалися дані про наступне: чому ризик є значимим?; що потрібно зробити, щоб його зменшити?; коли ризик буде впливати на процес?; чи помірковано прийнято рішення керівником у зв'язку з даним ризиком?; як забезпечити зниження даного ризику?.

У результаті перевірки анкет контент-аналізу і формулярів для відстеження позицій ризиків було виявлено, що загалом студенти звертали увагу на ризики інтонаційних зсувів у діяльності керівників хорових колективів. Однак мала частина респондентів виявила розуміння ризиків вокально-хорової роботи. Тому з більшість студентів не змогла виявити ризики, а, тим паче, діагностувати їх потенційну небезпеку. Викликало занепокоєння, що тільки 1,7% респондентів спромоглися надати осмислені відповіді в формулярі. Для довершеності картини студентам було запропоновано уявити себе керівником репетиційного процесу. Згадати особливості його перебігу, виокремити один конкретний ризик і надати йому оцінку (Додаток В.3) в описових бланках. Обробка результатів діагностування показала, що майже 53% студентів посіли низький (інертний) рівень уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації. Високий (акмеологічний) рівень зафіксовано у 15,3% респондентів, решта студентів – 31,7% посіла середній (раціональний) рівень.

Визначення рівнів здатності діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю відбувалося за допомогою методики нестандартного прийняття рішень Л.Регуш [34, с. 36] (Додаток В.4) (адаптація автора). Ураховуючи специфіку вокально-хорової роботи як тривалого процесу вдосконалення якості в якому домінують інтелектуальні операції оцінювання, вважаємо якість за орієнтир для підвищення якої, згідно теорії Ф.Котлера, необхідно «адаптувати систему і процеси до потреб, накопичувати інформацію, покращувати або змінювати процедури, впроваджувати нові ініціативи, постійно оцінювати власну діяльність з метою її вдосконалення» [21, с. 51]. Тому у зміст констатуючого експерименту був введений модифікований тест (методика Л.Регуш) під час проходження якого студентам було запропоновано згідно кожної позиції підібрати більш властиву для себе відповідь, означену літерами а) або б). Підведення підсумків проведеного тестування довело дещо інфантильну позицію студентів до самостійного прийняття рішень, загалом

більше 83,6% студентів відповіли, що ніколи не замислювалися над самою можливістю прийняття рішень у вокально-хоровій роботі, вважаючи прерогативою менеджменту. Одначе, прийнятним і доступним оцінити причини і наслідки вокально-хорових ситуацій виявили для себе можливим і природним 7,2% респондентів. Велика кількість студентів (78,3%) підтвердила, що їм важко прорахувати потенційні ризики наслідків прийняття рішень.

Для подальшого встановлення рівнів сформованості у студентів здатності діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю студентам було проведено бліцопитування за методикою В.Загвязинського [13] в модифікації І.Овсянникової [31] (адаптація автора). Фіксацію відповідей в протоколах оцінювання (Додаток В.5) у рамках проведення модульного контролю забезпечувала група експертів – провідних викладачів диригентсько-хорового напрямку факультетів мистецтв. Кількісне обчислення протоколів оцінювання виявило, що з питаннями на порівняння характеристик мистецьких об'єктів (у чому відмінність проявів? у чому подібність? у чому оригінальність? тощо) на високому рівні впоралося 2,5% студентів, середній рівень характерний для 39,8%, низький для 57,7% опитуваних. Запитання на аналіз (із чого складається? чому саме це є важливим? на які групи можна розділити дані явища? чому композитор акцентує увагу на даних характеристиках? тощо) дозволили виявити 9,3% студентів високого, 39,5% низького і 51,2% середнього рівнів. Щодо запитань на узагальнення (який висновок можна зробити? тощо) та виділення головного (яка головна думка ? що є ключовим? які характеристики відображають зміст? у чому проявляється позиція композитора? тощо), то на високому (акмеологічному) рівні справилися з ними 3,8% респондентів, середній (раціональний) посіли 62,1%, низький (інертний) – 34,1% студентів. Із питаннями на синтез, виявлення сутності, пояснення виникли проблеми, які експертне журі визначило як проблему несформованості практичного досвіду роботи досліджуваних з мистецькими об'єктами.

Для визначення рівнів сформованості володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможності до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи студентам ми керувалися позицією О.Лаврентьєвої про те, що для активізації рефлексії студентів навчальні проблемні ситуації необхідно вибудовувати як лабораторію конкретної системи з метою виявлення засобів для її продуктивного перетворення [22, с. 346]. Для чого студентам перед навчальною парою з дисципліни «Практикуму роботи з хором» було запропоновано продіагностувати у сокурсників і у самих себе прояви оцінювальних процесів для самоконтролю за результатами практичної роботи, для чого в експеримент був введений опитувальник (модифікована методика М.Шнайдера) [49, с. 232] (Додаток В.6). Зауважимо, що репертуарним матеріалом для практичної роботи з хором були обрані: Л.Шукайло цикл «Пори року» «Ой там на Купала», «Вже петрівочка минається». Під час виконання поставленого завдання оцінювалося критичне ставлення до власних дій студентів, до оцінювання наявних ситуацій і проблемних етапів вокально-хорової роботи. Впродовж діагностування було виявлено, що студенти розуміють ефективність механізмів самооцінки для нівелювання помилкових дій, виявляють нахил до пошуку шляхів запобігання, тим самим демонструючи серйозне ставлення до власного реноме у процесі роботи з хором, завдячуючи чому спрямовуються підвищувати результати самоконтролю.

Інструментарієм для діагностування спроможності студентів до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи стала в нагоді «шкала самоефективності» (модифікована методика Р.Шварцера та М. Єрусалема) [19, с. 125], а також, експертне оцінювання вияву сформованих художньо-оцінювальних умінь у студентів (Додаток В.7). Демократичний і вільний клімат, створений під час констатуючого етапу експерименту сприяв отриманню об'єктивних даних, тим не менш вектор поставлених завдань обумовив складнощі психологічно-регулятивного плану.

Отже, результати опрацювання даних сформованості рівнів володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможності до

експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи показали, що тільки 9% студентів досягли високого (акмеологічного) рівня, середній (раціональний) рівень зайняло 40,4% респондентів, до низького (інертного) рівня було віднесено 50,6% досліджуваних. Підрахунок результатів діагностики показників міри здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями сприяв встановленню рівнів сформованості процесуально-рефлексивного компонента художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. За допомогою виведення середньої арифметичної відсоткові показники розподілилися наступним чином: високий (акмеологічний) рівень – 11,2%, середній (раціональний) рівень – 41,1%, низький (інертний) – рівень 47,7%, дані про що презентовані в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості творчо-рефлексивного
компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики
за результатами III етапу констатувального дослідження**

Творчо-рефлексивний компонент						
Критерій міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями	Рівні					
	Високий (акмеологічний)		Середній (раціональний)		Низький (інертний)	
	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%	Абс. (266 студ.)	%
Уміння здійснювати оцінку поточних потреб вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації	41	15,3%	85	31,7%	141	53%
Здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю	25	9,3%	136	51,2%	105	39,5%
Володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції стану перебігу вокально-хорової роботи	24	9%	107	40,4%	135	50,6%
Середнє значення		11,2%		41,1%		47,7%

З метою конкретизації результатів констатувального етапу експерименту та для подальшого об'єктивного порівняння рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів, охоплених експериментальною методикою, були створені експериментальна та контрольна групи. Що в подальшому

уможливило прозоре з'ясування динаміки змін у сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики для чого було розроблено диференційну шкалу (Додаток В.8). Оцінювання відбувалося за 60-бальною шкалою, відповідно підрахунку даних та виведення середньої арифметичної по всім показникам: 0-10 – низький рівень (інертний); 11-40 – середній рівень (раціональний); 41-60 – високий рівень (акмеологічний). Результати обчислення дозволили визначити кількість студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп з трьома рівнями сформованості художньо-оцінювальних умінь, а саме: низький рівень (інертний) посіли студенти, які набрали нижче 60 балів, що виявилось у відсоткових значеннях (КГ – 45,6%, ЕГ – 48,5%), середній рівень (раціональний) – 61-120 балів у респондентів КГ – 43,6%, ЕГ – 41,9%, високий рівень (акмеологічний) – 121-180 балів зафіксований у студентів КГ – 10,8%, ЕГ – 9,6%. У таблиці 3.5, представленій нижче, наведені фінальні результати констатувального експерименту.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики (за результатами констатувального експерименту)

Рівні	Контрольні групи (134 студенти)		Експериментальні групи (132 студенти)	
	Абс	%	Абс	%
Високий (акмеологічний)	14	10,8	13	9,6
Середній (раціональний)	59	43,6	55	41,9
Низький (інертний)	61	45,6	64	48,5
Сумарно	134	100	132	100

Отже, отримані впродовж констатувального експерименту посередні результати рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики впевнили необхідність розробки та реалізації методики формування досліджуваного феномена на наступному – експериментальному етапі дослідної роботи.

3.2. Експериментальна перевірка поетапної методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики

Стратегічна мета дослідження з розробки змісту, впровадження й перевірки ефективності методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками була досягнута й реалізована впродовж проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Формувальний експеримент проводився з 2019 по 2021 навчальні роки на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Калинівської дитячої школи мистецтв. Експериментом, який відбувався в умовах навчального вокально-хорового процесу, було охоплено 266 студентів, з яких 134 досліджуваної особи було обрано до експериментальних груп, відповідно до контрольної групи ввійшли 132 респонденти. Із вдячністю підкреслюємо участь в експериментальній роботі 28 викладачів, які згодилися бути членами експертного журі.

Із урахуванням теоретичних основ проблеми дослідження були визначені концептуальні положення методики формувального експерименту, а саме:

- формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики ґрунтується на методологічних засадах, консолідуючих положення багатьох галузей науки та освіти, зокрема з філософії, психології, педагогіки, мистецької педагогіки в рідчисті мистецьких цінностей та сутності вокально-хорової роботи;
- формування художньо-оцінювальних умінь є основоположним базисом свідомого фахового становлення майбутніх учителів музики;
- ефективність формування художньо-оцінювальних умінь студентів у повній мірі залежить від опанування всіх структурних компонентів.

Для досягнення цілей дослідно-експериментальної роботи були конкретизовані першочергові завдання:

- дослідити механізми формування художньо-оцінювальних умінь у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокально-хорового навчання;

- визначити та апробувати комплекс дієвих методів, які найбільш употужнюють процес формування художньо-оцінювальних умінь у майбутніх учителів музики та сприяють реалізації завдань і досягнення цілей дослідно-експериментальної роботи;

- прослідкувати динаміку, проаналізувати отримані в ході експериментальної роботи дані щодо кількісних і якісних показників формування художньо-оцінювальних умінь у студентів контрольних та експериментальних груп.

Тому основоположним завданням формувального експерименту постало перевірення ефективності методики, яка сприятиме формуванню художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Закладена в методику формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики форма проведення експериментальної роботи в процесі вокально-хорового навчання передбачала чітку послідовність етапів її імплементації:

- перший етап – інформаційно-смісловий;
- другий етап – аналітично-узгоджувальний;
- третій етап – процесуально-операційний.

Визначена поетапність дослідно-експериментальної роботи гарантувала комплексність підходів до формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками на основі принципів оцінювальної діяльності. Логіка послідовності етапів експерименту була спрямована на формування структурних компонентів формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі

старшокласниками. Прискіпливої уваги впродовж експериментальної роботи потребували спостереження за динамікою формування художньо-оцінювальних умінь у студентів у процесі вокально-хорового навчання. Тому розроблена методика на I етапі передбачала формування ціннісно-емотивного компоненту, на II етапі – формування когнітивно-комунікативного компоненту, III етап забезпечив формування творчо-рефлексивного компоненту. Кожен з етапів педагогічної роботи мав мету, завдання, був спрямований на реалізацію форм, методів і стратегій оцінювальної діяльності в процесі вокально-хорового навчання за допомогою методів дослідження (спостереження, опитування, інтерв'ю, бесіда, анкетування, рейтинг, експертна оцінка, психолого-педагогічна оцінка) на конкретних фазах експериментальної роботи.

За розробленою методикою констатувального експерименту наприкінці кожного етапу педагогічної роботи проводилося контрольне діагностування. Аналіз результатів педагогічної роботи в представників експериментальних та контрольних груп за розробленими критеріями, а також, порівняння початкових та прикінцевих даних експериментальної роботи на кожному етапі, дозволив прослідкувати динаміку формування художньо-оцінювальних умінь у студентів і зробити висновки про дієвість авторської методики.

Перший етап – інформаційно-смісловий був присвячений формуванню ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики стосовно міри сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності. На даному етапі формувального експерименту була здійснена імплементація першої педагогічної умови – *активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорового репертуару*. Педагогічна робота на даному етапі передбачала вирішення наступних завдань:

- розвиток потреби студентів в знаходженні мистецької інформації еталонного гатунку, яка б спонукала до творчості в вокально-хоровій діяльності;

- стимулювання інтересу студентів до вокально-хорової роботи під час визначення мистецьких характеристик музичних творів стосовно художньої-стильової, драматургійно-образної, жанрово-сюжетної, музично-виконавської, інтонаційно-технологічної відповідності;

- спонукання майбутніх фахівців до естетичного оцінювання у процесі осмислення ціннісних базисів вокально-хорової роботи на рівні високого естетичного смаку і музичної культури, надання авторських мистецько-якісних характеристик виконавським продуктам вокально-хорових колективів;

- спрямування студентів до цілевизначення, усвідомлення віддалених перспектив вокально-хорової роботи.

Продуктивний перебіг інформаційно-сислового етапу формування ціннісно-емотивного компоненту забезпечив комплекс методів: наочних (відвідування концертів вокально-хорових колективів, звіт-концертів дитячих вокально-хорових колектив м. Києва, вокально-хорових конкурсів, відео-хостингів майстер-класів видатних хорових диригентів, присутність на репетиціях навчальних вокально-хорових колективів факультетів мистецтв педагогічних університетів тощо), словесних (розповідь, бесіда, супроводжувальний коментар, фіксація інтонаційної відповідності вокально-хорової звучності, актуалізація змісту вокально-хорових творів, пояснення, дискусія з виявлення особливостей інтонаційних проявів у вокально-хоровому виконавстві, обговорення інтонаційно-виразних засобів вокально-хорового звучання); теоретичних (самостійне опрацювання, усні анотації до вокально-хорових творів, структуризація мистецьких інформаційних маркерів); художньо-демонстраційних (відео-хостинги, репетиційна демонстрація, художня ілюстрація); методи опрацювання ціннісних констант високого мистецтва (пізнавально-порівняльні мистецькі батли, предметні дискусії, роз'яснення значущості естетично-гармонійної узгодженості, з'ясування емоційних площин художніх образів вокально-хорових творів); методи контролю і самоконтролю. Для остаточного визначення сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності у студентів був

задіяний діагностичний інструментарій, апробований на етапі констатувального експерименту. Впровадження педагогічних методів у практику вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів передбачало використання конкретних форм роботи, а саме: навчально-виховних заходів (відвідування концертів, конкурсів, майстер-класів, звітних концертів дитячих хорових колективів), ознайомлення з художньо-стильовими та жанровими напрямками вокально-хорового мистецтва, робота з інтернет-ресурсами щодо висвітлення практичної роботи видатних диригентів з мистецькими колективами, тематичних бесід, навчально-репетиційних форм вокально-хорової роботи.

На інформаційно-смісловому етапі для формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в рамках ціннісно-емотивного компонента експериментальна робота проводилася під час індивідуальних занять в класах з хорового диригування, постановки голосу, хорового класу, вокально-хорових занять зі старшокласниками. Експериментальною роботою були охоплені студенти 3-4 курсів, а також, студенти магістратури 1 курс.

У процесі формування І показника – наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи ефективним виявився синтез наочних методів з методами опрацювання ціннісних констант високого мистецтва, що дозволило створити бінарний простір пізнання мистецьких цінностей студентами, цілеспрямовано помножуючи дієвість педагогічного впливу на формування ціннісно-естетичних еталонів майбутніх учителів музики. На даному етапі роботи ми послуговувалися ідеями Г.Падалки про важливість навчання на мистецьких творах, в яких життя трактується найвищою цінністю. А «сприйняття музики учнями формувалося під впливом творів, наповнених глибоким проникненням у внутрішній світ людини, прагненням пізнати і відобразити найтонші нюанси його внутрішнього життя» [2, с. 23].

Фактором, посилюючим мотивацію студентів до художньо-оцінювальної діяльності, постало введення в навчальний процес високохудожніх вокально-хорових творів з найвищим рівнем виконання професійного гатунку знаних

мистецьких колективів України: Національного народного хору імені Г.Верьовки (керівник З.Корінець), Національної заслуженої академічної капели України «Думка» (керівник Є.Савчук), Камерного хору «Київ» (керівник М.Гобдич), які є еталоном хорового виконавства та законодавцями традицій хорового мистецтва в сучасній Україні. Груповий десант студентів експериментальних груп на концертних і фестивальних майданчиках Міжнародного фестивалю «Київ Музик Фест», «Золотоверхий Київ» вбирав цінності хорової культури, у запропонованих організаторами формах, а саме: виступи хорових колективів під орудою провідних хормейстерів України; майстер-класи та відкриті репетиції для творчого обміну тощо.

Розуміння важливості формування ціннісних констант вокально-хорової роботи майбутніх учителів музики на еталонних інтерпретаціях шедеврів хорового мистецтва сприяло спрямуванню студентів до цілісного прочитання-сприйняття хорової палітри – від художньо-образної через вокально-тембральну до інтонаційно-виконавської.

На даному етапі роботи ми послуговувалися ідеєю про те, що формування ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи можливо лише на глибокому змістовному хоровому репертуарі, позначеному маркерами гармонії форм і стилю хорового виконавства. А формування в студентів спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності, на нашу думку, можливо лише в просторовій дійсності вокально-хорового виконавства, сучасних явищ музичного мистецтва, оригінальних інтерпретації творів вокально-хорового мистецтва, що спрямовують творчу індивідуальність студентів до розуміння й прийняття різноманітних трактувань визнаних музичних шедеврів.

Тому формування першого показника проходило в три підетапи.

На першому підетапі студенти досліджуваних груп занурювалися в чари українських народних пісень, в оздобі видатних українських композиторів, знайомилися з особливостями хорового звучання, виконавських інтерпретацій та творчих винаходів Національного заслуженого академічного українського народного хору України імені Г.Верьовки (керівник З.Корінець). Педагогічні дії

на даному етапі сприяли створенню атмосфери захоплення студентами художньо-емоційним змістом хорових творів, що позитивно впливало на формування мотиваційно-ціннісного відношення студентів до вокально-хорової роботи. Презентаційно-демонстраційний матеріал репертуару хору імені Г.Верьовки, сконцентрований у рамках хорових мініатюр різних стилів і жанрів, дозволив студентам досягнути багатства та різнобарв'я цінностей українського менталітету, викладених в народних піснях: історичних, стрілецьких, козацьких, ліричних, жартівливих, обрядових (колядках, щедрівках, веснянках, купальських, обжинкових, весільних тощо).

На другому підетапі під час відвідування концертів Національної заслуженої академічної капели України «Думка» (керівник Є.Савчук) студентам була запропонована до уваги вокально-симфонічна музика. До репертуарної бази експерименту ввійшли шедеври світової музики різних епох, а саме: музика західноєвропейського Відродження, «Страсті за Матфеєм» (І.Бах), «Реквієм» (В.Моцарт), «Пори року» (Й.Гайдн), «Реквієм» (Дж.Верді), «Прометей» (О.Скрябін), 9 симфонія (Л.Бетховен), «Credo» (К.Пандерецький). Педагогічний вплив був спрямований на розуміння студентами масштабів вокально-хорової роботи у синтезі історико-філософського та комплексно-виражального аспектів. Дані дії дозволили активізувати студентів експериментальних груп щодо визначення ціннісних основ хорового мистецтва на рівні високого естетичного смаку і музичної культури, а відтак набуття досвіду естетичного оцінювання масштабних хорових полотен.

На третьому підетапі студентам була надана можливість здійснити екскурс по епохам розвитку української професійної вокально-хорової музики на концертах Камерного хору «Київ» (керівник М.Гобдич). На даному під етапі орієнтири педагогічної дії були спрямовані на формування в майбутніх учителів музики індивідуальної ціннісної системи вокально-хорової роботи, про що наголошувалося у процесі налаштування на оцінювання масштабів хорових творів Українського середньовіччя, Давньоукраїнських церковних монодій, Українського бароко (М.Дилецький, С.Пекалицький, І.Домарацький,

Г.Левицький); Українського класицизму (М.Березовський, Д.Бортнянський, С.Дегтярьов, А.Ведель); Українського романтизму (М.Вербицький, О.Кошиць, М.Леонтович, М.Лисенко, К.Стеценко, Я.Яциневич), Української сучасної музики (Ю.Алжнев А.Гнатишин, Л.Дичко, В.Зубицький, В.Рунчак, М.Шух).

Просторове охоплення методом *«активного слухання»* жанрово-стильових особливостей хорових творів зосередило педагогічну увагу на відкритті в студентів каналів розуміння ціннісної природи художніх образів хорових творів. Для чого представникам експериментальних груп було запропоновано у процесі сприймання хорової музики перейнятися світовідчуттям її авторів, співвіднести з власним досвідом, власними емоціями, власними рамками музичного смаку для розуміння масштабів їх довершеності.

Тому ефективним для формування ціннісно-естетичного ставлення студентів до вокально-хорової роботи виявився *метод «створення ситуацій вибору»* для залучення студентів до художнього вибору музичних композицій завдяки виявленню образно-естетичних принад, різновидів форм, яскравості аранжувальних знахідок, чому спряло введення в експеримент високохудожніх творів у виконанні професійних мистецьких колективів. Вивірена виконавська концепція сприяла розширенню творчого тезаурусу студентів завдяки повноті жанрово-стильового охоплення хорового виконавсько-мистецтва.

Для подальшого формування ціннісно-естетичного ставлення студентів до вокально-хорової роботи у зміст експерименту був введений *метод «порівняння суджень»*, застосований в *інтерактивному просторі бесід, діалогу*, які проводилися зі студентами досліджуваних груп у рамках проведення *«мистецького семінару»*. У сценарій *«мистецького семінару»*, який дістав назву *«Момент істини»*, був закладений широкий пласт музичних творів, прослуханий і сприйнятий студентами на першому етапі експерименту. Він мав три умовних блока, кожен з яких був наповнений інформаційним мистецьким простором, поетапна насиченість яких наведена вище. Увага студентів була спрямована на з'ясування звукових об'ємів, емоційно-внутрішнього наповнення хорових творів. Під час впровадження даного методу студенти

експериментальних груп обмінювалися думками щодо глибини філософського змісту, широти стилів і жанрів вокально-хорових творів, з'ясування якості художньої досконалості їх виконання. Орієнтація форм проведення «мистецького семінару» на створення ситуації свободи творчої позиції дозволила створити середовище, сприятливе до ідентифікації студентами власної позиції щодо прийняття цінностей вокально-хорового мистецтва, а, також, сприяла наданню оцінювальних індексів щодо якості наявного мистецького продукту відповідно уявного ідеалу художнього виконання.

Відповідно до I показника сформованості ціннісно-емотивного компонента – наявності ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи було проведено контрольний зріз за адаптованою автором модифікованою методикою А.Мехрабіана (Додаток А.1), а, також, здійснено анкетування щодо вивчення потреби студентів виявляти власне ставлення до художньо-оцінювальної діяльності та оцінити її можливості в вокально-хоровій роботі (Додаток А.2). Дані, отримані за результатами статистичного аналізу, виявили якісну позитивну динаміку щодо сформованості даного показника.

Формування II показника – уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів проходило під гаслом Л.Левчука про те, що сприйняття творів мистецтва є проникненням у царину його «багаточисленних семантичних відтінків настільки, щоб проїнятися емоційністю і уявою, співпереживати, перетворити інформативний процес у творчо-продуктивний» [23, с. 49]. Поєднання на даному етапі роботи художньо-презентаційних методів і наочних з метою створення бінарного простору пізнання шифрів емотивних кодів вокально-хорових творів відбувалося у процесі активної участі студентів у проведенні Міжнародного хорового форуму пам'яті Анатолія Авдієвського «Як серцю виспівать себе», Конкурсів шкільної пісні «Дитячі мрії» в рамках хорового форуму пам'яті Анатолія Авдієвського, щорічного концерту-реквієму «Чорнобиль - молодь буде пам'ятати», концерту «Під Покровою твоєю, Богородице».

Педагогічна робота включала ознайомлення студента з концертним хоровим репертуаром начальних хорових колективів, а саме: мішаного хору «Дзвін», хору «Регент», жіночого хору «Павана», народного хору «Червона калина», хору іноземних студентів «Дон фа Хе Шен». Основоположними завданнями були визначені: формування в студентів прагнення до дослідження системи шифрів емотивності музичного тексту, яка вбирає загальну ідею, цілісно-естетичне навантаження, художньо-емоційний потік вражень від музичних творів; орієнтація на виявлення ціннісно-естетичних ознак кожного виступу; спрямування до проникнення у філософію творів за критеріями масштабів форми та змісту їх викладення, прояву, переконливості виконання.

Продуктивним на даному етапі виявився адаптований автором *метод логоаналізу* (Дж.Крамбо) для вивчення ціннісно-сміслових кодів в текстах вокально-хорових творів, їх інвентаризацію [46]. Студентам було роз'яснено, що кожен художній текст має свій емотивний код або систему сигналів емотивності тексту, який є квінтесенцією змісту-концепції, палітри емоцій композитора. «Метод логоаналізу» активно застосовувався у процесі перебігу індивідуальних занять у класах з «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Практикуму роботи з хором». Респондентам було запропоновано прослухати відео-концерт «Під Покровою твоєю, Богородице», а саме хорові твори: муз. В.Зубицького, сл. Т.Шевченка «Праведная душе», муз. і сл. Г.Сковороди «Кожному місту свій нрав і права», муз. А.Кос-Анатольського, сл. І.Франка «Ой ти дівчино, з горіха зерня», Чін Чже Чжін «Мрії», укр. нар. пісня в обр. М.Хоменка «Ой, крикнув орел». Після прослуховування респонденти відповіли на запитання: «Чи мають цінність мистецькі твори і мистецька атмосфера концерту?». Ціннісно-сміслові характеристики озвучувалися на такими градаціями: *Цінність переживання* («Чи становить даний момент для мене важливе, прекрасне, неповторне?»); *Цінність творчості* («Чи досконало донесений художній образ у звучанні-виконанні?»); *Цінність відносин* («Як я відношуся до даного мистецького дійства?»); «Які самозміни, чи сприймаю емоційно-енергетичний посил?» (адаптація запитань по В.Франклу) [46].

Керуючись результатами отриманих студентами особистісних висновків для подальшої успішної роботи в експеримент був введений *метод «створення сенсу»* за таким алгоритмом: 1) стан знаходження і створення сенсу (піднятися на більш високий логічний рівень, досягнути мистецький твір зверху, задати собі питання: «з якого ракурсу я можу знайти сенс даного мистецького твору?», «чи можу заглибитись в сутність і віднайти особливості?»); 2) стан наявності власних сил і бажання пошуку смислів (переконавання про можливість віднайдення сенсу, підтримка і трансформація даного стану); 3) готовність до пошуку сенсу (мотивація, бажання, рішучість налаштування на результат).

За допомогою двох основних *прийомів «розширення поля свідомості»* та *«стимулювання творчої уяви»*, вкладених у зміст даного методу, у студентів досліджуваних груп вдалося виявити розуміння нескінченості інформації, закладної в образи вокально-хорових творів, що сприяло вияву власного розуміння смислів, вкладених у той чи інший вокально-хоровий твір. Педагогічна робота проводилась у руслі позиції В.Франкла про те, що «сенс, його пошук і здійснення є основною мотивуючою силою будь-якої діяльності» [46, с. 173], тому найбільш прискіпливої уваги набуло формування у студентів оцінювально-діяльнісної позиції в процесі з'ясування особливостей, закладених в художніх образах мистецьких творів, які «мають бути донесені до того, хто його сприйматиме, оскільки твору ні про що не буває» (Л.Левчук) [23, с. 150]. Реалізація поставлених експериментальних завдань з формування художньо-оцінювальних умінь студентів вирішувалася завдяки ретельному репертуарному відбору, відеоматеріалів концертних виступів, хорових партитур. Свобода вибору, надана студентам, дозволила самостійно підбирати хоровий репертуарний матеріал, аргументувати свій вибір відповідно музичного стилю, жанру, специфікою музичної мови, що сприяло виокремленню значущості даних творів, усвідомленню студентами їх культурної та мистецької цінності.

Для досягнення цілей формування показника – уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів були створені сприятливі навчальні умови, розгорнуто інформаційно-смысловий простір оцінювання, введено

студентів у стан співвіднесення-сприйняття творів музичного мистецтва з «дешифруванням гуманістичних засад його змісту» (Г.Падалка) [2, с. 23].

Також у перебігу формування II показника було використано адаптований автором *метод «створення ситуацій вибору»* (модифікація Г.Падалки) [2]. Під час занять з навчальних дисциплін вокально-хорового циклу студентам було запропоновано самостійно вибрати репертуар з диригування, вокалу і хорового класу на основі самостійного оцінювання глибини художньо-образного змісту, сукупності характеристик художньої цінності, естетичних властивостей форми. У зміст завдань під час впровадження методу «створення ситуацій вибору» був вкладений алгоритм поступовості для введення студентів у технологію діяльності керівника вокально-хорового колективу, а саме: скласти орієнтовну програму концертного виступу (академічного, звітного, до ювілейної дати тощо); продумати послідовність концертних номерів, визначити загальну драматургію концерту; самостійно опрацювати кейс вокально-хорових творів і обрати найбільш прийнятні для розучування з колективом (2-3 твори); самостійно порівняти варіанти інтерпретацій конкретного твору, оцінити й обрати найбільш вдалий з позиції власних художніх уявлень.

Вельми корисними для закріплення умінь у студентів розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів виявилися, також, наступні методи і прийоми: *метод «порівняння суджень»*, за допомогою якого вдалося активізувати реакцію респондентів у діалогічному просторі оцінювання-декодування, порівняння позицій і думок, вибору найбільш придатних суджень і позицій тощо [2, с. 26]; *прийом «пошук подібного»* дозволив спрямувати студентів на аналіз програмних вокально-хорових творів «Зима» в творчості Р.Глієра, С.Стельмашука, І.Шамо (з 4-частинного циклу на основі поезії «Сипле, сипле, сипле сніг» із «другого жмутку» драми «Зів'яле листя» І.Франка), В.Каліннікова, Л.Дичко. З'ясування особливостей зображальних прийомів у цих творах сприяв рельєфному оцінюванню студентами маркерів авторських трактувань художнього образу «зимми» та оцінити різноманітність образного розкриття тематики і способів вираження природного сезону «зимми»;

метод «художня реконструкція» дозволив залучити студентів досліджуваних груп до участі а, також, оцінюванні якості виступів на Міжнародному конкурсі шкільної пісні «Дитячі мрії» в рамках витримки жанрово-стильової та театральнo-демонстраційної відповідності дитячих пісень, репертуарної влучності до вжитку в вокально-хоровій роботі зі старшокласниками.

Формуванню в респондентів досвіду оцінювальної діяльності сприяло впровадження групи педагогічних прийомів, завдяки яким студенти публічно висловлювали власні відчуття, думки, внутрішні переживання і почуття, викликані вокально-хоровою музикою. Експериментально сконструйований оцінювальний простір змусив студентів з професійного боку оцінювати мистецьки твори, обґрунтовано підходити до власних оцінювальних висловлювань про об'єкти вокально-хорової роботи, ідентифікувати власні емоції, сміливо обмінюватися досвідом власних художніх асоціацій, відкрито демонструвати особисте ставлення до якості виконання мистецьких творів, з'ясувати власні вподобання й ціннісні орієнтації у вокально-хоровій справі.

Відповідно до II показника сформованості ціннісно-емотивного компонента – умінь розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів було проведено контрольний зріз за модифікованою методикою К.Леонгарда-Г. Шмішека (модифікація автора) (Додаток А.3), проведене письмове опитування і тестуванням (Додаток А.4), здійснено анкетування щодо вивчення потреби студентів виявляти власне ставлення до художньо-оцінювальної діяльності та оцінити її можливості в вокально-хоровій роботі (Додаток А.2). Дані, отримані за результатами статистичного аналізу, виявили якісну позитивну динаміку щодо сформованості даного показника.

Формування III показника – уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи відбувалося в перебігу вокально-хорового навчання в процесі індивідуальних занять в вокальних класах викладачів Т.Жигінас, Т.Кавун, Н.Можайкіної і диригентських класах викладачів Л.Байди, І.Коваленко, А.Литвак, Г.Савчук. Свідомий вибір викладачів-практиків концертної діяльності дозволив заохотити студентів

експериментальної групи до набуття досвіду визначення цілей вокально-хорової роботи, прогнозування можливостей їх досягнення, що в цілому уможливило спрямувати творчі наміри респондентів експериментальної групи на необхідність набуття комплексу художньо-оцінювальних умінь для свідомого управління вокально-хоровим процесом.

Експериментальні завдання були направлені на цілісне охоплення й розуміння студентами вокально-хорових творів на основі ціннісно-емоційного тлумачення особливостей розгортання художнього образу, музично-стильових маркерів композиторської мови, усвідомлення інтонаційних засобів музичної тканини, що в цілому дозволило розширити розуміння студентами масштабів роботи над даними творами та позначити основні проблемні місця в роботі над даними творами, що в кінцевому рахунку відкрило перед студентами канали розуміння цілей вокально-хорової роботи від їх постановки до досягнення.

Продуктивний педагогічна робота на даному етапі забезпечувалась завдяки використанню різноманітних прийомів формування мотивації до художньо-оцінювальної діяльності, а саме: створення комфортної навчальної середовища; створення ситуацій вибору; активізація мотивації досягнення результативності; мотивація самореалізації; реалістичність, досяжність і стійкість цілей.

З метою оптимізації зусиль в експериментальній роботі був введений *метод «логіка пошуку інформації»* на матеріалі вокально-хорових творів: муз. А.Штогаренка, сл. Т.Шевченка «На вгороді коло броду»; муз. В.Кукоби, сл. М.Грабовського «Я малюю і співаю»; муз. М.Чембержі, сл. В.Сороки «М'ята»; укр. нар. пісні в обр. І.Бідака «Не сходило вранці сонечко»; муз. О.Білаша, сл. М.Ткача «Сину, качки летять» студенти опановували «формули процесів вироблення інформації» (Ю. Грінченко) [8, с. 23]. Зокрема, вели записи в «Нотатках оцінки» в яких фіксували інформацію, отриману від викладача щодо його розуміння цілей роботи з конкретним твором, паралельно вносили власне розуміння цілей втілення твору у вокально-хоровому звучанні. Логіку власного інформаційного пошуку цілей студенти записували у третій колонці навпроти

кожної визначеної мети, обгрутовували власну думку з позицій прогнозування (ймовірно ...); передбачення (буде ...); планування (повинно ...).

Плавне і послідовне створення бінарного простору для цілевизначення зумовили *метод «прогнозування»* та *метод «планування»*, які сприяли введенню студентів у логіку оцінювальних процесів для забезпечення цілевизначення вокально-хорової роботи. Студентам експериментальних груп були роз'яснені прийоми та способи мислення, які дозволяють аналізувати наявні дані зовнішнього і внутрішнього оточення мистецьких творів, оцінювати зв'язки та впливи художнього об'єкта прогнозування, отримуючи в такий спосіб інформацію перспективи втілення мистецького твору у вокально-хоровій роботі зі старшокласниками. Адаптована методика «послідовності етапів пошуку» (Ю.Грінченко) сприяла створенню пошукового простору для прогнозування студентами цілей вокально-хорової роботи в рамках «пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, стратегічного планування, перспективного планування, поточного планування, оперативного планування» [8, с. 22].

Корисним виявився *метод «дерево цілей»* за допомогою якого студенти візуалізували визначені цілі роботи в ланцюгово-ієрархічному викладі їх вагомості та необхідності. Наочність здійсненого пошуку сприяла розумінню студентами перспектив усунення складностей вокально-хорової роботи відповідно цілевизначенню кожної гілки дерева цілей. «*Метод SMART*» (з англ. – розумний), розроблений П.Друкером [12, с. 105], за п'ятьма базовими критеріями спрямував студентів до оцінювання цільових маршрутів вокально-хорової роботи у категоріях – конкретність (визначення головної мети, подрібнення на прохідні цілі), вимірюваність (трансформація та уточнення для більш повної конкретизації), досяжність (самооцінка власних знань та умінь для досягнення мети), актуальність (визначення чому саме ця мета), обмеження строками (аналіз часового проміжку).

Для розширення цілевизначення маршрутів вокально-хорової роботи продуктивними виявилися *методи «пошук альтернатив», «колективний аналіз», «визначення цілей»*, пов'язаних с алгоритмами оцінювальної дії у розумінні: що

оцінюємо?; якими мірилами оцінюємо?; навіщо оцінюємо?; коли оцінюємо?. Акцентованого значення в даному процесі набули педагогічні дії, спрямовані на активізацію творчого досвіду студентів, спрямування респондентів до дослідження, аналізу, цілевизначення, що в цілому забезпечило формування уміння проектувати цільові маршрути вокально-хорової роботи.

Необхідним для формування в студентів експериментальних груп умінь передбачати ризики вокально-хорової роботи виявилось використання *методів «оцінки ризиків»* для оцінювання можливих небезпек її перебігу. Щільна робота в рамках ідентифікації ризиків, чіткої систематизації ризиків, обходів і усунення ризиків спрямовувала студентів на детальне оцінювання особливостей вокально-хорових партитур, осмислення ладово-гармонійних, інтонаційно-звукових, художньо-виконавських труднощів з проекцією на практичну діяльність. Для деталізації даного напрямку експериментальної методики у зміст завдань були введений *метод «що буде, якщо ...?»* на матеріалі вокально-хорового репертуару, представленого вище, студенти оцінювали небезпеки, формулювали запитання «що, якщо?», надавали відповіді, оцінюючи, таким чином, які елементи, виконавсько-технічні труднощі, можливі пробуксовки у перебігу практичної роботи з даними мистецькими творами вимагають більш серйозного аналізу, а які є менш безпечними з позиції ризиків вокально-хорової роботи. Оптимізуючого впливу набули *методи «перевірка на папері»* та *«контрольних карт»* у перебігу яких студенти опрацьовували і заносили в «Нотатки оцінки» можливі ризики та наслідки, намагаючись передбачити всі можливі ризики процесу роботи з мистецьким твором та віртуально усунути всі перешкоди.

Для з'ясування динаміки формування III показника сформованості ціннісно-емотивного компоненту – уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи було проведено контрольну діагностику за адаптованими автором методикою «Життєва мета» (Дж.Крамб, Л.Махолік), класифікацією навчальних цілей В.Герлаха-А.Саллівана, відповідно програми констатувального дослідження здійснено письмове опитування і тестування (Додаток А.5). Вихідний масив даних, отриманих за

підсумком формування III показника – уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи, виявили дуже слабку динаміку в контрольних групах, що зумовлено нерозвиненою мотиваційною потребою художньо-оцінювальної діяльності в процесі вокально-хорового навчання на відміну від студентів, що входили до складу експериментальних груп.

Для здійснення порівняльного аналізу результатів сформованості ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів контрольних та експериментальних груп, а також для подальшої статистичної обробки результатів експериментальної роботи щодо сформованості показників конкретних критеріїв відповідно визначених компонентів – ціннісно-емотивного, когнітивно-комунікативного, творчо-рефлексивного була застосована формула обчислення середнього арифметичного значення.

$$X = \frac{\Sigma \chi}{n} = \frac{\chi^1 + \chi^2 + \chi^3}{n}, \quad (3.1)$$

де: X – середньоарифметичне значення;

Σ – знак підсумку;

χ – значення, отримані в дослідженні;

n – кількість доданків окремо у контрольних і окремо в експериментальних групах.

Аналіз отриманих даних в експериментальних та контрольних групах після проведення першого – інформаційно-сміслового етапу формувального експерименту вивив збільшення кількості студентів експериментальних груп, які продемонстрували високий (акмеологічний) рівень сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності (сумарне збільшення на 20,47%) на протигагу результатів виявлених у контрольних груп (сумарне збільшення студентів, які посіли високий (акмеологічний) рівень на 1,8%). Зафіксовано якісні зміни в кількості досліджуваних, які посіли середній (раціональний) та низький (інертний) рівні сформованості досліджуваного феномена сумарне зменшення відповідно на 7,3% та 13,1% в

експериментальних групах на противагу в контрольних груп (відповідно на 0,96% та 1,7%).

Виявлені по кожному показнику результати формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики сприяли встановленню рівнів сформованості показників ціннісно-емотивного компоненту та з'ясуванню динаміки змін після I етапу формувального експерименту (див. таблицю 3.6).

Таблиця 3.6

Рівні сформованості ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних і контрольних груп
(динаміка змін після I етапу формувального експерименту)

Показники Рівні, динаміка змін	Експериментальні групи (132 студенти)						Контрольні групи (134 студенти)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Високий (акмеологічний)	49	37,4	37	27,9	35	26,7	20	14,7	15	11,4	13	9,9
Динаміка змін	+26,1		+17,2		+18,1		+3,4		+0,7		+1,3	
Середній (раціональний)	30	22,8	51	38,4	55	41,9	45	33,8	57	42,4	61	45,2
Динаміка змін	-12,2		-3,5		-6,3		-1,2		+0,5		-2,2	
Низький (інертний)	53	9,8	44	33,7	42	31,4	69	51,5	62	46,2	60	44,9
Динаміка змін	-13,9		-13,7		-11,8		-2,2		-1,2		-1,7	

Проведений контрольньо-порівняльний (проміжний) зріз, дозволив відзначити якісну динаміку змін показників ціннісно-емотивного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних і контрольних груп та засвідчив, що респондентів з високим (акмеологічним) рівнем сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності за всіма показниками означеного критерію в експериментальних групах більше на 18,6 % ніж у контрольній. Напрочуд, респондентів з середнім (раціональним) і низьким (інертним) рівнем у контрольних групах більше на 6,1 % та 12,6% відповідно ніж у експериментальних групах, що свідчить про позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах порівняно з контрольними. Отримані статистичні дані стверджують вірність розробленої

методики, її ефективність та необхідність подальшого впровадження в процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики.

Другий етап – аналітично-узгоджувальний забезпечував формування когнітивно-комунікативного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. На даному етапі формувального експерименту була впроваджена друга педагогічна умова – *орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем*, підмурком для реалізації якої постали системний, суб'єктно-діалогічний та герменевтичний підходи з покладанням на принципи системної диференціації, логічної послідовності й узгодженості, інтерсуб'єктних відносин, інтеграції та синтезу фахових знань. У рамках другого етапу було актуалізовано дослідно-ідентифікаційний контент вокально-хорового навчання, створено навчально-експериментальний простір інтелектуально-аналітичної насиченості, що сприяло інтенсифікації оцінювальної дії студентів впродовж виконання прийомів поетапної розумової дії – аналізу, синтезу, абстрагування і конкретизації, порівняння, узагальнення.

Метою другого етапу педагогічної роботи постала реалізація майбутніми вчителями музики себе як дослідників і творчих індивідуальностей, здатних узгоджувати власні дії з позицією професіонала-керівника вокально-хорового колективу старшокласників. Педагогічна робота на даному етапі зосереджувалася на вирішенні наступних завдань:

- розвиток потреби студентів оперувати вокально-хоровими знаннями, аналізувати мистецьку інформацію, ідентифікувати проблемні сегменти;
- стимулювання інтересу студентів до оцінювальної діяльності, виокремлення проблем вокально-хорової роботи, оволодіння прийомами творчого мислення;
- спонукання майбутніх фахівців до диференціації мистецької інформації, встановлення ієрархії взаємозалежностей;
- спрямування студентів до системного оцінювання аспектів і перспектив розвитку вокально-хорової роботи.

У пріоритеті педагогічної уваги постав розвиток у студентів умінь аналізувати реалії мистецького середовища; досліджувати, структурувати, систематизувати отримані оцінювальні індекси; здійснювати контроль та діагностику поточного стану вокально-хорового процесу; задіювати перцептивну сферу; оцінювати важелі комунікативної сугестії тощо. Впровадження експериментальної методики відбувалося в формах організації вокально-хорового навчання студентів (індивідуальних класах з хорового диригування, постановки голосу, хорового класу, виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва) під час яких відбувалося оцінювання аспектів роботи вокально-хорової роботи зі старшокласниками, активізувалися інтелектуальні потенції студентів, що якісно вплинуло на формування художньо-оцінювальних умінь студентів. Перебіг педагогічної роботи забезпечували такі методи: аналітичні (аналіз та оцінка оточуючого середовища, аналіз мистецько-виконавської цінності, функціональний аналіз, порівняльний аналіз, аналіз відносних показників, аналіз динаміки показників, факторний аналіз, прийоми поетапної розумової дії); інноваційні (методи проєктивні, евристичні, інтерактивні, інформаційні), методи колективних експертних оцінок, методи контролю та самоконтролю.

Для формування I показника критерію «ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу» – уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи ми керувалися позицією І.Фішмана про те, що оцінювання «не звужується оцінками знань або продуктів», а «розгортається як наскрізний процес» відслідковування ступеню якості й доцільності [45, с. 83].

Тому педагогічна робота спрямовувалася на формування в студентів експериментальних груп системного мислення для оцінювання простору вокально-хорової роботи у комплексі цілевизначення, оцінювання реалій, можливостей, важелів впливу, доцільних механізмів дії, діагностики і контролю, можливостей для корекції результатів. У даному процесі першочерговим було

донесення до студентів розуміння превалюючого чинника для оцінювання якості вокально-хорової роботи – «всебічність пізнання, глибина осмислення, виконавське освоєння» (В.Соловйов) [36, с. 86].

З метою створення системно-аналітично-оцінювального простору експериментальної роботи матеріалом були обрані вокально-хорові твори, які опрацьовувалися в перебігу репетицій «Хорового класу» та набули аналітично-критичного узгодження в класах «Хорове диригування» та «Постановка голосу». Репертуарною основою стали наступні твори: Е.Уганде «Тхегу», А.Сииг «Trepid», О.Некрасов «Розкопаю я гору», Ф.Хелл «I stood on the River Jordan», Р.Чілкотт «Маленька джазова меса» №1 «Kyrie», №3 «Sanctus» тощо.

Формування у студентів експериментальних груп уміння аналізувати поточний стан виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи студентів експериментальних груп здійснювалося за допомогою групи *методів функціонального аналізу*.

Так, *метод «горизонтальний аналіз»* у індивідуально-діалогічній формі вокально-хорового навчання дозволив зосередити студентів на аналізі репетицій з даними творами, виявленні інтонаційних складностей хорової партитури та з'ясуванні можливих утруднень у втіленні даних складних епізодів у вокально-хоровому звучанні. Аналітична робота студентів, підтримана педагогічною увагою на створення суб'єктивного пізнавально-аналітичного простору, спрямовувалася на деталізацію художньо-образного змісту, осмислення технологічних складностей партитур мистецьких творів, оцінювання якості звучання конкретних складних місць. Активного застосування в перебігу роботи набули *прийоми творчого мислення* (аналіз, деконструкція, сепарування, синтез, трансформація тощо) для інспекції студентами особливостей в хоровому звучанні горизонтального строю (особливостей інтонування мажорного та мінорного ладів), зокрема можливостей їх технічного втілення відповідно законів хорової звучності.

Розуміння студентами перспектив досягнення продуктивних цільових результатів уможливилось завдяки впровадженню *методу «вертикальний аналіз»* під час ґрунтовного опрацювання вокально-хорових партитур. Комплексний аналіз структури мистецьких творів, деталізація чинників впливу на можливу якість реалізації, дозволили розширити оцінювальний простір студентів до визначення ролі конкретних окремих чинників у досягненні якісного результату звучання. Педагогічна підтримка уможливила осмислення студентами специфіки оцінювальної дії у цілісності вокально-хорового процесу – від освоєння хорових партитур через усвідомлення змісту художнього образу та засобів його музичного виразу до оцінювання варіантів звукового відтворення в рамках еталонів хорової звучності. Практичного-професійного забарвлення даний метод набув під час оцінювання студентами особливостей інтонування гармонійного (вертикального) строю, зокрема складностей інтонування груп септакордів (домінантсептакордової, збільшеносептакордової, зменшеносептакордової, подвійнодомінантової тощо). Аналіз правил інтонування складних септакордів дозволив занурити студентів в оцінювальний простір тенденцій їх втілення у звучанні, а також, в оцінювання наслідків похибок у вистроюванні акордів, у прогнозування негативних тенденцій з'їзду строю.

Донесенню до студентів впродовж експериментальної роботи розуміння функціонального аналізу як нескінченного простору оцінювання художньої відповідності сприяло введення *«факторного методу»* впродовж застосування якого студенти експериментальних груп вивчали вплив окремих складних факторів хорових партитур на загальну якість чистого хорового звучання. Для чого була продовжені записи студентами в «Нотатках оцінки» щодо аналізу чинників конкретної партитури, ризиків детонації, наявних активних ресурсів для вдалої імплементації хорової партитури у звучанні вокально-хорового колективу, деталізації опорних факторів результативності.

Впродовж експериментальної роботи студенти мали змогу з'ясувати особливості оцінювальної діяльності в роботі керівника вокально-хорового колективу з позиції комплексного функціонального аналізу щодо: виявлення

цілей, шляхів, чинників процесу; моніторингу якості; діагностики та контролю. У даному напрямку продуктивними для формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики виявилися *метод «ідентифікації»* (визначення чинників вокально-хорової роботи; розпізнавання за властивостями; групування чинників за певними ознаками; виділення домінуючих чинників), *метод «ієрархічної класифікації»* (визначення проблемних чинників, виокремлення їх основних властивостей і характеристик, розподіл за рангом виявлення), *метод «зіставлення даних»* (для порівняння результатів власного аналізу хорових партитур з репетиційними продуктами вокально-хорової роботи), *авторський метод «пошук рівноваги»* (збалансування чинників впливу та факторів оптимізації мистецького процесу). Зусилля педагогічної роботи спрямовувалися на активізацію в студентів критично-аналітичного оцінювання інформаційних масивів навколо визначених мистецьких об'єктів, дослідження кола зв'язків у процесі створення ситуацій вибору, що позначилося на якості формування художньо-оцінювальних умінь з позиції сприйняття, вилучення, аналізу, синтезу, перетворення та подання інформації.

З метою з'ясування сформованості когнітивно-комунікативного компоненту за I показником – уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи був проведений контрольний зріз за адаптованою автором модифікованою методикою Д.Михайлова (Додаток Б.1), а, також, здійснено анкетування щодо вивчення потреби студентів виявляти власне ставлення до художньо-оцінювальної діяльності та оцінити її можливості в вокально-хоровій роботі (Додаток А.2). Дані, отримані за результатами статистичного аналізу, виявили якісну позитивну динаміку щодо сформованості даного показника.

Експериментальна робота з формування II показника когнітивно-комунікативного компоненту – уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами звуковідтворення проходила під гаслом оцінювання студентами причинно-наслідкових зв'язків між виявленими параметральними

неузгодженостями вокально-хорової роботи на заняттях з «Хорового класу». Репертуарним матеріалом на даному етапі були обрані вокально-хорові твори: муз. Б.Лятошинського, сл. О.Пушкіна «По небу крадеться луна», укр. нар. пісня в обр. В.Шараневича «У зеленій полонині», укр. нар. пісня в обр. Є.Ляшка «іди, іди, дощику», муз. Б.Фільц «Червона калина, чого в лузі гнешся?» та ін.

На даному етапі роботи нам було важливо на основі попередньо сформованих художньо-оцінювальних умінь (художньо-естетичних, гностичних, проєктивних, прогностичних) вийти на новий щабель розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів музики, наповненої новим змістом стратегій оцінювальної діяльності. Тому педагогічні зусилля були спрямовані на формування в студентів експериментальних груп таких опцій художньо-оцінювальних умінь – аналітичних, дослідницьких, контрольнo-діагностичних, перцептивних, комунікативних.

Для виконання окреслених завдань були задіяні різні форми роботи: тренінги, дискусійні майданчики, диригентсько-хорові міні-ринги, ігрові челенджі. Зокрема, введений в експеримент *авторський тренінг «територія кластерів»* спрямував студентів до осмислення вокально-хорової роботи як простору взаємопов'язаних кластерів в площині причина-наслідок, а саме: 1) відстеження виявлених проблем в кластерах вокально-хорової роботи (інтонаційних, ансамблевих, вокальних, метроритмічних, динамічних, дикційних тощо), з'ясування причин їх виникнення; 2) оцінювання перспектив наслідків; 3) розуміння тотожності змін у причинах, що призводять до видозміни наслідків. Для підвищення продуктивності впровадження тренінгу було створено педагогічне середовище на засадах творчості та інформативності, широкого кола вокально-хорового репертуару; активізації інтелектуальної діяльності студентів завдяки розгортанню інтерактивного діалогу; чіткої логічно-структурної конструкції поетапної оцінювальної дії; паритетному наповненню тренінгових завдань відео, аудіо-матеріалами та обов'язковими партитурами вокально-хорових творів.

З метою розгортання експериментальних завдань у сферу стимулювання аналітичного мислення студентам експериментальних груп була надана можливість уявити взаємозв'язок між виявленими причинами негараздів у вокально-хоровій роботі із застосування *методу «діаграма Ісікави»* (cause-effect diagram, fishbone diagram – графічний інструмент наочно-систематизованого аналізу взаємозв'язку наслідків (effects) і причин (causes), які породжують ці сліdstва або впливають на них) [33] у вокально-хоровій роботі і зіставити їх відносну важливість. Для чого студентам експериментальних груп було пояснено специфіку толерантної групової роботи з виокремлення індексів причин негараздів вокально-хорової роботи, групового з'ясування предмету графічного аналізу, порозуміння щодо єдиної думки і, насамкінець, побудова діаграми. Робота проходила поетапно, згідно адаптованої методики К.Ісікави в колективних формах.

Перебіг етапів застосування методу «діаграма Ісікави» для поступового оцінювання студентами ланцюгів причинно-наслідкових зв'язків між кластерами вокально-хорової роботи і знаходження чинників для коригування був вміщений у 6 кроків: 1 - ознайомлення (організація-канцелярія), 2 - графіка основних чинників впливу (великі кістки риб'ячого кістяка, з'єднати з хребтом похилими стрілками), 3 - другорядні чинники, як наслідок і маса впливу на основні причини (середні кістки, прикріплені до великих), 4 - третьорядні причини, які впливають на другорядні (дрібні кістки, прикріплені до середніх), 5 - аналіз діаграми з точки зору факторного аналізу, 6 – оцінювання причин і факторів за значущістю, виокремлення головного за масою впливу. Спрямовуючи студентів до активної цілеспрямованої оцінювальної діяльності, під час застосування методу «діаграма Ісікави» педагоги ставили конкретні чіткі завдання. Зокрема, респондентам було запропоновано проаналізувати якість диригентського втілення конкретного епізоду вокально-хорового твору, звукові підходи до кульмінації, чистоту звучання, ансамблеву узгодженість музичних творів, якість і професіоналізм звукоутворення відповідно законів хорової звучності на репертуарному матеріалі, що представлений вище.

Також, підходящими для поглибленого формування II показника виявилися *методи «встановлення причинних зв'язків між явищами»*. Під час подовженого опрацювання хорових творів, відомих студентам по попередній експериментальній роботі, до респондентів було донесено інформацію про специфіку оцінювальної дії в рамках багатоканальних зв'язків між кластерами вокально-хорової роботи, які забезпечують прерогативу впливів на якість результатів. Для розширення у студентів каналів оцінювання наявних параметрів з технологічними вимогами звуковідтворення були застосовані *методи «єдиної подібності», «єдиної відмінності», «супутніх змін», метод «залишків»*, які впроваджувалися під час ґрунтовної інспекції відео-записів конкретного звучання вокально-хорових творів та дослідження даних творів у партитурному викладі. Сукупність методичних зусиль активізувала творчо-інтелектуальну активність майбутніх учителів музики, відкрила новий простір деталізації мистецької дійсності завдяки прийомам творчого мислення (сприйняття, вилучення, аналіз, синтез, перетворення та подання інформації). Такий формат експериментальної роботи являв плідну основу для формування в студентів художньо-оцінювальних умінь аналітично-дослідницького шаблону, а саме: порівняння, аналогії, класифікації, узагальнення тощо.

Фокусування педагогічної уваги впродовж експериментальної роботи на формуванні в студентів умінь здійснювати поетапну оцінювальну дію у розумінні «виміру властивостей і значущості предмету» (Л.Доблаєв) [11] сприяло поетапному введенню в експериментальну роботу *стратегій оцінювання*. Студентам експериментальних груп було надано і роз'яснено алгоритм *стратегії «виявлення потреб»* у взаємозумовленості етапів поступової інтелектуальної дії: 1) акцентуація знань щодо кола питань завдання; 2) встановлення ієрархічної послідовності, визначення пріоритетів, узгодження чинників впливу; 3) впорядкування міжкластерної сітки зв'язків; 4) порівняння інформації, встановлення міри ознак по подібності і відмінності; 5) усвідомлення і протиставлення позицій; 6) встановлення послідовності подій (ланцюг подій, що за чим?), встановлення часової послідовності подій (часовий проміжок, що і

коли?); 7) виокремлення смислових зерен, фіксація понятійно-асоціативних зв'язків. Для оптимізації усвідомлення і засвоєння студентами оцінювальних мисленевих операцій для виявлення потреб вокально-хорового процесу набули активного застосування *методи «планування», «візуалізації інформації», «класифікації», «встановлення послідовності», «мозкова атака»*. Студенти експериментальних груп виявляли підвищений інтерес до невідомих їм дотепер можливостей оцінювання навчальної мистецької діяльності, позиціонували усвідомлене здійснення поетапної оцінювальної дії відповідно стратегій виявлення потреб вокально-хорової роботи. Педагогічна підтримка виявлялася в здійсненні зворотнього зв'язку, метою якого було визначено індивідуальні цілі фахового зростання студентів, забезпечення детальних поетапних інструкцій, встановлення динамічного градусу пошуку інформації.

Формування III показника – здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу проходило в спадковості навчальних форм від репетицій хорового класу через поглиблений аналіз їх перебігу в індивідуальних класах з хорового диригування та постановки голосу до самостійної діяльності студентів на заняттях з практикуму роботи з хором з метою виявлення інформаційної картини комунікацій всередині мистецького процесу.

У даному часовому проміжку експериментальної роботи педагогічна увага була спрямована на формування перцептивної та комунікативної опцій художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Тому перед студентами експериментальних груп було поставлено завдання оцінити важилі балансу продуктивної комунікації між диригентом-викладачем і студентським навчальним колективом. Для отримання інформаційного матеріалу реципієнтам перед репетиціями хорового класу було запропоновано оцінювати хід репетиційного процесу з позиції вибудовування викладачем одночасного діалогу з мистецьким процесом і хоровим колективом. По завершенню репетицій студенти занотували у власних «Нотатках оцінки» особливості систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів

вокально-хоровому колективу за шістьма градаціями: 1) залежність ефективності вокально-хорової роботи від комунікативних зусиль; 2) трансформація інформації в позитивний ракурс; 3) підпорядкованість продуктивності процесу емоційній афіліації («зараженню»); 4) оцінювання ритму творчого процесу; 5) передбачення наслідків колективної творчої дії; 6) оцінювання змісту інформаційних повідомлень вокально-хоровому колективу. З'ясування індивідуальної позиції студентів під час проведення *евристичних бесід* виявило опосередковане, з ухилом до інтуїтивного, оцінювання важелів упорядкування комунікативного простору мистецького процесу. Педагогічна робота зосереджувалася на відстеженні перебігу евристичних бесід, спрямування студентів до розуміння необхідності оцінювання комунікативного аспекту вокально-хорової роботи з позиції організації інформаційних об'єктів в суб'єктну систему комунікативної взаємодії.

Акцентованої уваги впродовж проведення дискусії-наради набуло з'ясування студентами особливостей перцепції (від лат. «perceptio» – сприймання, чуттєве сприйняття, розуміння, оцінка себе і оточення) [55] у вокально-хоровій роботі зі старшокласниками з точки зору сприйняття й інтерпретації інформації стосовно комунікативних спіралей керівник-колектив та колектив-керівник, ідентифікації сигналів від мистецького колективу, систематизації інформації для подальшої трансляції оцінювальних індексів. Таким чином студенти експериментальних груп були підготовлені до розуміння і освоєння процедури обробки інформації, своєчасність опрацювання чого забезпечила адаптована автором група *методів «систематизації інформації»*, а саме: *інтелектуальні операції класифікації та індексації мистецьких даних, стратегії оцінювання інформаційних ресурсів вокально-хорового процесу, методи «трансляції інформаційних даних»*. Створені експериментальні умови сприяли ефективному застосуванню даних методів, інформативним матеріалом для яких послуговувалися перипетії репетиційного вокально-хорового процесу, основою якого є плідна взаємодія і продуктивна комунікація. Студенти експериментальних груп систематизували інформацію за наступними

параметрами: оцінювання роботи хорового колективу, оцінювання роботи керівника хорового колективу, оцінювання практичної роботи з хором студентів. Класифікація та індексування мистецьких даних здійснювалася майбутніми викладачами музики відповідно градацій оцінювання вокально-технічного впорядкування, виразності диригування, оцінювання зон комунікації (перцепція, сугестія, експресія, зворотній зв'язок). Стратегії оцінювання інформаційних ресурсів вокально-хорового процесу студенти освоювали завдяки аналізу окремих елементів вокально-хорової роботи, що в цілому забезпечило формування в студентів художньо-оцінювальних умінь, а, відтак, освоєння принципово нових підходів до ідентифікації мистецьких явищ у розрізі оцінювання інфраструктури мистецького процесу із засобами інформаційної взаємодії.

Для формування в студентів умінь трансляції інформації активного застосування набув *«метод Квинтіліана»*, завдяки якому студенти усвідомили нову грань роботи керівника вокально-хорового колективу, а саме необхідність оцінювати шляхи впливу на хід мистецького процесу в просторі масової комунікації, *«яка забезпечує дієвість аргументації»* (А.Волков) [7]. Тому, для формування студентів уміння трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу активного застосування набули *техніки діалогічної і монологічної форм висловлювань*. Для чого студентами опрацьовувалися ситуативні кейси в просторі *різновидів діалогу* з вокально-хоровим колективом, а саме: загального (обмін інформацією), інформаційного (трансляція цілей і засобів), діалектичного (пошук істини), навчального (передача знань), змагального (оцінювання якості), дорадчого (оцінювання можливостей), командного (розпорядження-виконання). Під час експериментальної роботи студенти виявили неабияку зацікавленість і активність, демонструючи як професійний так і власний інтерес до нових, невідомих дотепер технік комунікації. Подальше опрацювання ситуативних кейсів на матеріалі комунікативних епізодів практикуму студентів роботи з хором сприяло освоєнню *різновидів монологу*, як провідної форми роботи

керівника з вокально-хоровим колективом, а саме: монолог-опис (зображення стану, частин, властивостей, ознак, видів, об'єктів вокально-хорової роботи); монолог-розповідь (зображення об'єктів у динаміці змін, послідовності дії тощо); монолог-міркування (обґрунтування уявлень про об'єкт за допомогою різноманітних доводів), монолог-доказ (логічна аргументація, обґрунтування), монолог-спростування (аргументація від протилежного), монолог-звернення (звернення до почуттів учасників, формулювання емоційного ставлення). Робота студентів над кейсами сприяла вивченню технік публічної аргументації, оволодінню різновидами форм висловлювань, що загалом позначилося на продуктивності формування в студентів експериментальних груп уміння трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу.

На даному етапі роботи ми послуговувалися ідеєю І.Лопаткової про те, що «взаємодія з художніми образами мистецтва, в процесі якого відбувається якісна трансформація образного змісту ідентичності, здійснюється в трьох ракурсах: сприйняття інформації, поданої в художніх образах, наслідком якого є прояснення змісту; збільшення кількості та якості ідентифікаційних параметрів; трансформація оцінки та ставлення до них» [24, с. 38]. Тому для більш оперативного й усвідомленого освоєння студентами експериментальних груп технік систематизації мистецької інформації принагідним і доречним на даному етапі виявилось опрацювання *прийомів творчого мислення*, а саме: *узагальнення, встановлення залежності, оцінювання якості та відповідності, співставлення, порівняння*. Свідомий акцент в педагогічній роботі було зроблено на підсилення емоційного градусу, зверненню уваги студентів на врахування підсвідомих механізмів сугестивного впливу на вокально-хоровий колектив, створення єдиного емоційного настрою у рівних долях раціональної аргументації та трансляції емоцій. Сукупність експериментальних зусиль на другому етапі позначилася на розвитку комунікативної опції художньо-оцінювальних умінь студентів, що виявлялося в впевненій демонстрації майбутніми вчителями музики уміння знаходити канали комунікації з навчальним хоровим колективом, оцінювати варіанти та обирати форми

спілкування, оцінювати перспективи та здійснювати сугестивний вплив завдяки освоєним технікам діалогічної і монологічної форм висловлювань в різних ситуаціях вокально-хорової роботи.

Після завершення другого – аналітично-узгоджувального етапу формувального експерименту, який забезпечував формування когнітивно-комунікативного компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, зі студентами експериментальних і контрольних груп була проведена серія експериментальних завдань за діагностичною методикою констатувального експерименту (додаток Б.1, Б.2, Б.4), спрямованих на встановлення рівнів сформованості умінь критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу.

Обчислення результатів діагностичних зрізів за формулою 3.1. виявили помітне підвищення рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних груп та дозволили з'ясувати динаміку показників когнітивно-комунікативного компоненту, що представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості когнітивно-комунікативного компоненту
художньо-оцінювальних умінь студентів
експериментальних і контрольних груп
(динаміка змін після II етапу формувального експерименту)

Показники Рівні, динаміка змін	Експериментальні групи (132 студенти)						Контрольні групи (134 студенти)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Високий (акмеологічний)	32	24,2	39	29,6	46	34,8	12	68,7	16	12,1	21	15,6
Динаміка змін	+17,4		+21,5		+22,1		+1,9		+4,0		+2,9	
Середній (раціональний)	43	32,2	40	30,1	48	36,5	51	37,9	60	44,7	64	47,9
Динаміка змін	-5,5		-20,2		-11,9		-0,2		-5,6		-0,5	
Низький (інертний)	57	43,6	53	40,3	38	28,7	71	53,4	58	43,2	49	36,5
Динаміка змін	-11,9		-1,3		-10,2		-2,1		+1,6		-2,4	

Порівняння отриманих результатів щодо сформованості когнітивно-комунікативного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних та контрольних груп, уможливило констатацію динамічних зрушень в експериментальних групах. Зокрема, було зафіксовано зростання кількості досліджуваних високого (акмеологічного) рівня на 20,33% (з 9,2% до 20,3%), середнього (раціонального) зменшення на 12,6% (з 45,5% до 32,9%), низького (інертного) помітне скорочення на 7,8% (з 45,3% до 37,5%). Водночас, респондентів з середнім (раціональним) і низьким (інертним) рівнем сформованості художньо-оцінювальних умінь в контрольних групах більше на 10,4% та 6,9% ніж у експериментальних групах, що свідчить про позитивну тенденцію до зростання в експериментальних групах.

Результати вимірювань після II етапу експериментальної роботи засвідчує якісну динаміку зростання показників сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками на високому (акмеологічному) та середньому (раціональному) рівнях, разом із тим констатована тенденція до зниження показників низького (інертного) рівня як в експериментальних так і контрольних групах. Виявлені по кожному показнику результати формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики на другому етапі формувального експерименту дозволили встановити рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь студентів та з'ясувати динаміку показників когнітивно-комунікативного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних і контрольних груп після II етапу формувального експерименту.

Третій етап – процесуально-операційний спрямовувався на оволодіння студентами техніками самостійної художньо-оцінювальної дії у системі комунікацій з масивами і ресурсами вокально-хорової роботи; вироблення умінь інтерпретувати результати оцінювання вокально-хорових явищ, оцінювати творчі ситуації, визначати і вибирати операції та механізми творчої дії для досягнення творчої мети в рамках «Я-концепції» і «Процес-концепції», в

яких активізувалися всі компоненти художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Даний етап базувався на герменевтичному, феліксологічному, творчо-діяльнісному підходах з урахуванням принципів системної диференціації, інтерсуб'єктної взаємодії, логічної послідовності й узгодженості, інтеграції та синтезу фахових знань впродовж реалізації педагогічної умови *створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень*. Третій етап, з опорою на визначені наукові підходи, набув провідного сенсу для визначення життєспроможності, результативності та ефективності розробленої методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики.

Метою третього етапу експериментальної роботи було визначено формування самостійної оцінювальної позиції студентів, свідомого і впевненого оперування оцінювальними алгоритмами, цілеспрямованого майбутніх учителів музики до якісно-результативної дії, акцентовано-оцінного ставлення до себе як упорядника вокально-хорового процесу.

У руслі поставленої мети викристалізувалися основні завдання, які потребували вирішення у вирі формування художньо-оцінювальних умінь, а саме: формування умінь оцінювати якість вокально-хорового звучання, умінь оцінювати якість комунікативних впливів, умінь оцінювати відповідність ідеальній інтерпретації, умінь оцінювати якість прийняття рішень, умінь оцінювати якість власних дій, умінь оцінювати якість результатів, умінь оцінювати можливості подальшого впорядкування вокально-хорового середовища.

Традиційний формат вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв педагогічних університетів впродовж занять студентів у класах «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» створив умови для системного патрунування самостійної підготовки студентів до виконання модульних і заліково-екзаменаційних завдань. Приступаючи до третього етапу експерименту, а саме для формування творчо-рефлексивного

компоненту художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики за показником уміння здійснювати оцінку поточних потреб вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації, ми враховували синхронну позицію О.Щолокової і О.Ляшенко про аспект оцінювання «як найважливішого компоненту навчального мистецького процесу» [50, с. 85-100], який спрямовує «суб'єктів в процесі оволодіння знаннями і вміннями» на перехід до «нових типів мислення для перетворення дійсності» [25].

До змісту авторської методики на даному етапі були включені вокально-хорові твори І.Шамо (хоровий цикл на «Летять журавлі» на сл. Д.Луценка, Т.Одудька, В.Сосюри; хоровий цикл «Карпатська сюїта» на сл. І.Франка, «Пісня про щастя» на сл. Д.Луценка), хорові твори М.Шуха («Уж ти верба, вербушка», «Молитва»), укр. нар. пісня в обробці В.Парфенюка «Сивий коню», укр. нар. пісня в обробці А.Ревякіної-Колеушко «А у пана господаря», укр. нар. пісня в обробці В.Грицишина «Не стій вербо над водою». Беручи до уваги особливості оцінювальної діяльності, прискіпливої уваги на даному етапі дослідно-експериментальної роботи потребували відпрацювання студентами власних інтерпретацій вокально-хорових творів на основі сформованих оцінювальних стратегій відповідно ціннісних відповідностей художнім вимогам презентації мистецьких творів.

Тому для формування в студентів експериментальних груп уміння здійснювати оцінку поточних потреб вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації була застосована модифікована *методика «Пізнавального резонансу»* (Дж.Рензуллі-Н.Бельська) [4, с. 72; 53]. Також, нами була врахована психологічно-творча специфіка обдарованості майбутніх учителів музики як особистостей, наділених від природи високим рівнем музичного дару, які пройшли довгий шлях самостановлення і розвитку первісних задатків і схильностей до музики впродовж навчання в спеціалізованих музичних школах, а деякі набули базових музичних знань й умінь в музичних або музично-педагогічних училищах. Тому нами було

зважаю на прийнятне розуміння О.Загребельної обдарованості як результату прояву високого рівня інтелектуального розвитку [14].

Впродовж застосування модифікованої методики «Пізнавального резонансу» студенти були залучені до технологічних основ оцінювання вокально-хорової роботи з творами наведеного вище репертуару, відповідно завдань дослідно-експериментальної роботи, а саме: оцінювати шляхи і послідовність творчої дії; порівнювати отриманий результат мистецької дії зі сформованим власним інтерпретаційним еталоном для виявлення відхилень і відмінностей від нього; виділяти якість і ступінь інтонаційно-звукових відповідностей; надавати навчальному хоровому колективу рекомендації щодо технологічних можливостей їх вдосконалення. Отриманий респондентами досвід виявився в розумінні ними структури художньо-оцінювального акту, в якому, згідно позиції Н.Бельської «домінує суб'єкт, керований власною суб'єктивністю, що транслює її та наділяє ціннісними властивостями оточення» [4, с. 73]. Осмислення специфіки пізнавального резонансу дала змогу з'ясувати студентам дуальність художньо-оцінювальної дії у процесі вокально-хорової роботи, яка балансує в межах виявлення відповідності між власним розумінням інтерпретаційно-процесуальних особливостей роботи з наданими мистецькими творами та технологічно-операційними постулатами вокально-хорової роботи.

З метою формування в студентів формування цілісної системи художньо-оцінювальних умінь у процесі вокально-хорового навчання був ведений *метод «інтеграційного аналізу»* (І.Козловська) [18]. Особливість його застосування полягала в розробці студентами оцінювального алгоритму впродовж 4 підетапів, а саме: визначення мети системи та відбір елементів інтеграції; збереження індивідуальних властивостей після інтеграції; обґрунтування системи мистецького об'єкта, сформованого в результаті інтеграції (наявність власного бачення, логічних зв'язків, виявлення впливів зовні); виявлення критеріїв прояву нових рис інтеграції; визначення параметрів та розробка моделі нової системи; аналіз можливості стабільних станів системи з різним рівнем, розробка варіативних моделей та визначення меж їх використання [18].

Подальший план експериментальної методики передбачав ґрунтовне опанування студентами модифікованих *стратегій оцінювання* для чого респондентам експериментальних груп було представлено й роз'яснено алгоритм *стратегії моніторингу процесу*. Поступовість інтелектуальної дії в рамках стратегії моніторингу процесу студенти освоювали й опрацьовували на вищенаведеному вокально-хоровому репертуарі у такій наступності: планування та відслідковування ходу репетиційного навчального вокально-хорового процесу; оцінювання неузгодженостей технічно-виконавського плану; перевірка (слухова) відповідності технічним і інтерпретаційним вимогам; аналіз отриманої інформації, миттєве реагування (дії) на недоліки та виклики; планування подальшої дії з урахуванням отриманих показників звучання колективу; оцінювання якості хорового звукоутворення, фіксація недоліків, пошук шляхів якісних перетворень; оцінювання варіантів покращення проблемних етапів вокально-хорової роботи, прийняття рішень для їх якісної модифікації; оцінювання інформаційних масивів, можливостей трансферу завдань колективу. Оптимізуючого значення на цьому етапі експерименту набули *методи «спостереження», «евристична бесіда», «візуалізації інформації», «аналізу ходу діяльності», «оцінювання результатів діяльності», «матриця оцінки наслідків прийняття рішення», «метод Делфі», «критичних випадків», «репертуарні графи», «табличного і графічного відображення вокально-хорових параметрів»*.

Наповненість експериментальної роботи динамікою інтелектуально-оцінювальної дії сприяла формуванню художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Оцінка якості сформованості уміння здійснювати оцінку поточних потреб вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації була проведена експертним журі, у складі якого були провідні викладачі – майстри диригентської справи, за результатами підрахунку якої стало можливим виведення кількісних значень сформованості I показника творчо-рефлексивного компоненту – уміння здійснювати оцінку поточних потреб вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації.

Формування II показника творчо-рефлексивного компоненту – здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю проходило під гаслом видатного музиканта-педагога Г.Нейгауза про те, що «... виконання, позбавлене свідомої інтелектуальної основи, ніколи не зможе до кінця розкрити ідею музичного твору» [30, с. 15]. Тому оптимальними умовами для експериментальної роботи були визначені практичні заняття студентів з хоровими начальними колективами. Студенти експериментальних груп виявляли підвищений інтерес до оцінювання навчальної мистецької діяльності, позиціонували усвідомлене здійснення поетапної оцінювальної дії відповідно стратегій виявлення потреб вокально-хорового процесу.

Дієвим для формування здатності студентів експериментальних груп діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю виявилось введення в педагогічну роботу моделей конструктивного зворотнього зв'язку [38] у модифікації А. Слотвінської [56], оскільки, згідно Д. Стоуна «зворотний зв'язок відіграє критично важливу роль з позиції розвитку талантів, поліпшення мікро і макро клімату, зміцнення командного духу, рішення проблем і досягнення результатів» [38, с. 114].

Тому була проведена поетапна педагогічна робота із застосуванням моделі конструктивного зворотнього зв'язку «*Модель GROW*» [56]. Робота проводилась впродовж 4-х етапів на репетиційному матеріалі хорових класів за алгоритмом «GROW», а саме: «Goal» (мета), «Reality» (реальність), «Options» (варіанти) і «Will» (намір, план). Так на етапі «Goal» (мета) студенти оцінювали можливості поставлених цілей. На етапі «Reality» (реальність) студенти оцінювали якість досягнених результатів репетицій і власної роботи з хором, з позиції відповідності еталонам вокально-хорової практики виконавства, комунікації з колективом. Етап «Options» (варіанти) був присвячений формуванню в студентів художньо-оцінювальних умінь під час осмислення перспектив покращання результату за такими запитаннями: які Ваші дії за

наявності слабкого результату? яке звучання конкретних вокально-хорових творів міг би бути отриманий корифеями-хормейстерами? чому? де? як? чи може бути? за рахунок чого? тощо. На етапі «Will» (намір, план) респонденти оцінювали можливості досягнення запланованого результату вокально-хорової роботи за такими запитаннями: щоб наблизитися до бажаного результату, що необхідно зробити зараз, перенести або поміняти на наступній репетиції? яка черговість необхідних дій? з чого починати? коли, що і за чим водити в репетиційний процес? тощо.

Введена в експеримент модель конструктивного зворотного зв'язку «Модель Гамбургер» [56] сприяла опануванню студентами технік оцінювання вокально-хорової роботи з точки зору мінімізації опору навчального колективу, акцентуації позитивного фону для сприйняття критичних висловлювань. Увага студентів спрямовувалася на оцінювання власного емоційного стану і тону зауважень. Це сприяло формуванню в студентів оцінювальної установки на самоуправління, формувала спокійний тон висловлених зауважень, що загалом підвищило градус розуміння студентами важливості оцінювання якості спілкування з творчим колективом від початкової похвали через конструктивну оцінку і критику до заслуженої похвали творчих досягнень.

Крім того, цінним виявився введений в експеримент модифікований алгоритм для моделювання оптимізації й вирівнювання запасу творчих ресурсів (А.Чуваєв) [52]. Опрацювання студентами експериментальних груп логіки оцінювальної дії за наданим алгоритмом відбувалося після репетицій хорових колективів у формі колективного «*brainstorm*». Визначення ресурсів творчого запасу навчального колективу проводилось на підставі отриманих даних: аналіз відхилень в процесі репетицій від плану роботи; аналіз якості звучання хорових партій (SI, SII, AI, AII, T, B), активність і запас творчих сил, тах можливості звукового продукту партій; з отриманих значень обиралися тах та приймалися за величину творчого запасу вокально-хорового колективу.

Фактором активізації формування II показника творчо-рефлексивного компоненту виявилися методи фронтального аналізу, а саме: «*трансформації*»

(оцінювання перспектив доповнення, змін, утворення нового плану і нового змісту вокально-хорової роботи); «*зіставлення даних*» (порівняння даних хорових партій, для визначення можливостей навчального колективу; «*балансовий метод*» (оцінювання можливостей поєднання деяких показників для рівноваги звучання відповідно всім елементам хорової звучності); «*метод Дюпон*» (оцінювання чинників ефективності вокально-хорової роботи); «*відносних показників*», «*метод коефіцієнтів*» (оцінювання коефіцієнтів ефективності, художньої відповідності, творчої лаконічності, стресостійкості, спринтоспроможності, емоційної розкнутості, творчої наповненості).

Для формування III показника творчо-рефлексивного компоненту – володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції стану перебігу вокально-хорової роботи окремої уваги на даному етапі експерименту було приділено оволодінню студентами експериментальної групи методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції для чого була використана модифікована методика самокерування (А.Шаш) [47]. Введення «*методів самопізнання*» у формі циклу бесід про творчо-психологічні особливості діяльності диригента-хормейстера, а, також, сутність самопізнання, методи і прийоми роботи над собою сприяло формуванню в студентів умінь оцінювати глибини власних знань щодо специфіки вокально-хорової роботи зі старшокласниками, оцінювання самого себе як провідника творчого колективу з позиції чіткого розуміння власних позитивних й негативних рис, самоаналізу, порівняння власної роботи з хором з майстрами хорової справи, сприймання й оцінювання критичних вкидань зовні, самоспостереження зі сторони, систематичного підбиття підсумків репетицій; оцінювання результативності власних дій; формування реалістичного самосприйняття.

Метод «самоспостереження» сприяв формуванню в студентів умінь осмисленого самоспостереження як складного аналітично-психологічного процесу в ретроспективному, прямому і повторному аспектах. Для досягнення результативності були використані самоопитування, пригадування-порівняння,

занотування, самоанкетування, самотестування порівняння-зіставлення, уявне моделювання ситуацій тощо. «Метод самокритика» сприяв усвідомленню студентами себе в якості керівника вокально-хорової роботи за допомогою самоаналізу і самооцінки. Створена експериментальна атмосфера сприяла розмірковуванню, самооцінюванню респондентів, розумінню ними різниці між емоційною, суб'єктивною та об'єктивною самооцінкою. Внаслідок самокритики відбулося наближення студентів до об'єктивної самооцінки за допомогою форм монологу, евристичної бесіди тощо. «Метод самоаналіз» сприяв орієнтації студентів у причинно-наслідкових зв'язках мистецької діяльності в комплексному розумінні спонукальних сил до конкретної дії художнього, технологічного, комунікативного, психологічного, креативного плану тощо.

Усі вищенаведені *методи самооцінювання* відкрили перед студентами можливість пізнати себе, «скласти уявлення про психологічні механізми і закономірності образу власного «Я», своєї волі, здібностей, темпераменту» [47, с. 10]. До студентів було донесено, що самооцінка є важливим регулятором поведінки, опрацьовані моделі самооцінювання об'єктивно-адекватних та суб'єктивно-неадекватних різновидів, засвоєні прояви адекватності самооцінки: об'єктивна, занижена, завищена. Також, студентами були опрацьовані способи виявлення самооцінки, а саме: прямі (ранжування за успішністю, рисами характеру, визначення власного домінування в творчому навчальному колективі), опосередковані (стороннє оцінювання за певною шкалою, самооцінювання, порівняння одержаних результатів), визначення рівня амбіцій. (вибір завдань за різним ступенем складності). Члени експертного журі впродовж застосування даного методу виконували функції арбітра й експерта: оцінювали об'єктивність самооцінки, зіставляли результати ранжування.

«Методи саморегуляції», введені в експериментальну роботу, сприяли оволодінню студентами прийомами самооцінювання: «самопереконання» (пошук аргументів для оцінювання відповідності власної ситуативної дії; прийомів «стоп» у конфліктних ситуаціях); «самопіднесення, самозаохочення» (зміцнення духу й творчих сил); «самосхвалення» (завдяки добору відповідних

аргументів і доказів), «самодискусія» (висунення, порівняння аргументів і контраргументів щодо бажань і наявної необхідності); «самонаказ»; «саморегуляція» (самоконтроль, воля, стратегії поведінки); «самообмеження» (відмова від бажаного на користь наявних і стратегічних потреб); «самонавіювання»; «самоаналіз» (вміння аналізувати власні вчинки, давати їм певну оцінку); «самоконтроль» (свідоме регулювання власної поведінки, передбачає самоаналіз, самооцінку, самокритику, самообмеження); «самозаохочення»; «планування»; «рамки професійної поведінки»; «самозобов'язання». «самохарактеристика» тощо.

З метою формування у студентів експериментальних груп спроможності до експертизи та корекції стану перебігу вокально-хорової роботи введена в педагогічну роботу модель конструктивного зворотного зв'язку «Модель STAR (AR)» сприяла самоаналізу майбутніх учителів музики, зануренню в простір оцінювання оптимальності власних дій, відповідальності за них з позиції продуктивності. Впровадження в експериментальну роботу «Моделі STAR (AR)» вимагало постійної інтерсуб'єктної взаємодії, результативність якої позначали наступні етапи: 1. «Situation» (ситуація). Ситуації з упорядкування вокально-хорової роботи (технологічно-звукоутворювальні, інтонаційно-узгоджувальні, варіативно-повторювальні тощо) пропонувалися студентам для оцінювання в просторі загальної оцінки навчально-творчої ситуації, самооцінювання студентами власних відчуттів від мистецького репетиційного процесу. 2. «Task» (завдання). Студентам було запропоновано створити проект завдань вокально-хорової роботи з конкретними творами для практикуму роботи з хором. Для чого в «Нотатках оцінки» респонденти конструювали дерево цілей для роботи з даними вокально-хоровими творами, пропорційно кожній з визначених цілей наводили групу завдань для реалізації. 3. «Achievements» (досягнення). Цілеспрямовані запитання, евристичні бесіди уможливили отримання від студентів об'єктивну оцінку власних досягнення в процесі вирішення вокально-хорових завдань. Також, студентам було запропоновано оцінити міру задоволення від власних дій, занести в «Нотатки оцінки»,

здійснити переоцінку і самоконтроль. 4. «Results» (результати). Студенти записували в «Нотатках оцінки» результати змодельованого вокально-хорового процесу, наводили навпроти позицій дерева цілей отримані результати по шкалі відповідності від 1 до 5 та власний творчий результат по мірі розуміння його продуктивності. 5. «Alternative Results» (альтернативні результати). На даному підетапі зі студентами експериментальних груп в процесі активного застосування методу «Brainstorm» оцінювалися позитивні й негативні грані отриманих результатів, надавалися ідеї щодо покращання. У «Нотатках оцінки» фіксувалися можливості покращення результатів з позиції зробити по-іншому, наступного разу розгорнути репетиційний процес інакше тощо.

Динамічний перебіг дослідно-експериментальної роботи забезпечив, *«інтегрально-матричний метод»* (модифікація методики Ю.Куриловича) [54]. За гасло було прийняте розуміння даного методу Ю. Куриловичем, як «особливого, гармонійного поєднання кольору, звуку, руху» [54]. Маючи за мету систематизувати сформовані у студентів впродовж експериментальної роботи художньо-оцінювальні вміння, вкраплення інформації завдяки інтегральному (цілісному) шляху сприяла активізації каналів цілісного художнього оцінювання студентами вокально-хорової роботи. Педагогічний вплив при цьому обмежувався лише координацією потоків художнього оцінювання студентами. Наочний характер застосування «інтегрально-матричного методу» забезпечували таблиці горизонтально-вертикального викладення параметрів проєкту вокально-хорової роботи від розбору до концертного виконання з фіксацією результатів відповідно до кожного етапу вокально-хорової роботи (якість підбору і виконання технік розспівування, компоненти хорової звучності, комунікативні моделі роботи на кожному етапі).

Необхідність ґрунтовного формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики передбачувала подальше опанування студентами модифікованих *стратегій оцінювання*, для чого студенти експериментальних груп опрацьовували алгоритм *стратегії заохочення саморегуляції та фіксації успішності творчої дії*. Специфіку оцінювальної дії в рамках даної стратегії

студенти засвоювали у процесі обговорення результатів практикуму роботи з хором студентів магістратури М.Волошиної, І.Зендран, М.Любинецької на матеріалі таких хорових творів: колядка в обр. С.Мартона, перекл. для жіночого хору Л.Байди «Коли ясна зірка»; муз. І.Шукайло кантата «Пори року», Частина перша «Літо» «Ой на Купала», «Ой вже Петрівка минається»; муз. Дж.Нола «Canzon villanesca». Засобами оцінювальної дії виявилися анкетування, складання звітів, проведення «call-дискусій» (для перевірки перебігу репетицій, творчих дій студентів, оцінювання якості колективної роботи, самооцінювання), «Нотатки оцінки», коментарі, зворотній зв'язок (для опису послідовності дій, аналізу отриманих звукових показників хорового звучання, перевірка вірності дії студентів під час проведення репетицій, оцінювання досягнутих результатів).

Варто зазначити, що експериментальна робота зі студентами проводилася толерантно завдяки створенню «атмосфери успіху» для відбору й обробки мистецької інформації, з метою поступового включення стратегій і засобів оцінювальної діяльності, фіксації «контрольних параметрів», виокремлення якості оцінювальних реалій, спрямованості педагогічної роботи на формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в світлі усвідомлення ними перспектив вдосконалення вокально-хорової роботи з позиції внесення поточних ремарок, корекцій, доповнень для досягнення еталонного звучання мистецького колективу.

Також, на третьому етапі дослідно-експериментальної роботи знайшли свій акцентований вираз *методи «порівняння й модифікації мистецьких творів», «з'ясування подібності й відмінності», «трансформації», «інтенсифікації», методи евристичного навчання*, застосування яких, згідно методики С.Якушевої [51], забезпечили «творче самовираження в оцінюванні перспектив створення власних інтерпретацій», нових моделей і нового змісту вокально-хорової роботи.

Після завершення третього – процесуально-операційного етапу формувального експерименту, з метою визначення динаміки показників творчо-рефлексивного компоненту, студентам контрольних й експериментальних груп

було запропоновано виконання серії експериментальних завдань діагностичної методики констатувального експерименту (підрозділ 3.1). У результаті обробки даних (формула 3.1) було виявлено значну динаміку в рівнях сформованості творчо-рефлексивного компоненту за всіма показниками міри здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями (табл. 3.8.).

Таблиця 3.8

Рівні сформованості творчо-рефлексивного компоненту художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних і контрольних груп
(динаміка змін після III етапу формуального експерименту)

Показники Рівні, динаміка змін	Експериментальні групи (132 студенти)						Контрольні групи (134 студенти)					
	1 показник		2 показник		3 показник		1 показник		2 показник		3 показник	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Високий (акмеологічний)	62	46,8	44	33,1	41	30,7	28	20,7	20	14,8	22	16,4
Динаміка змін	+31,5		+23,8		+21,7		+5,4		+5,5		+7,4	
Середній (раціональний)	34	25,6	50	38,1	58	44,1	42	31,1	64	47,9	51	38,0
Динаміка змін	-6,1		-13,1		-5,9		-0,6		-3,3		-2,4	
Низький (інертний)	36	27,6	38	28,8	33	25,2	64	48,2	50	37,3	61	45,0
Динаміка змін	-25,4		-10,7		-25,4		-4,8		+2,2		-5,0	

Як презентовано в таблиці, кількісні показники стосовно міри здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями у досліджуваних експериментальних груп істотно зросли порівняно з констатувальним етапом експериментальної роботи. Дані в таблиці свідчать, що респондентів з високим (акмеологічним) рівнем сформованості художньо-оцінювальних умінь за всіма показниками в експериментальних групах сумарно більше на 19,6% ніж у контрольній. Отримані дані щодо сформованості показників творчо-рефлексивного компоненту виявили динамічне зростання за всіма показниками в експериментальних групах на протигагу контрольних груп (високий

(акмеологічний) рівень – різниця 19,6%, середній (раціональний) рівень – різниця 3,1%, низький (інертний рівень) – 16,5%).

Здійснене порівняння даних початкової та підсумкової діагностики стосовно рівнів сформованості творчо-рефлексивного компоненту зафіксувало наявні зміни та якісну динаміку в експериментальних групах. Було зафіксовано динаміку високого (акмеологічного) рівня від 11,2% до 36,9%, зниження середнього (раціонального) від 41,1% до 35,9% та спаду низького (інертного) рівня з 47,7% до 27,2%. Помірно млява динаміка рівнів сформованості творчо-рефлексивного компоненту виявлена у студентів контрольних груп (збільшення високого (акмеологічного) рівня на 6,1%, зменшення середнього (раціонального) рівня на 2,2%, який склав 39% та низького (інертного) рівня на 2,53%, що склав 43,5% від загальної кількості респондентів контрольних груп).

Порівняльний аналіз вхідних (до початку формувального експерименту) і вихідних (по завершенню формувального експерименту) даних в експериментальних і контрольних і групах засвідчив переконливу динаміку. У таблиці 3.9 представлено динаміку змін в контрольних та експериментальних групах, які відбулися впродовж формувального експерименту.

Таблиця 3.9

Порівняння динаміки формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики в контрольних та експериментальних групах

Рівні	Експериментальні групи (132 студенти)		Контрольні групи (134 студенти)	
	Початок експерименту % (Абс)	Завершення експерименту % (Абс)	Початок експерименту % (Абс)	Завершення експерименту % (Абс)
Високий (акмеологічний)	9,6% (13)	32,3% (43)	10,8% (14)	13,7% (18)
Динаміка	22,7%		2,9%	
Середній (раціональний)	41,9% (55)	34,4% (45)	43,6% (59)	41,1% (56)
Динаміка	7,5%		2,5%	
Низький (інертний)	48,5% (64)	33,3% (44)	45,6% (61)	45,2% (60)
Динаміка	15,2%		0,4%	
Загальна динаміка	15,13%		1,83%	

Презентовані дані порівняльної таблиці свідчать про динамічні зрушення в експериментальних групах на противагу фактажу в контрольних групах. Так, у експериментальних групах високий (акмеологічний) рівень зріс на 22,7%, значно зменшився на 15,2% низький (інертний рівень), зафіксовано зниження середнього (раціонального) рівня на 7,5%. У контрольних групах виявлено збільшення високого (акмеологічного) на 2,9%, незначне зменшення середнього (раціонального) рівня на 2,6%, майже не змінилися значення низького (інертного рівня). Порівняльний аналіз діагностичних зрізів, отриманих після констатувального та формувального експериментів, висвітлив загальну диспозицію сформованості художньо-оцінювальних умінь у студентів контрольних та експериментальних груп. Отже, диспозиція динамічних зрушень така: експериментальних групах динаміка сягнула 15,13%, в контрольних групах динаміка є, але простежується тільки 1,83%.

Таким чином, зафіксована динаміка позитивного впливу розробленої методики на формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, а отже, доведено її ефективність. Отримані результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що завдяки запропонованому комплексу методів навчання, а, також, облаштованим педагогічним умовам здійснилося поступове підвищення рівня ціннісно-емотивного, когнітивно-комунікативного компонентів, а ознайомлення майбутніх учителів музики з техніками художньо-оцінювальної дії впродовж виконання різноманітних формуючих завдань спряло підвищенню рівня творчо-рефлексивного компоненту.

Для з'ясування статистичної достовірної різниці між середніми значеннями показників діагностування в контрольних та експериментальних групах до та після п формувального експерименту було обчислено емпіричне значення $T_{емп}$ за формулою:

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{M * N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M * D_x + N * D_y}},$$

у результаті отримано емпіричне значення порівнювальних вибірок до та після формувального експерименту

$$T_{\text{емп}} = 0,81,$$

що менше критичного значення $T_{005} = 1,96$,

й підтверджує, що отримані початкові дані в експериментальних і контрольних групах не збігаються, а заключні відрізняються.

Для отримання результатів порівнянь показників діагностування в контрольних та експериментальних групах за результатами формувального експерименту було застосовано критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні для незалежних вибірок з використанням Microsoft Excel.

Для порівняння характеристик контрольної і експериментальної груп було визначено емпіричне значення ($W_{\text{емп}}$) за формулою:

$$W_{\text{емп}} = \frac{|\frac{N * M}{2} - U|}{\sqrt{\frac{N * M * (N + M + 1)}{2}}}$$

У результаті обчислення критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні та підрахунку $W_{\text{емп}}$ отримано емпіричне значення порівнювальних вибірок після формувального експерименту

$$W_{\text{емп}} = 9$$

Для обчислення статистичної достовірної різниці між середніми значеннями показників в контрольних та експериментальних групах до та після формувального експерименту використано статистичну функцію підрахунку унікальних значень СЧЁТЕСЛИ (COUNTIF) в Microsoft Excel:

$$fx \quad | \quad =\text{СЧЁТЕСЛИ}(B\$4:B\$7;">"\&D4)+\text{СЧЁТЕСЛИ}(B\$4:B\$7;D4)/2$$

За допомогою функції СЧЁТЕСЛИ (COUNTIF) отримано результати обчислення:

Рівні	УТ до експерименту	УТ після експерименту
Високий (акмеологічний)	1	4
Середній (раціональний)	2	2
Низький (інертний)	2	3
Результат	5,0	9,0

Таким чином, обчислення статистичної достовірної дозволяє констатувати, що за результатами підрахунків отриманих даних до проведення формувального експерименту $T_{emn} = 0,81$, які менше критичного значення $T_{005}=1,96$ та доводять, що початкові середні значення показників діагностування в контрольних та експериментальних групах (до початку формувального експерименту) не збігаються, а кінцеві (після закінчення формувального експерименту) відрізняються. Розрахунок статистичної достовірної різниці між середніми значеннями показників в контрольних та експериментальних групах до та після формувального експерименту показав результати $W_{emn} = 9 > 1,96$, а значить, достовірність відмінностей порівнюваних вибірок складає 95%. Отже, можна зробити висновок, що ефект змін обумовлений саме застосуванням експериментальної методики.

Отже можна стверджувати, що отримані результати дослідно-експериментальної роботи надають підстави наголошувати на дієвості та результативності розробленої методики формування художньо-оцінювальних умінь у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками та доцільності її використання у процесі вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Висновки до третього розділу

На підставі комплексного аналізу проблеми формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, відповідно до визначених структурних компонентів розроблено критерії та показники сформованості досліджуваного феномена, що забезпечило повноцінне діагностування заявлених умінь в умовах навчального процесу факультетів мистецтв педагогічних університетів, а саме: критерієм ціннісно-емотивного структурного компонента визначено *міру сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності* (показники: наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи; уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів; уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи); критерієм когнітивно-комунікативного структурного компонента визначено *ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу* (показники: уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи; уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів; здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу); критерієм творчо-рефлексивного структурного компонента визначено *міру здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями* (показники: уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації; здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю; володіння методами і прийомами самооцінювання,

саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи).

- виокремлено три рівні сформованості художньо-оцінювальних умінь – низький рівень (інертний); середній рівень (раціональний); високий рівень (акмеологічний);

- розроблено діагностичний інструментарій констатувального і формувального експериментів;

- зафіксовано, що за результатами констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи більшість досліджуваних студентів володіють низьким (інертним) рівнем сформованості художньо-оцінювальних умінь (КГ – 45,6%, ЕГ – 48,5%), середній рівень (раціональний) зайняли в КГ – 43,6%, ЕГ – 41,9% респондентів, високого (акмеологічного) рівня було зафіксовано в КГ – 10,8%, ЕГ – 9,6% студентів;

- формувальний експеримент здійснювався відповідно до розробленої поетапної методики, згідно моделі формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками впродовж трьох етапів – *інформаційно-сислового*, що ставив за мету розвинути інтерес студентів до знаходження мистецької інформації еталонного гатунку, яка б спонукала до естетичного оцінювання у процесі осмислення ціннісних базисів вокально-хорової роботи на рівні високого естетичного смаку і музичної культури; *аналітично-узгоджувального*, що сприяв накопиченню у студентів системи оцінювальних дій щодо аналізу мистецької інформації, ідентифікації та диференціації проблемних сегментів, встановленні ієрархії взаємозалежностей, системному оцінюванні аспектів і перспектив розвитку вокально-хорового процесу; *процесуально-операційного*, що забезпечував формування самостійної оцінювальної позиції студентів, свідомого і впевненого оперування оцінювальними алгоритмами, цілеспрямованості до якісно-результативної дії, акцентовано-оцінного ставлення до себе як упорядника вокально-хорового процесу з метою

оволодіння студентами техніками самостійної художньо-оцінювальної дії у системі комунікацій з масивами і ресурсами вокально-хорової роботи;

- за результатами підсумкового діагностичного зрізу засвідчена значна відмінність рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку формування художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних груп (зростання високого (акмеологічного) рівня на 22,7%, зменшення низького (інертного) на 15,2%) на противагу встановлених несуттєвих змін у контрольних групах. Це свідчить про ефективність розробленої методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та доцільність її впровадження у процес вокально-хорового навчання.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
2. Актуальные вопросы художественного образования и воспитания: монография. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 237 с.
3. Баранова О. И. Формирование оценочной деятельности младших школьников (технологическая карта): учеб.-метод. пособие. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. 47 с.
4. Бельская Н. А. Роль оценочной функции психики в структуре эстетической одаренности. Киев: Институт одаренного ребенка, 2014. 94 с.
5. Боднар О. С. Оцінка ефективності аналітико-експертної діяльності. *Освіта Луганщини*, 2012. № 2 (37). С. 103–109.
6. Бондаренко Ю. В. Оцінка соціальних проєктів та програм як інструмент ефективного управління недержавною некомерційною організацією. Київ, 2006. 127 с.
7. Волков А. А. Основы риторики. Москва: Академический проект, 2003. 304 с.
8. Грінченко Ю. Л. Методичний посібник з дисципліни «Методи прийняття управлінських рішень». Одеса: Редакційно-видавничий Центр Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, 2010. 42 с.
9. Гузеев В. В. Оценочные шкалы в образовательной технологии. *Народное образование*, 2002. № 5. С. 115-120.
10. Данилов О. Е. Дидактическая модель формирования понятия поля физической величины с помощью компьютерной визуализации на основе таксономии Герлаха-Салливана. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. № 3. С. 41-45.
11. Доблаев Л. П. К постановке проблемы оценивания в психологии. *Проблема оцінювання в психології*. Саратов, 1984. С. 3-5

12. Друкер П., Макьярелло Ф., Джозеф А. Менеджмент. Москва: ООО "И.Д. Вильямс", 2010. 704 с.
13. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. Москва: Академия, 2001. 192 с.
14. Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості: теоретичний аналіз. *Обдарована дитина*. 2008. № 8. С. 63-67.
15. Иванов А. В. Теория и практика формирования диагностической культуры будущего учителя: учебное пособие. Магадан: Изд-во СВГУ, 2008. 135 с.
16. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект : Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
17. Козій О. М. Формування образно-інтонаційного мислення студентів-музикантів педагогічних коледжів у ракурсі становлення їх творчої особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 16 (21). Ч. 1. С. 171-174.
18. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: автор. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 41 с.
19. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
20. Кортнева Ю. В. Диагностика актуальной проблемы. Методика Леонгарда-Шмишека. Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. 237 с.
21. Котлер Ф., Карен Ф., Фокс А. Стратегічний маркетинг для начальних закладів. Київ: УАМ, Вид. Хімджест, 2011. 580 с.

22. Лаврентьева О. О. Развитие методологической культуры майбутніх учителів природничих дисциплин у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект. Київ: КНТ, 2014. 456 с.
23. Левчук Л. Т, Кучерюк Д. Ю., Панченко В. І. Эстетика: підручник. Київ: Вища школа, 1997. 399 с.
24. Лопаткова И. В. Художественное поле самоактуализации и коммуникации как фактор становления идентичности. Сергиев Посад: СПГИ, 2008. 160 с.
25. Ляшенко О. І. *Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 - 2002*: зб. Наукових праць до 10-річчя АПН України. Харків : «ОВС», 2002. Ч. І. С. 243-249.
26. Матвиевская Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога. Москва: Гуманитарн. изд. Центр ВЛАДОС, 2008. 340 с.
27. Миронова Н. Н. Дискурс-анализ оценочной семантики: учебное пособие. Москва: НВИ - Тезаурус, 1997. 158 с.
28. Михайличенко О. В. Основы музыкальной педагогики. Учебное пособие для студентов музыкальных специальностей. LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 197 с.
29. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проєктів / за ред. О. О. Яременко, О. Р. Артюх, О. М. Балакірева та ін. Київ: ДЦССМ, 2002. 132 с.
30. Николаев А. В. Основы советской пианистической школы. Москва: Музгиз, 1961. 242 с.
31. Овсянникова И. Г. Роль аналитических умений в формировании профессиональной компетентности будущего учителя. *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы*: сб. науч. трудов Мин-ва образования и науки. Москва: «АР-Консалт», 2013. Ч. 5. С. 51-55.
32. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

33. Расел Д. С. Диаграмма Исикавы: учеб. пособие Москва: Буквика паблишер, 2014. 183 с.
34. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: Питер, 2008. 208с.
35. Скрипник М. О. Мистецтво бути педагогом: Зб. тренінг. занять. Київ: Вид. Дім «Шкіл. світ», вид. Л. Галіцина, 2006. 112 с.
36. Соловійов В. А. Специфіка музичної інтерпретації: технологічний підхід. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон, 2017. № 4.2 (44.2) Ч. 1.С. 86.
37. Стернин И. А. Анализ коммуникативных ситуаций. Воронеж: «Истоки», 2013. 50с.
38. Стоун Д., Петтон Б., Гін Ш. Складні розмови. Як обговорювати те, що хвилює найбільше. Харків: Видавництво «Vivat», 2019. 284 с.
39. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 402 с.
40. Тянь Р. Б., Холод Б. І., Ткаченко В. А. Управління проектами: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 224 с.
41. Чжан Бо. Діагностичний етап формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Наукові записки: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Випуск CXLVII (147). С. 195-203.
42. Чжан Бо. Методика формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2019. Roč. 19, č. 3. С. 34-43.
43. Чжан Бо. Методичне забезпечення формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Серія «Педагогічні науки». Категорія «Б». Київ: Юстон, 2021. Випуск 16 (45). С. 225-238

44. Фесенко Т. Г. Управління проектами: теорія та практика виконання проектних дій: навч. посібник. Харків: ХНАМГ, 2012. 181 с.
45. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. 244 с.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
47. Шаш А. Р. Мистецтво керувати собою. Структура та процеси впливу людини на саму себе. *Психологічний вісник*. Чернігів: ДПТНЗ «Чернігівське вище професійне училище побутового обслуговування», 2013. Випуск № 2. 14 с.
48. Шендеровський К. С. Моніторинг в соціальній роботі. Київ: Главник, 2006. 144 с.
49. Шумская Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе: учеб. пособие. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. 343 с.
50. Щолокова О. Ф. Современные направления в музыкально-педагогическом образовании Украины. *Актуальные вопросы художественного образования и воспитания*: монографія. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. С. 85-100.
51. Якушева С. Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. 170 с.
52. Chuvaev A. V. Problems of Production Processes Management in Industry in Russian Reality and General Solutions. *North-East Asia Academic Forum*. Khabarovsk: Khabarovsk State Academy of Economics and Law Publisher, 2011. 276 p.
53. Renzulli J. S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.
54. <http://koltushi.org/index.php?topic=3033.0;wap2>
55. https://subject.com.ua/psychology/psyho_pedagog/38.html
56. <https://hrliga.com/index.php?module=news&op=view&id=20433>

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати теоретичного узагальнення і запропоновано нове вирішення наукового завдання формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками, що знайшло відображення в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності розробленої методики.

Проведене дослідження та розв'язання всіх поставлених завдань дає підстави зробити наступні висновки.

1. На основі ґрунтовного теоретичного аналізу з'ясовано, що вміння вкладаються в кейс професіоналізму вчителя музики, в періодичному списку яких прерогативи набувають художньо-оцінювальні вміння, які являють собою систему інтелектуальних актів для визначення особистісно-ціннісних констант, уособлених з вибором еквіваленту, ціннісні характеристики якого впливають на мотивацію, процес і успішність конкретної навчальної роботи в фокусі націленості на продуктивне її перетворення. У результаті системного аналізу наукових психолого-педагогічних і мистецьких джерел запропоновано *авторське визначення поняття «художньо-оцінювальні вміння майбутніх учителів музики»*, які характеризуються як сформована здатність студентів до сканування інформаційних площин вокально-хорової роботи від фіксації якості через дослідження зв'язків і логіки проявів до надання оцінювальних характеристик, яка базується на певному теоретичному, методичному, виконавському досвіді, комплексі спеціальних знань, навичок, що дозволяє майбутнім учителям музики ефективно реалізовувати стратегії дії у вирішенні конкретних вокально-хорових завдань.

Основними підходами до формування художньо-оцінювальних умінь студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів нами окреслено: суб'єктно-діалогічний, прогностичний, аксіологічний, герменевтичний, естетичний, феліксологічний та творчо-діяльнісний. Виокремлено коло

функцій, що забезпечують ефективне формування художньо-оцінювальних умінь у процесі підготовки до вокально-хорової роботи зі старшокласниками: пізнавально-пошукову, культурологічну, перцептивно-комунікативну, гедоністичну, інтерактивну, контрольню-діагностичну, прогностично-моделювальну, регулятивно-координаційну, трансформаційно-перетворювальну.

2. Розроблена структура художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, яка становить єдність *ціннісно-емоційного, когнітивно-комунікативного, творчо-рефлексивного* компонентів.

3. Обґрунтована система *принципів* формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики охоплює: принцип цілепокладання вокально-хорової діяльності, принцип художньо-естетичної відповідності, принцип персоніфікації мистецьких цінностей, принцип системної диференціації, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип логічної послідовності й узгодженості, принцип інтеграції та синтезу фахових знань.

Педагогічними умовами формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики є: активізація мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорової роботи; орієнтація студентів на здійснення порівняльно-оцінювальних операцій у полі інтерсуб'єктної взаємодії з вокально-хоровим середовищем; створення ситуації вибору для активації самостійної оцінювальної дії студентів з позиції експертизи та прийняття рішень.

4. У процесі дослідження визначено *критерії* художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики, а саме: міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності; ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу; міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями, до кожного з яких розроблено показники. Встановлено три рівні сформованості художньо-

оцінювальних умінь майбутніх учителів музики – низький (інертний); середній (раціональний); високий (акмеологічний), що визначаються ступенем прояву певних показників конкретних критеріїв.

5. Для з'ясування стану сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та відстеження динаміки його розвитку розроблено поетапний план експериментальної роботи, що включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту. Проведений констатувальний експеримент засвідчив перевагу середнього (раціонального) та низького (інертного) рівнів розвитку художньо-оцінювальних умінь респондентів.

Формувальний етап експерименту охоплював: *інформаційно-смісловий, аналітично-узгоджувальний, процесуально-операційний* етапи. Експериментальна робота здійснювалась згідно з визначеною метою і змістом кожного етапу, розробленим і впровадженим методичним комплексом, що синтезує форми, методи і засоби оцінювальної діяльності із формами, методами і засобами вокально-хорового навчання. Дана методика передбачала розробку спеціальних завдань, застосування оцінювальних технік, тренінгів, методів, стратегій оцінювання, стратегій моніторингу процесу.

Для перевірки ефективності запропонованої поетапної методики були проведені контрольні зрізи, ідентичні констатувальним методикам дослідження, що виявили значні відмінності рівнів сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку формування художньо-оцінювальних умінь студентів експериментальних груп (зростання високого (акмеологічного) рівня на 22,75%, зменшення низького (інертного) на 15,29 %) на противагу встановлених несуттєвих змін у контрольних групах. Це свідчить про ефективність розробленої методики формування художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики та доцільність її впровадження у процес вокально-хорового навчання.

Проведене дослідження має перспективу подальших наукових пошуків у наукових розвідках і дослідженнях, оскільки означена проблема була вперше висвітлена і не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання розкриття специфіки формування художньо-оцінювальних умінь магістрів з хорового диригування, пошуку ефективних шляхів підготовки студентів до комплексного керівництва вокально-хоровим процесом в закладах вищої освіти України та Китаю.

ДОДАТКИ**Додаток А.1****«Тест-опитувальник для вимірювання мотивації****Досягнення» (модифікація А. Мехрабіана) (адаптація автора)**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам пройти тест, який складається з ряду тверджень, які стосуються окремих сторін характеру, а також думок і відчуттів з приводу деяких життєвих і навчальних ситуацій. Щоб оцінити ступінь Вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте наступну шкалу: +3 – повністю згоден, +2 – згоден, +1 – скоріше згоден, ніж не згоден, 0 – не визначився, -1 – скоріше не згоден, ніж згоден, -2 – не згоден, -3 – повністю не згоден.

Прочитайте кожне твердження й оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). При цьому в реєстраційному бланку, напроти номера твердження, обведіть колом цифру, яка відповідає ступеню Вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте відповідь, яка першою приходить Вам на думку. Не гайте часу на роздумування.

Текст опитувальника

1. Я більше думаю про позитивний результат у процесі роботи з хором, ніж зважую на ризики і можливі промахи.
2. Віддаю перевагу колективним формам роботи, тому що не треба самостійно приймати рішення.
3. Не боюся складнощів вокально-хорової роботи.
4. Мене більше приваблює справа, яка не вимагає напруги і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, в якій можливі несподіванки.
5. Якби у мене щось не удавалося, я швидше доклав би максимум зусиль, для того щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що у мене може добре удатися.
6. Мені складно охопити всі складові діяльності керівника хорового колективу, тим паче приймати комплексні управлінські рішення.

7. Я витрачаю більше часу на самовдосконалення у вокально-хоровій діяльності.

8. Я віддав би перевагу важливій справі, хоча вірогідність невдачі в ній рівна 50%, ніж справі достатньо важливій, але не важкій.

9. Я швидше запозичу чужий алгоритм дії, ніж буду розробляти свій.

10. Для мене дуже важливо робити свою справу якнайкраще, згідно власної ціннісної позиції.

11. Мені краще відтворювати манеру викладача, ніж шукати свій стиль роботи з вокально-хоровим колективом.

12. Я віддаю перевагу творчим змаганням, де я сильніший за інших, ніж конкурсам, де всі учасники приблизно рівні за своїми можливостями.

13. У вільний від навчання час я оволодію технікою якої-небудь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваги.

14. Я швидше вважатиму за краще зробити якусь справу так, як я вважаю потрібним, не звертаючи уваги на поради.

15. Намагаюсь на початку будь-якої справи намітити шляхи її реалізації згідно внутрішніх переконань, зважаючи на об'єктивні ризики.

16. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.

17. Я вважаю за краще працювати з повною віддачею, поки не отримаю повного задоволення від отриманого результату, ніж прагнути закінчити справу якнайшвидше і з меншою напругою.

18. На іспиті я віддав би перевагу конкретним питанням за пройденим матеріалом, ніж питанням, що вимагають відповіді, висловлювання своєї думки.

19. Я швидше вибрав би справу, в якій є деяка вірогідність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж таку, в якій моє становище не погіршиться, але й істотно не покращиться.

20. Після успішної творчого випробовування у процесі практикуму роботи з хором я швидше з полегшенням зітхну ("пронесло!"), ніж порадію досягнутому результату вокально-хорової роботи.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то я швидше повернувся б до важкої, ніж до легкої.

22. При роботі з начальним хором я більше турбуюся про те, як би не припуститися якої-небудь помилки, ніж думаю про те, як продуктивно провести репетицію.

23. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до кого-небудь по допомогу, ніж стану сам продовжувати шукати вихід.

24. Після невдачі я швидше стаю більш зібраним, енергійним, ніж втрачаю всяке бажання продовжувати справу.

25. Якщо є сумніви в успіху якого-небудь починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не справлюся з нею, ніж сподіваюся, що вона удасться.

27. Я працюю більш ефективно під керівництвом, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність.

28. Мені більше подобається виконувати складні завдання у процесі вокально-хорового навчання, ніж ті, в успіху як я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно указують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені ставлять задачу лише у загальних рисах.

30. Якби я успішно вирішив якусь задачу, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу. 31. Коли потрібно підготуватися до роботи з хором, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і стурбованість.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити у процесі вокально-хорового навчання.

Реєстраційний бланк

П.І.Б.

(повністю)

Дата обстеження _____

Курс _____

	Повністю згоден	Згоден	Скоріше згоден ніж незгоден	Не визначився	Скоріше незгоден ніж згоден	Не згоден	Повністю не згоден
1.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
2.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
3.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
4.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
5.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
6.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
7.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
8.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
9.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
10.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
11.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
12.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
13.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
14.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
15.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
16.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
17.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
18.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
19.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
20.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
21.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
22.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
23.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
24.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
25.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
26.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
27.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
28.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
29.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
30.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
31.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
32.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

Ключ: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Обробка результатів

Спочатку підраховується сумарний бал. Для цього використовується наступна процедура: відповідям респондента на прями (відзначені знаком “+” в ключі) і зворотні (відзначені знаком “-” в ключі) пункти опитувальника приписуються бали на основі наступних співвідношень:

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
+	1	2	3	4	5	6	7
-	7	6	5	4	3	2	1

На основі підрахунку сумарного бала визначається та чи інша домінуюча мотиваційна тенденція респондента. Бали всіх респондентів вибірки ранжирують і виділяють дві конкретні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі.

Інтерпретація результатів

На основі підрахунку сумарного бала визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у респондента. Якщо сума балів знаходиться в інтервалі від 165 до 210, то роблять висновок про те, що в мотивації досягнення успіхів у даного респондента домінує прагнення до успіху. Якщо сума балів опинилася в межах від 76 до 164, то роблять висновок про домінування прагнення уникати невдачі. Якщо сума балів опинилася в межах від 30 до 75, то ніякого певного висновку про домінування однієї над іншою мотивації досягнення успіхів або уникнення невдач зробити не можна.

Додаток А.2**Опитувальний аркуш**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити власне ставлення до художньо-оцінювальної діяльності та оцінити її можливості в вокально-хоровій роботі.

Дякуємо за відвертість!
Бажаємо творчих успіхів!

1. Що Ви вкладаєте у зміст поняття «художньо-оцінювальна діяльність»?

2. Яке значення має художньо-оцінювальна діяльність у педагогічній роботі вчителя музики?

3. Які, на Вашу думку, функції художньо-оцінювальної діяльності вчителя музики на уроках музичного мистецтва?

4. Які, на Вашу думку, функції художньо-оцінювальної діяльності вчителя музики у процесі вокально-хорової роботи зі старшокласниками?

5. Наведіть параметри об'єктивної оцінки мистецьких явищ?

6. Що, згідно Вашого розуміння, підлягає художньому оцінюванню у процесі вокально-хорового навчання?

7. Чи впливає наявність художньо-оцінювальних умінь на рівень компетентності вчителів музики?

8. Охарактеризуйте власні прояви художнього оцінювання у процесі вокально-хорового навчання по шкалі 1/10».

Опитувальний аркуш**(до восьмого запитання (що оцінюється?))**

1. Знання, уміння, навички
2. Інтерес, мотивація до вокально-хорової роботи
3. Уміння творчо мислити
4. Уміння досліджувати, співставляти, аналізувати
5. Бажання самореалізації
6. Здатність до продуктивних перетворень
7. Прояв уміння критично мислити
8. Здатність до прийняття рішень
9. Потяг до творчості, досягнення високих творчих стандартів вокально-хорової роботи
9. Індивідуальні якості, інше

Додаток А.3**Опитувальник К. Леонгарда - Г. Шмішека. Методика діагностики акцентуацій характеру керівника вокально-хорового колективу за емотивним типом (модифікація автора).**

Шановні студенти! Перед Вами перелік із 88 тверджень, що містить багатогранні якості керівника дитячого хорового колективу. Пропонуємо Вам визначитись у наявності в себе нижчезазначених керівника дитячого хорового колективу. Поруч з номером питання поставте знак «+» (так), якщо згодні, або «-» (немає), якщо не згодні. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь.

1. Уміння розпоряджатися,наказувати
- 2.Наполегливість
- 3.Незалежність суджень і оцінок
- 4.Самостійність
- 5.Строгість
- 6.Справедливість
- 7.Критичність до інших
- 8.Самокритичність
- 9.Уміння підкорятися
10. Поважність
11. Здатність до співпраці, взаємодопомоги
12. Доброзичливість
13. Хороший естетичний смак
14. Гуманність
15. Уміння приймати рішення
16. Комунікабельність
17. Диригентська техніка
18. Схильність до моралізації, читання нотацій
19. Почуття музичної форми
20. Артистизм
21. Уміння пояснювати
22. Терпіння
23. Почуття обов'язку, старанність
24. Уміння налагоджувати дисципліну
25. Тактовність
26. Здатність до наслідування
27. Спостережливість
28. Вокальні здібності
29. Чарівність
30. Авторитарність

31. Широкий світогляд
32. Образність мови
33. Здатність психологічно впливати на хор
34. Володіння культурою мовлення
35. Прояв гумору
36. М'якість
37. Уміння викликати у інших повагу до себе
38. Впевненість в собі
39. Високий інтелектуальний рівень
40. Вимогливість
41. Яскравий темперамент
42. Музична пам'ять
43. Емоційність
44. Витримка
45. Діловитість, практичність
46. Зосередженість, уважність
47. Чуйність
48. Відповідальність
49. Поступливість
50. Сконцентрована і розподілена увага
51. Міцна воля
52. Нетерпимість до помилок інших
53. Завзятість
54. Висока працездатність
55. Здоров'я (фізичне і психічне)
56. Почуття гумору
57. Старанність
58. Відкритість, сердечність до успіхів інших
59. Принциповість
60. Уміння усувати конфлікти
61. Вразливість, тендітність сприйняття
62. Організованість
63. Художньо-образне мислення
64. Ініціативність
65. Самовладання
66. Швидка реакція на виконання
67. Неконфліктність
68. Гостра реакція на фальш і невідповідність
69. Цілеспрямованість
70. Виразна міміка
71. Рішучість
72. Творча інтуїція
73. Здатність знаходити індивідуальний підхід
74. Життєва мудрість
75. Уміння себе подати

76. Загострене почуття обов'язку
77. Жорсткість
78. Поблажливість до недоліків інших
79. Відчуття ритму
80. Воля
81. Стійкість до стресів
82. Схильність до лідерства
83. Вразливість
84. Зовнішня привабливість
85. Самобутній світогляд
86. Творча уява
87. Філігранне відчуття художнього образу
88. Здатність до співпереживання

Обробка результатів:

Підрахунок кількості відповідей «Так» (+) і «Ні» (-), потім суму помножте на 3.

Результати:

18-24 бали - виражена акцентуація за емотивним типом.

12-17 балів - прихована акцентуація.

Нижче 12 балів - відсутність акцентуації за емотивним типом.

Ознакою акцентуації вважається показник вище 12 балів.

Додаток А.4**Самодіагностика студентами наявного рівня власних художньо-оцінювальних умінь**

Шановні студенти! Пропонуємо Вам оцінити власну відповідність вказаним нижче характеристикам художньо-оцінювальних умінь, необхідних для вокально-хорової роботи.

1. Художньо-естетичні вміння – наскільки? в якій мірі? як узгоджуються? чи відповідає? – відображають яскравість емоційного відгуку студентів на твори музичного мистецтва, демонструють міру естетичного смаку і музичної культури в оцінюванні вокально-хорового процесу, послуговують оцінюванню жанрово-стильових особливостей мистецьких творів, наданню емоційно-естетичної оцінки творам вокально-хорового мистецтва, відображають інтеграл естетичної оцінки студентами змісту вокально-хорової роботи відповідно власним ціннісним кліше та емоційним відгукам, що загалом сприяє формуванню умінь комплексного оцінювання мистецького процесу для збалансованого упорядковування, в рамках високих художньо-естетичних норм і технічних можливостей вокально-хорових колективів.

Так Ні

2. Гностичні вміння – що? де? як? у кого? – вбирають комплекс вокально-хорових знань, умінь та навичок, сформований фаховий тезаурус, пізнавальний інтерес до сприйняття і власного пошуку нового, які передбачають отримання нової інформації, узагальнення та систематизації власного досвіду, творчого доробку видатних діячів музичного мистецтва.

Так Ні

3. Аналітичні вміння – що? де? як? – відображають наявність необхідних знань, умінь та навичок виокремлення, аналізу, конкретизації, синтезу вокально-хорових завдань, їх інтерпретації, визначати ефективність методів, засобів і форм оптимізації вокально-хорової роботи, пошуку варіантів для

визначення шляхів оптимального вирішення наявних неузгодженостей мистецького процесу, оцінювання вірогідних цілей вокально-хорової роботи (цілепокладання), узгодження змісту вокально-хорової роботи відповідно власним художньо-ціннісним кліше та емоційним відгукам.

Так Ні

4. Прогностичні вміння – що маємо? куди рухаємося? для чого? з якою метою? що буде? які альтернативи? – сприяють прогнозуванню результативності вокально-хорового процесу, включають вміння формулювання цілей, завдань художнього оцінювання вокально-хорового процесу, оцінку чинників, діагностику параметрів, аналіз ситуацій, висування альтернатив, конкретизацію, прийняття рішень, відбір способів і засобів для їх реалізації у вокально-хоровому процесі, проектування розвитку, передбачення очікуваних результатів, прогнозування помилок, надання конструктивних рекомендацій, контроль за процесом і результатом.

Так Ні

5. Проєктивні вміння – який план? що за чим? – дозволяють конструювати план роботи з навчальним вокально-хоровим колективом у поточних репетиціях, коректувати шляхи втілення проєкту, проєктувати інтерпретаційні конструкти розвитку художнього образу у процесі роботи з творами музичного мистецтва, надавати детальну оцінку наявним характеристикам вокально-хорової роботи у комплексі вокально-технічних, теоретично-практичних, комунікативно-вольових проявів, закладених у проєкт; диференціювати основну і другорядну інформацію; конкретизувати отримані оцінювальні індекси.

Так Ні

6. Дослідницькі вміння – ? чому? відповідно чого?, чому саме? – послугують аналізу та обробці інформаційного лану елементів або комплексу вокально-хорової роботи, оперуванню різновидами інформаційних потоків, оцінюванню можливих стратегій, технік вирішення поточних проблем, міри їх

ефективності й продуктивності, упорядкуванню й трансляції інформаційних повідомлень.

Так Ні

7. Перцептивні вміння – звідки? від кого? який він? якими повинні бути? – дозволяють диференціювати інформаційні сигнали від вокально-хорового колективу, оперативно оцінювати стан витривалості та втоми, визначати запас психологічної та фізіологічної міцності хористів під час інтенсивної репетиційної роботи; забезпечують системне, цілеспрямоване оцінювання студентами технологій вокально-хорової роботи визнаний майстрів, критичне оцінювання власних дій.

Так Ні

8. Комунікативні вміння – з ким? як? чому? – включають трансфер художньо-ціннісної інформації, створення простору колективного оцінювання мистецьких явищ, встановлення платформи діалогічної взаємодії на базисах технік зворотнього зв'язку, визначення ступенів ризику, вибір оптимального стилю спілкування з вокально-хоровим колективом, оцінювання продуктивності потоків комунікативної взаємодії, прийняття рішень, оцінювання наслідків їх реалізації.

Так Ні

9. Евристичні вміння – як оригінальніше? які альтернативи? як більш наближено й відповідно художнім стилям і жанрам? які шляхи? – висвітлюють наявність умінь творчої інтерпретації результатів оцінювання, обертання ідей покращання виявлених оцінних індексів, трансформації і реконструкції мистецького процесу відповідно наявних характеристик оцінювання, упорядкування нової інформації для прийняття рішення, продукування нових творчих ідей, оцінка альтернативних шляхів, оцінювання відповідності мистецького простору власній інтерпретації художньо-образного змісту вокально-хорових творів.

Так Ні

10. Технологічно-управлінські вміння – яким чином? наскільки? відповідно чого? куди? – концентрують цілісне уявлення про керівництво вокально-хоровим процесом у рамках технології оцінювання від постановки мети (цілепокладання), через оцінювання перспектив (планування), узгодження художньо-технологічних показників (відповідність еталону), упорядкування комунікативно-операційних викликів (самоаналіз, самооцінювання, подолання бар'єрів), до оцінювання шляхів і засобів досягнення результативної мети, зменшення ризиків можливих невдач, прийняття рішення відповідно фактажу за результатами оцінювання ефективності вокально-хорового процесу).

Так Ні

11. Контрольно-діагностичні вміння – наскільки вдало? де? чи достатньо? – відображають рівень оцінювання якості, відповідності, ступенів ризику, адекватності змісту і перебігу вокально-хорової роботи, ідентифікації художніх структур у вокально-хоровому потоці; поточне діагностування наявних характеристик вокально-хорової роботи, аналізу й корекції засобів впливу, узгодження отриманого результату з заявленим еталоном, оцінювання загальної ефективності вокально-хорового процесу тощо.

Так Ні

12. Рефлексивно-корекційні вміння – чому саме так?, а може? – характеризують процес оцінювання відповідності й продуктивності власних дій, доцільності застосованих методів, засобів вокально-хорової роботи, самооцінка, самодіагностика, самоорганізація, прогнозування результатів оцінювання, проектування шляхів і способів удосконалення власних технік упорядкування вокально-хорового процесу, конструювання шляхів покращання результату тощо). Уміння модифікувати (змінювати і реформувати власні дії у відповідності до нових виявлених особливостей)

Так Ні

Ранжування результатів за 12-бальною шкалою оцінювання:

- від 1 до 4 балів – не можу достеменно підтвердити наявність у себе даних умінь – низький (інертний) рівень;
- від 5 до 8 балів – дещо орієнтуюся в суті даних умінь, частково застосовую у процесі вокально-хорового навчання – середній (раціональний) рівень;
- від 9 до 12 балів – свідомо застосовую у різновидах навчання, вмію розрізняти та оперувати ними під час практикуму роботи з начальними хоровими колективами – високий (акмеологічний) рівень.

Додаток А.5**Класифікація навчальних цілей В. Герлаха-А. Саллівана**

Таксономія В. Герлаха-А. Саллівана базується на концепції навчальної діяльності, зовнішніх процедурах оцінювання конкретного об'єкту навчання. Таксономія В. Герлаха-А. Саллівана підпорядкована конкретній класифікації рівнів:

- ідентифікація: розпізнавання, співвіднесення конкретного елемента діяльності до заданих параметрів та еталонів;
- класифікація: коректне відтворення причин появи даного показника та прогнозування перспектив його модифікації;
- опис-проект: цілевизначення результатів діяльності на основі попередніх результатів оцінювання з урахуванням виявлених властивостей і параметрів;
- конструювання: оцінювання варіантів моделей оптимізації об'єкта або процесу за виокремленими характеристиками;
- реалізація: виконання дій в певній послідовності, класифікація та систематизація інформації, отриманої впродовж оцінювання перебігу діяльності;
- демонстрація: успішне виконання зовнішніх (практичних) і внутрішніх (розумових) дій, передбачених специфікою діяльності.

Додаток А.6

**Експертні листи вияву сформованих
художньо-оцінювальних умінь у майбутніх учителів музики
(мотиваційно-ціннісний компонент)**

П.І.П.

Курс

Група

Опції художньо- оцінювальних умінь студентів	Вияв ініціативності	Вияв оперативності	Вияв усвідомленості	Вияв систематичності
Художньо- естетичні вміння				
Гностичні вміння				
Проективні вміння				
Прогностичні вміння				

Загальна кількість балів

П.І.П. члена експертного журі

Додаток Б. 1

**Тест-опитувальник для виявлення інформаційно-діагностичної
компетентності А. Іванова
(адаптація автора)**

Шановні студенти!

З метою виявлення у Вас наявності художньо-оцінювальних умінь пропонуємо провести самооцінку щодо критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу. Поставлений Вами відповідний бал поруч із кожною позицією наданої трьохбальної шкали буде означати, що «можу в повній мірі» – «3»; «можу частково» – «2»; «не можу» – «1».

Знання про місце і роль оцінювального компонента у вокально-хоровій роботі зі старшокласниками	
Знання про цілі і завдання оцінювальної діяльності майбутнього вчителя музики	
Знання про характер, специфіку, операційний характер художньо-оцінювальних умінь	
Знання вимог до якості оцінювання мистецької інформації	
Знання структури оцінювального процесу	
Знання принципів художнього оцінювання	
Знання алгоритму оцінювальної дії	
Знання алгоритму діагностики навчального вокально-хорового процесу.	
Знання методів оцінювальної діяльності	

Додаток Б. 2

Протокол оцінювання

сформованості в студентів умінь уміння аналізувати поточний стан, виявляти тенденції розвитку, виокремлювати чинники впливу, визначати фактори оптимізації вокально-хорової роботи

	Наявні оцінювальні вміння	Бали (0-4)	Бали (5-9)	Бали (10-12)
1.	Оперує вокально-хоровими знаннями, виявляє розуміння мистецької інформації; здатен формулювати проблемні сегменти			
2.	Виокремлює проблемні чинники, корегує їх залежність з творчим етапом, оперує прийомами творчого мислення: подрібнення, деталізація мистецької інформації			
3.	Синтезує мистецьку інформацію, з'ясовує залежність виявлених чинників завдяки прийомам творчого мислення: узагальнення, оцінювання якості та відповідності, співставлення, порівняння			
4.	Аналізує отримані оцінювальні дані, виокремлює чинники впливу для усунення поточних проблем			
5.	Прогнозує, висуває контрідії подальшої динаміки виявлених негараздів			
6.	Демонструє цілісне бачення розвитку процесу з урахування фактажу, тенденцій, прототипів.			

Обробка відповідей:

0-4 балів – низький рівень;

5-9 балів – середній рівень;

10-12 балів – високий рівень.


72-60 балів – високий рівень сформованості в студентів умінь аналізувати поточний стан мистецьких явищ, виокремлювати чинники впливу, прогнозувати тенденції розвитку процесу відповідно динаміки змін кожного з чинників


59-30 балів – середній рівень сформованості


29-1 балів – низький рівень сформованості

Додаток Б.3

Схема SWOT-аналізу параметрів вокально-хорової роботи

Оцінювання Сильних (S) і Слабких (W) характеристик
вокально-хорового процесу 
перетворення слабких якостей в характеристики сили.

Оцінювання Можливостей (O) і Загроз (T) творчому процесу
 перетворення ризиків і загроз у
характеристики вдосконалення якості.

Ідентифікація-узгодження зовнішніх і внутрішніх оцінювальних
індексів  приведення у
відповідність якісних характеристик вокально-хорового процесу.

Додаток Б.4

Система формування навичок мислення

(методика М. Скрипник)

Мисленнєві навички	Визначення	Дії
Знання	Оперування специфічною інформацією	Реагує, сприймає, згадує, розпізнає
Розуміння	Розуміння наявного інформативного матеріалу	Пояснює, порівнює, показує, інтерпретує
Застосування	Використання методів, концепцій, принципів і теорій у нових ситуаціях	Роз'язує нові проблеми, демонструє використання знань, конструює, критикує
Аналіз	Поділ інформації на складові	Обдумує, розкриває, співставляє, перераховує, вимірює, розмірковує, порівнює
Синтез	Складання цілого із окремих частин	Комбінує, складає, придумує, творить
Порівняльна оцінка	Визначення цінності матеріалів і методів, коли задано цілі, стандарти та критерії	Оцінює, уточнює, узгоджує, коригує

Додаток Б.5

**Експертні листи вияву сформованих
художньо-оцінювальних умінь у майбутніх учителів музики
(когнітивно-комунікативний компонент)**

П.І.П.

Курс

Група

Опції художньо- оцінювальних умінь студентів	Вияв ініціативності	Вияв оперативності	Вияв усвідомленості	Вияв систематичності
Аналітичні вміння				
Дослідницькі вміння				
Контрольно- діагностичні вміння				
Перцептивні вміння				
Комунікативні вміння				

Загальна кількість балів

П.І.П. члена експертного журі

Додаток В.1**Інтерв'ю**

1. Чи цікавитеся Ви специфікою вокально-хорової роботи?
2. Чи задумувалися Ви про специфіку спілкування з вокально-хоровим колективом старшокласників?
3. Які якості диригента Ви можете виокремити?
4. Чи волієте Ви пов'язати майбутню професійну діяльність з вокально-хоровою роботою?
5. Якими вміннями, на Вашу думку, повинен володіти керівник вокально-хорового колективу?
6. Чи зважаєте Ви на інтелектуальний аспект у процесі роботи з навчальним вокально-хоровим колективом?
7. Що, на Вашу думку, є запорукою продуктивності вокально-хорової роботи?
8. Чи замислювались Ви управлінським аспектом керівника вокально-хорового колективу?
9. Чи розумієте Ви необхідність стратегічного облаштування вокально-хорового процесу?
10. Чи думали Ви коли-небудь при підготовці до практикуму роботи з хором про цілеутворення, конструювання стратегій досягнення цілей, експертизу, моніторинг, особливості презентації та механізми рефлексії?
11. Чи прагнете Ви до самостійності у навчальній вокально-хоровій діяльності?
12. Чи вважаєте Ви, за необхідне оволодіти художньо-оцінювальними вміннями у процесі диригентсько-хорової підготовки?

Додаток В.2
Алгоритм оцінювальної дії

Послідовність реалізації операцій оцінювання проявляється в алгоритмі оцінювальної дії для вибору і відбору оцінювальних показників.

Операції оцінювання:

1. Декомпозиція оцінювального об'єкта.
2. Конструювання дерева властивостей об'єкта.
3. Вибір на дереві властивостей оцінювальних показників.
4. Конструювання дерева показників.
5. Формування кейсу порівнянь.
6. Ідентифікація показників кейсу порівнянь.
7. Групова трансформація показників.
8. Оцінювання об'єкта за груповими показниками.
9. Отримання групового вектора оцінки.
10. Отримання комплексної оцінки за всіма груповими показниками.

Додаток В.3**Методика аналізу і управління ризиками
(PRAM) Т. Фесенко (адаптація автора)**

Алгоритм аналізу і управління ризиками:

- визначення ризиків навчального мистецького процесу;
- зосередження уваги на першочергових ризиках;
- ідентифікація ризиків навчального мистецького процесу;
- структуризація ризиків навчального мистецького процесу;
- класифікація ризиків навчального мистецького процесу;
- оцінка чинників, першопричин і потенційних небезпек ризиків;
- аналіз результатів оцінювання ризиків;
- планування ризиків навчального мистецького процесу;
- управління ризиками навчального вокально-хорового середовища

Додаток В.4

Тест

на виявлення у студентів здатності діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю

Шановні студенти! Пропонуємо Вам виявити рівень Ваших можливостей комплексно оцінювати масиви вокально-хорової роботи з метою прийняття рішень в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У кожному пункті опитувальника окресліть твердження «а» або «б», яке, на Ваш погляд, більш притаманне Вашій індивідуальності.

Дякуємо за співпрацю!

1. а) без оцінювання ситуації, я не починаю діяти;
б) вважаю достатньою мінімум інформації для прийняття рішень.
2. а) я не замислююся про наслідки прийнятих рішень;
б) я намагаюся оцінити перспективи прийнятих рішень.
3. а) я згоден, що ризик себе не виправдовує;
б) вважаю ризик завжди виправданим.
4. а) віддаю перевагу деталізації в процедурах оцінювання;
б) вважаю доцільним оцінювати явища в узагальненій формі.
5. а) іноді я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;
б) я ніколи не забуваю про мету і про власні плани.
6. а) оцінюючи явища я намагаюся встановити ситуативні зв'язки;
б) для оцінювання ситуацій мені не потрібно широке коло даних.
7. а) я ніколи при оцінюванні не застосовую знання, віддаю перевагу інтуїції; б) певен, що для проведення якісного оцінювання вокально-хорової роботи необхідні ґрунтовні знання.
8. а) під час оцінювання я намагаюсь поступово-почергово розглядати об'єкт;
б) під час оцінювання намагаюсь комплексно осягнути проблемне поле.
9. а) під час оцінювання прийняття рішення перебираю і оцінюю альтернативи;
б) обов'язково оцінюю майбутні наслідки прийнятого рішення.
10. а) для оцінювання вокально-хорового процесу мені потрібно мінімумом фактів;
б) для оцінювання вокально-хорового процесу перевіряю всі його параметри.
11. а) не можу в процесі оцінювання включати увагу і фантазію, віддаю перевагу логіці і послідовності;
б) мені легко в процесі оцінювання створювати нові конструкції та комбінації.

12. а) вважаю прийнятним і доступним оцінити причини і наслідки вокально-хорових ситуацій;

б) мені важко прогнозувати наслідки, але оцінювати ситуації легко.

13. а) я схильна (ий) до ризику;

б) я не схильна (ий) до ризику.

14. а) якщо я оцінюю наслідки вчинків, подій, то враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) мені важко прорахувати потенційні ризики.

15. а) я часто долучаюся до процесів оцінювання;

б) я ніколи не приймаю рішення без ретельної оцінки наслідків.

16. а) якщо результати мого оцінювання не були продуктивними, я можу піти іншим шляхом оцінювання;

б) якщо результати мого оцінювання не були продуктивними, мені дуже важко піти іншим шляхом оцінювання.

17. а) при оцінюванні комунікативних ситуацій мені важко уникнути шаблонів;

б) при оцінюванні комунікативних ситуацій мені легко встановлювати оригінальні форми спілкування.

Додаток В.5

Протокол оцінювання

сформованості в студентів здатності діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю

	Наявні оцінювальні вміння	Бали (0-4)	Бали (5-9)	Бали (10-12)
1.	Вільно оперує порівняльними алгоритмами оцінювальної дії у рамках системи цінностей			
2.	Упевнено аналізує ситуативні кейси вокально-хорової роботи, приділяє увагу оцінюванню довершеності і художньої досконалості			
3.	Демонструє вміння узагальнювати інформаційні площини вокально-хорової роботи, ідентифікувати отримані дані з якісними прототипами			
4.	Здатен виокремлювати головні проблеми вокально-хорової роботи в процесі та за результатами оцінювання для їх усунення			
5.	Синтезує мистецьку інформацію, з'ясовує залежність виявлених чинників завдяки прийомам творчого мислення: узагальнення, оцінювання якості та відповідності, співставлення порівняння			
6.	Здатен виявляти суттєві вокально-хорових явищ і пояснювати еталонні маркери їх якісного прояву			

Обробка відповідей:

0-4 балів – низький рівень;

5-9 балів – середній рівень;

10-12 балів – високий рівень.

72-60 балів – високий рівень сформованості в студентів здатності діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю

59-30 балів – середній рівень сформованості

29-1 балів – низький рівень сформованості

Додаток В.6**Опитувальник (авторська модифікація методики діагностики оцінки самоконтролю М. Шнайдера)**

Інструкція:

«Уважно прочитайте 10 висловлювань, що відбивають реакції на деякі ситуації вокально-хорової роботи. Кожне з них оцініть як вірне (В) чи заперечливе (З) стосовно до себе, поставивши поруч з кожним пунктом відповідну літеру».

1. Мені важко наслідувати прийоми роботи з хором нашого керівника.
2. Є можливим для мене оцінювання якості, відповідності, ступенів ризику, адекватності змісту і перебігу вокально-хорової роботи.
3. У процесі роботи з хором я можу ідентифікувати художні структури у вокально-хоровому потоці.
4. Мені важко здійснювати поточне діагностування наявних характеристик вокально-хорової роботи, аналізувати й корегувати засоби впливу.
5. Я розумію важливість узгодження отриманого результату вокально-хорової роботи з заявленим еталоном але самостійно це мені зробити важко.
6. Оцінювання загальної ефективності вокально-хорового процесу мені не під силу.
7. Я можу оцінити відповідність та продуктивність власних дій, а також, доцільність застосованих методів і засобів вокально-хорової роботи.
8. Мені властиво здійснювати самооцінку, самодіагностику, спрямовану на самоорганізацію вокально-хорової роботи.
9. Я працюю над удосконаленням власних технік упорядкування вокально-хорового процесу, намагаюся конструювати шляхи покращання результату .
10. Я не можу модифікувати (змінювати і реформувати власні дії у відповідності до нових виявлених особливостей).

Обробка і інтерпретація результатів:

По 1 балу нараховується за відповідь «З» на питання 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші питання. Підраховується сума балів.

0-3 бала - низький рівень самоконтролю.

4-6 балів - середній рівень самоконтролю.

7-10 балів - високий рівень самоконтролю.

Додаток В.7**Експертні листи вияву сформованих
художньо-оцінювальних умінь у майбутніх учителів музики
(творчо-рефлексивний компонент)**

П.І.П., курс, група

Опції художньо- оцінювальних умінь студентів	Вияв ініціативності	Вияв оперативності	Вияв усвідомленості	Вияв систематичності
Технологічно- управлінські вміння				
Евристичні вміння				
Комунікативні вміння				
Рефлексивно- корекційні вміння				

Додаток В.8

**Диференціація балів відповідно критеріїв та показників
сформованості художньо-оцінювальних умінь майбутніх учителів музики**

Критерій	Показники	Бали
міра сформованості спонукальних мотивів до художньо-оцінювальної діяльності	- наявність ціннісно-естетичного ставлення до вокально-хорової роботи;	- 20 балів
	- уміння розрізняти шифри емотивних кодів вокально-хорових творів;	- 20 балів
	- уміння проектувати цільові маршрути та передбачати ризики вокально-хорової роботи.	- 20 балів
ступінь схильності студентів до критичного оцінювання та впорядкування інформаційних параметрів вокально-хорового процесу	- уміння аналізувати поточний стан мистецьких явищ, виокремлювати чинники впливу, прогнозувати тенденції розвитку процесу відповідно динаміки змін кожного з чинників;	- 20 балів
	- уміння ототожнювати виявлені параметри з технологічними вимогами інтерпретацій вокально-хорових творів;	- 20 балів
	- здатність до систематизації інформації, трансляції отриманих оцінювальних індексів вокально-хоровому колективу.	- 20 балів
міра здатності студентів до інтерпретації результатів оцінювання вокально-хорових явищ і рефлексивного управління продуктивними перетвореннями	- уміння здійснювати оцінку поточних потреб і ризиків вокально-хорового процесу, приймати рішення для його оптимізації;	- 20 балів
	- здатність діяти в нестандартних ситуаціях у рамках системи цінностей, згідно норм художньої досконалості, технік зворотнього зв'язку, важелів самоконтролю;	- 20 балів
	- володіння методами і прийомами самооцінювання, саморегуляції, спроможність до експертизи та корекції результатів вокально-хорової роботи.	- 20 балів

Розрахунок за кожним із критеріїв:

0-10 – низький рівень (інертний)

11-40 – середній рівень (раціональний)

41-60 – високий рівень (акмеологічний)

Сумарна диференціація балів:

Низький рівень (інертний) – 0-60 балів

Середній рівень (раціональний) – 61-120 балів

Високий рівень (акмеологічний) – 121-180 балів