

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

УДК 378.016:78.159.954(043.3)

**Чжан Чун**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-  
ХОРОВОГО НАВЧАННЯ**

Дисертація 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 Чун

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

Київ - 2021

## АНОТАЦІЯ

**Чжан Чун. Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання – 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 представлено результати формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокально-хорового навчання. Актуальність дослідження пов'язана з реформуванням сучасного суспільства, адже його духовне оновлення неможливе без відродження культурних традицій, орієнтації на цінності мистецької сфери, що висуває нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено, що акмеологічної культура є невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва, відповідаючи за саморозвиток і самовдосконалення особистості протягом життя. Акмеологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва привносить проектування в його загальну професійно-педагогічну культуру не лише орієнтуючи на загальнолюдські цінності, пов'язані з утвердженням своєї ролі і значення в соціальному і професійно-педагогічному середовищі, а й націлюючи на підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва, можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами свого предмета; творче вдосконалення змісту, форм, методів музичної освіти школярів.

У дослідженні зазначено, що саме акмеологічна культура характеризує діяльність саморозвитку вчителя. Визначаючи акмеологічну культуру як систему, яка забезпечує самореалізацію особистості, підкреслено використання внутрішніх ресурсів і орієнтацію на умови навколишнього

середовища. З цієї позиції важливо досягти професійних, особистісних і духовних вершин саме в процесі індивідуалізації, адже вдосконалення досягають за допомогою акмеологічного знання як пізнання сукупності аспектів і властивостей відносин реальних об'єктів. Підтвердженням цього є закономірність самореалізації творчого потенціалу особистості в процесі фахової діяльності на шляху до високих досягнень.

Пріоритетними підходами до формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання є системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний, гедоністичний, поліхудожній, компетентнісний, творчо-діяльнісний. Розроблено структуру акмеологічної культури майбутнього вчителя музики, що охоплює: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти.

Основні принципові положення акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплювали: принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено міру мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху у співацькій діяльності (показники: наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності; прояв ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності).

Критерієм когнітивно-розвивального компонента визначено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями (показники: наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу; спроможність до

оцінювання творів хорового мистецтва; вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями).

Критерієм комунікативно-евристичного компонента визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища (показники: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; наявність адекватної самооцінки у процесі вокально-хорової роботи).

Критерієм творчо-проектувального компонента визначено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку (показники: вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності).

На основі проведеної роботи розроблено педагогічні умови формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: створення сприятливого навчально-інформаційного середовища; забезпечення творчого інтерактивного спілкування; стимулювання акме-розвитку студентів з орієнтацією на самореалізацію в практичній діяльності.

Розроблено методичну модель акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що від постановки мети й основних завдань охоплює: методологічні підходи, основні принципи мистецької діяльності студентів факультетів мистецтв, педагогічні умови, етапи експериментально-педагогічної роботи, ефективні методи формування акмеологічної культури майбутніх фахівців, що разом становить повний технологічний цикл.

Дослідно-експериментальна робота з формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання включала констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Методика констатувального експерименту була спрямована на визначення рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, а саме: високого, середнього та низького.

Високий рівень акмеологічної культури характеризується стійким пізнавальним інтересом до співацької діяльності, ціннісним ставленням до вокально-хорового мистецтва і прагненням до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Студентів, яких нами віднесено до високого рівня вирізняє якість знань у сфері вокально-хорового мистецтва та уміння їх ефективного застосування у роботі з учнями, легкість налагодження партнерських відносин і ділових стосунків в творчому колективі. Респонденти даного рівня здатні організувати репетиційний процес, дотримуючись конкретних часових рамок, зберігати на заняттях творчий характер співацької діяльності, у повній мірі реалізувати свій творчий задум й на високому рівні організувати концертний виступ. У процесі співацької діяльності вони проявляють творчу ініціативу, самостійність, креативність, яскравість і неординарність інтерпретації твору, потребу творчої реалізації власного задуму, мають чіткі уявлення про удосконалення свого співацького навчання.

Середній рівень акмеологічної культури проявляється сталим пізнавальним інтересом студентів до вдосконалення власної співацької діяльності, усвідомленням цінності вокально-хорового мистецтва, здатністю долати художньо-виконавські і комунікативні труднощі, негативні емоції у процесі організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу. Разом з тим, студенти середнього рівня проявляють поверховість знань в оцінюванні творів хорового мистецтва, що впливає на якість виконання практичної співацької діяльності й ефективність її організації. Таким студентам властивий наслідувальний стиль творчої діяльності, схильність до самореалізації у творчій співацькій діяльності. Переважна більшість у плануванні свого професійного зростання керуються вказівками педагога й ставлять перед собою цілі лише на найближчий період навчання.

Низький рівень акмеологічної культури властивий студентам, які проявляють недостатній пізнавальний інтерес до співацької діяльності, не усвідомлюють цінності вокально-хорового мистецтва. У студентів, яких нами віднесено до низького рівня відсутнє прагнення до самовдосконалення власної

вокально-хорової діяльності, спричинене обмеженим мистецько-співацьким тезаурусом і неадекватною самооцінкою. Студенти відчують труднощі у застосуванні теоретичних знань і умінь співацької діяльності у роботі з учнями. Їм властива невпевненість у власних силах, формалізм у виконанні педагогічних завдань, відсутність прагнення до творчої самореалізації у співацькій діяльності та власного бачення перспектив подальшого професійного розвитку.

Відповідно розробленій методиці формування акмеологічної культури формувальний експеримент включав спонукально-пізнавальний, аналітично-оцінювальний, орієнтувально-операційний та результативно-прогностичний етапи. Перший етап, спонукально-пізнавальний, був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, пізнавального інтересу до співацької діяльності, ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. У цілому вся методика першого етапу спрямовувалась на формування мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху у співацькій діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи активного навчання: моделювання і проектування педагогічних ситуацій; мотиваційних тренінгів; on-line майстер-класів; імітаційних вправ; інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу; групової дискусії; міжгрупового діалогу; інтерв'ювання; прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності; стимулювання художнього навчання; методи прикладу, навіювання і самонавіювання; самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності в уяві.

Другий етап – аналітично-оцінювальний, забезпечував формування когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури – мистецько-співацького тезаурусу, спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва, здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. Методика другого етапу спрямовувалась на якісне набуття знань у

сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності й забезпечувалась методами: спільних дебатів, сократівських бесід, тематичних діалогів; порівняння, узагальнення, систематизації отриманих знань; поточного коментування; наочної презентації; перехресних спостережень; спільного аналізу; слухової діагностики і коригування вокального звуку; свідомого моделювання звуку; розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу; ескізного вивчення хорових творів і побіжного ознайомлення з партитурою; позиційної діяльності; імітаційної діяльності; проєктів; наочного показу аналізу твору; спонтанного виступу; комунікативно-інформаційні методи навчання: аудіо-, відеометоди, ІТ-методи; аналітико-пошукові методи, аналітичні тренінги; інтелектуальний квест-турнір; ігрові методи навчання (дидактичні, творчі, рольові).

Третій, орієнтувально-операційний етап, спрямовувався на формування комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, здатності до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу та вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, що визначаються за мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. Увесь спектр методичних заходів забезпечували методи створення колективного поля і колективної творчості; методи аудіо- та відеофіксації; хорової групової імпровізації; вербальної й невербальної комунікації; відеофіксації виконавських дій; самоаналізу, порівняння і зіставлення; тренінг позитивної самооцінки; портфоліо.

Четвертий етап – результативно-прогностичний, спрямовувався на формування творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики: здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності, спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували метод педагогічної імпровізації та експромту; педагогічного

модельовання; інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів; адаптації музичного матеріалу; безпосереднього й опосередкованого самоаналізу; мета-плану; самопрограмування співацької підготовки; проектування акмерозвитку співацької діяльності.

Статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила встановити рівні сформованості акмеологічної культури студентів експериментальних і контрольних груп. В експериментальних групах високий рівень зафіксовано у 47,6%, середній – у 35,8%, низький – в 16,6%. У контрольних групах високий рівень виявлено у 16,6%, середній – 47,6%, низький – у 35,8%. Порівняльний аналіз рівнів сформованості акмеологічної культури у студентів експериментальних і контрольних груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити позитивну динаміку, що свідчить про ефективність авторської методики й доцільність її впровадження у процес співацької підготовки майбутніх учителів музики.

*Ключові слова:* акмеологічна культура, майбутні вчителі музики, вокально-хорова підготовка, принципові положення, педагогічні умови, дослідно-експериментальна робота.

## ABSTRACT

**Zhang Chung. Methods of forming the acmeological culture of future music teachers in the process of vocal and choral education.** - 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 University named after M.P. Drahomanova, Kyiv, 2021.

The dissertation presents the results of formation of acmeological culture of students of faculties of arts of pedagogical universities in the process of vocal and choral education. The relevance of the study is related to the reform of modern



society, because its spiritual renewal is impossible without the revival of cultural traditions, focus on the values of the arts, which puts forward new requirements for professional training of future teachers of music.

It is determined that acmeological culture is an integral part of the general professional and pedagogical culture of a music teacher, responsible for self-development and self-improvement of the individual throughout life. Acmeological culture of the future music teacher brings design to his general professional and pedagogical culture not only focusing on universal values associated with the assertion of its role and importance in the social and professional pedagogical environment, but also aiming to increase the prestige of the profession of music teacher. the possibility of personal influence on the spiritual development of students by means of their subject; creative improvement of the content, forms, methods of music education of schoolchildren.

The study notes that it is acmeological culture that characterizes the activities of teacher self-development. Defining acmeological culture as a system that provides self-realization of the individual, the use of internal resources and focus on environmental conditions is emphasized. From this point of view, it is important to reach professional, personal and spiritual heights in the process of individualization, because improvement is achieved through acmeological knowledge as knowledge of a set of aspects and properties of the relationship of real objects. Confirmation of this is the pattern of self-realization of the creative potential of the individual in the process of professional activity on the way to high achievements.

Priority approaches to the formation of the acmeological culture of the future teacher of music art in the process of vocal and choral education are system-holistic, spiritual-personal, culturological, value, hedonistic, polyartistic, competence, reflective, creative-activity. The structure of acmeological culture of the future music teacher is developed, which includes: motivational-value, cognitive-developmental, communicative-heuristic, creative-design components.

The main principles of acmeological culture of the future teacher of music covered: the principle of integrative study of vocal and choral disciplines; the

principle of achieving a balance of intellectual and emotional components in the creation of artistic and musical image of a musical work; the principle of activating the educational and performing experience of future music teachers, the principle of free choice of educational and acmeological trajectory of personal development; the principle of encouraging students of art faculties to creative self-expression in practical singing activities.

The criterion of motivational-value component determines the degree of motivational orientation of students to succeed in singing (indicators: the presence of cognitive interest in singing; manifestation of values to vocal and choral art; the desire to self-improvement of their own vocal and choral activities).

The criterion of cognitive-developmental component determines the degree of qualitative acquisition of knowledge in the field of vocal and choral art and their effective use in productive activities with students (indicators: the presence of art and singing thesaurus; the ability to evaluate works of choral art; work with students).

The criterion of communicative-heuristic component determines the degree of formation of communicative skills of the singing environment (indicators: the ability to organize creative interaction with members of the choir; the presence of adequate self-esteem in the process of vocal and choral work).

The criterion of the creative-design component determines the degree of professional effectiveness in vocal and choral work with students, outlining its future development (indicators: manifestation of the ability to self-realization in creative singing; ability to effectively plan further development of vocal and choral activities).

On the basis of the conducted work pedagogical conditions of formation of acmeological culture of the future teacher of musical art are developed, namely: creation of the favorable educational and information environment; providing creative interactive communication; stimulating acme-development of students with a focus on self-realization in practice.

The methodical model of acmeological culture of the future teacher of musical art is developed that from statement of the purpose and the basic tasks covers: methodological approaches, the basic principles of art activity of students of faculties of arts, pedagogical conditions, stages of experimental pedagogical work, effective methods of formation of acmeological culture of future experts, full technological cycle.

Experimental work on the formation of acmeological culture of future music teachers in the process of singing training included ascertaining, forming and control stages. The methodology of the observational experiment was aimed at determining the levels of formation of the acmeological culture of future music teachers in the process of singing training, namely: high, medium and low.

The high level of acmeological culture is characterized by a stable cognitive interest in singing, values of vocal and choral art and the desire for self-improvement of their own vocal and choral activities. Students, which we refer to a high level, are distinguished by the quality of knowledge in the field of vocal and choral art and the ability to effectively apply them in working with students, the ease of establishing partnerships and business relationships in the creative team. Respondents of this level are able to organize the rehearsal process, adhering to specific time frames, to preserve the creative nature of singing activities in the classroom, to fully realize their creative idea and to organize a concert performance at a high level. In the process of singing, they show creative initiative, independence, creativity, brightness and unusual interpretation of the work, the need for creative realization of their own idea, have a clear idea of improving their singing training.

The average level of acmeological culture is manifested by the constant cognitive interest of students to improve their singing, awareness of the value of vocal and choral art, the ability to overcome artistic and communicative difficulties, negative emotions in the process of creative interaction with choral members. At the same time, middle-level students show superficial knowledge in the evaluation of works of choral art, which affects the quality of practical singing activities and the effectiveness of its organization. Such students are characterized by an imitative

style of creative activity, a tendency to self-realization in creative singing. The vast majority in planning their professional growth are guided by the instructions of the teacher and set goals only for the next period of study.

The low level of acmeological culture is characteristic of students who show insufficient cognitive interest in singing, do not realize the value of vocal and choral art. Students, whom we classify as low, have no desire for self-improvement of their own vocal and choral activities, caused by a limited artistic and singing thesaurus and inadequate self-esteem. Students have difficulty applying theoretical knowledge and singing skills to work with students. They are characterized by insecurity, formalism in the implementation of pedagogical tasks, lack of desire for creative self-realization in singing and their own vision of prospects for further professional development.

According to the developed method of formation of acmeological culture, the formative experiment included motivational-cognitive, analytical-evaluation, orientation-operational and result-prognostic stages. The first stage, motivational and cognitive, was aimed at forming a motivational and value component of acmeological culture of future music teachers, in particular, cognitive interest in singing, values to vocal and choral art and the desire to self-improvement of their own vocal and choral activities. In general, all the methods of the first stage were aimed at forming the motivational orientation of students to achieve success in singing. Methodical support of this stage was provided by methods of active learning: modeling and designing of pedagogical situations; motivational trainings; on-line master classes; simulation exercises; information retrieval, comparison and processing of musical material; group discussion; intergroup dialogue; interviewing; direct and annotated demonstration of the sequence of actions, techniques and forms of pedagogical activity; stimulating art education; methods of example, suggestion and self-suggestion; self-reinforcement of the acme-level of singing activity in the imagination.

The second stage - analytical and evaluative, provided the formation of the cognitive and developmental component of acmeological culture - artistic and

singing thesaurus, the ability to evaluate works of choral art, the ability to put into practice the acquired knowledge in working with students. The methodology of the second stage was aimed at the qualitative acquisition of knowledge in the field of vocal and choral art and their effective use in productive activities and was provided by the methods of: joint debates, Socratic conversations, thematic dialogues; comparison, generalization, systematization of the received knowledge; current commenting; visual presentation; cross-observations; joint analysis; auditory diagnosis and correction of vocal sound; conscious sound modeling; development of vocal hearing and achieving the best sound of the voice; sketch study of choral works and a cursory acquaintance with the score; positional activity; simulation activities; projects; visual demonstration of the analysis of the work; spontaneous performance; communicative and informational teaching methods: audio, video methods, IT methods; analytical and search methods, analytical trainings; intellectual quest tournament; game teaching methods (didactic, creative, role-playing).

The second stage - analytical and evaluative, provided the formation of the cognitive and developmental component of acmeological culture - artistic and singing thesaurus, the ability to evaluate works of choral art, the ability to put into practice the acquired knowledge in working with students. The methodology of the second stage was aimed at the qualitative acquisition of knowledge in the field of vocal and choral art and their effective use in productive activities and was provided by the methods of: joint debates, Socratic conversations, thematic dialogues; comparison, generalization, systematization of the received knowledge; current commenting; visual presentation; cross-observations; joint analysis; auditory diagnosis and correction of vocal sound; conscious sound modeling; development of vocal hearing and achieving the best sound of the voice; sketch study of choral works and a cursory acquaintance with the score; positional activity; simulation activities; projects; visual demonstration of the analysis of the work; spontaneous performance; communicative and informational teaching methods: audio, video methods, IT methods; analytical and search methods, analytical trainings;

intellectual quest tournament; game teaching methods (didactic, creative, role-playing).

The second stage - analytical and evaluative, provided the formation of the cognitive and developmental component of acmeological culture - artistic and singing thesaurus, the ability to evaluate works of choral art, the ability to put into practice the acquired knowledge in working with students. The methodology of the second stage was aimed at the qualitative acquisition of knowledge in the field of vocal and choral art and their effective use in productive activities and was provided by the methods of: joint debates, Socratic conversations, thematic dialogues; comparison, generalization, systematization of the received knowledge; current commenting; visual presentation; cross-observations; joint analysis; auditory diagnosis and correction of vocal sound; conscious sound modeling; development of vocal hearing and achieving the best sound of the voice; sketch study of choral works and a cursory acquaintance with the score; positional activity; simulation activities; projects; visual demonstration of the analysis of the work; spontaneous performance; communicative and informational teaching methods: audio, video methods, IT methods; analytical and search methods, analytical trainings; intellectual quest tournament; game teaching methods (didactic, creative, role-playing).

Statistical processing of the results of the control experiment allowed to establish the levels of formation of acmeological culture of students of experimental and control groups. In the experimental groups, a high level was recorded in 47,6%, a medium level in 35,8%, and a low level in 16,6%. In the control groups, a high level was found in 16,6%, medium – 47,6%, low - in 35,8%. Comparative analysis of the levels of formation of acmeological culture in students of experimental and control groups before and after the experimental work revealed positive dynamics, which indicates the effectiveness of the author's methodology and the feasibility of its implementation in the singing training of future music teachers.

*Key words:* acmeological culture, future music teachers, vocal and choral training, principles, pedagogical conditions, research and experimental work.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Чжан Чун. Результати діагностики акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 3 (66). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 249-254.

2. Чжан Чун. Методичний аспект формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 4 (67). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 242-246.

3. Чжан Чун. Спонукально-пізнавальний напрям формування акмеологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. гол. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 13. С. 255-261.

4. Чжан Чун. Motivational aspect of formation of acmeological culture of students of faculties of arts of pedagogical universities. Мотиваційний аспект формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Scientific journal innovative solutions in modern science: ТК Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. P. 197-215. ISSN 2414-634X.

5. Чжан Чун. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017 р. С. 222-224.

6. Чжан Чун. Особистісний аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті

академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 242-244.

7. Чжан Чун. Критерії сформованості акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 50-52.



## ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ .....	2
ЗМІСТ .....	17
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ .....	27
1.1. Наукові підходи до проблеми формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики .....	27
1.2. Сутність та структура акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання .....	53
Висновки до першого розділу .....	70
Список використаних джерел до першого розділу .....	73
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ .....	83
2.1. Принципові положення та критеріальна визначеність формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики .....	83
2.2. Методика формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання .....	98
Висновки до другого розділу.....	111
Список використаних джерел до другого розділу .....	115
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ .....	122
3.1. Діагностика рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики .....	122

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання .....	145
Висновки до третього розділу .....	201
Список використаних джерел до третього розділу .....	205
ВИСНОВКИ .....	211
ДОДАТКИ .....	216

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування системи вищої освіти в Україні пов'язане з духовним оновленням суспільства, що потребує активізації відповідних ціннісних основ, на фундаменті яких означені процеси будуть більш ефективними. У сучасних нормативних документах, зокрема, Національній доктрині реформування системи освіти України у XXI столітті (2002), у законах «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014, нова редакція 2020) зазначено, що модернізація освітянської системи залежить від забезпечення умов духовного зростання особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу, що потребує оновлення змісту та якості професійної підготовки фахівців педагогічної галузі. Це, в першу чергу, стосується перебудови освітньо-мистецького середовища сучасної України, що зумовлено програмними змінами в організації компетентнісного навчання в системі вищої освіти та підвищення результативності у підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва, здатного до відродження культурних традицій в поєднанні з ідеями творчої модернізації української нації як активного рушія розвитку світової спільноти.

У сучасній теорії та методиці мистецької освіти набуває особливої пріоритетності орієнтація на цінності мистецької сфери, адже духовне оновлення неможливе без активізації культурних смислів і закономірностей культурного розвитку. Розглядаючи культуру як систему надбіологічних програм людської діяльності, поведінки та спілкування, що історично розвиваються та виступають важливою умовою відтворення й зміни соціального життя в усіх його проявах доцільно виокремити те, що культура є духовною сферою, що всебічно охоплює систему освіти, особливо духовну творчість у мистецькому навчанні. Розуміючи під культурою рівень освіченості, вихованості особистості необхідно висунути нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності з учнями.

Будучи невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва акмеологічна культура сприяє самореалізації та самовдосконаленню особистості протягом життя. Науковці в сфері акмеологічного вчення надаючи методологічні орієнтири у забезпеченні професійної підготовки майбутніх фахівців (О.Анісімов, О.Бодальов, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Михайловський, С.Пальчевський, А.Реан, А.Ситніков, В.Тугаринов та ін.) підкреслюють значення акмеологічної культури для переосмислення і подолання ними життєвих і професійних проблемних моментів, пошуку ефективного виходу з внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, набуття нових сил, смислів і цінностей, постановки та вирішення складних, вирішення неординарних завдань у практичній діяльності. У дослідженнях музично-педагогічної сфери (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, В.Федоришин, Г.Ципін та ін.) підкреслено, що акмеологічна культура майбутнього вчителя музики привносить у його загальну професійно-педагогічну культуру орієнтацію не лише на загально-людські цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі, а й підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи, можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва, що у сукупності сприяє особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку.

Особливого значення набуває формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорового навчання, як центральної ланки їх підготовки до продуктивної діяльності з учнями. Така переорієнтація традиційної підготовки студентів факультетів мистецтв зумовлена специфікою перебігу модернізаційних процесів у мистецькій освіті що пов'язані із значенням співацької діяльності в розвитку національної культури України, домінуванням вокально-хорової роботи як на уроках музичного мистецтва, так і у позаурочний час (А.Авдієвський, А.Болгарський, А.Козир, А.Растрігіна, Є.Савчук, Л.Хлебнікова та ін.).

Таким чином, актуальність проблеми формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання обумовлена необхідністю розв'язання низки протиріч між:

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

- науково-педагогічним потенціалом акмеологічного вчення і недостатньою розробленістю та впровадженням теоретико-методичних засад у вокально-хорову підготовку студентів;

- необхідністю переосмислення змісту фахового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів згідно системи акмеологічних цінностей і недостатньою розробленістю їхнього методичного забезпечення у навчальному процесі.

Отже недостатнє науково-теоретичне обґрунтування й методичне розроблення проблеми сприяли вибору теми дослідження *«Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання»*, а також обумовили його актуальність.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29. 11. 2017 р.).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та упровадити методику формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики.

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

*Предмет дослідження* – теоретико-методичні та практичні засади акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні.

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

- на основі аналізу науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми розкрити та визначити специфіку акмеологічної культури майбутніх учителів музики у контексті системно-цілісного, духовно-особистісного, культурологічного, гедоністичного, поліхудожнього, компетентнісного та творчо-діяльнісного підходів;

- визначити сутність акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання на факультетах мистецтв;

- розробити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв;

- обґрунтувати основні принципові положення, розробити педагогічні умови та модель акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання;

- розробити та упровадити у процес вокально-хорового навчання методику формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, а також експериментально перевірити її ефективність.

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

*Теоретичну основу дослідження становлять* науково-теоретичні концепції щодо фахового навчання учителів у контексті модернізації освіти (Е.Абдулін, Ю.Афанасьєв, В.Вакуленко, С.Гончаренко, Н.Кічук, В.Михайловський, О.Олексюк, С.Пальчевський, А.Реан, П.Сенс, С.Сисоєва, А.Ситніков, В.Сластьонін, В.Тугаринов, А.Флієр та ін.); положення та провідні ідеї акмеологічних досліджень (О.Бодальов, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна, О.Селезньова та ін.); теоретичні розробки у галузі

формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики (А.Козир, Г.Падалка, В.Федоришин та ін.); психолого-педагогічні теорії щодо ролі мистецтва як засобу творення особистості (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, І.Зязюн, В.Загвязинський, М.Каган, Ю.Кулюткін, О.Леонтьєв, М.Мамардашвілі, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін); концепції з теорії мистецької освіти (А.Болгарський, А.Зайцева, А.Козир, Г.Падалка, Е.Проворова, В.Орлов, О.Ростовський, Г.Побережна, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було задіяно сукупність теоретичних, емпіричних методів та методів математичної статистики. Теоретичні методи: систематизація та аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної проблеми, термінологічно-змістовий аналіз акмеологічної культури, конкретизація сутності і специфіки досліджуваного феномена, його системно-структурний аналіз; наукове узагальнення описової методичної моделі акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання; контент-аналіз звітної документації та ін. Емпіричні методи: діагностувальні (письмові й усні опитування, анкетування, діагностично-творчі завдання, бесіди, тестування, інтерв'ювання); оцінювальні (експертне оцінювання, самооцінювання та ін.); обсерваційні (опосередковане педагогічне спостереження). Методи математичної статистики: математичне обрахування (в абсолютних і відсоткових значеннях) рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики, а також сформованості досліджуваного феномена в цілому; математичне обрахування отриманих експериментальних даних.

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

- розкрито сутність і специфіку акмеологічної культури майбутніх учителів музики у контексті вокально-хорового навчання;
- розроблено компонентну структуру, окреслено критерії, показники та рівні сформованості акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв;

- розроблено педагогічні умови та модель формування акмеологічної культури студентів у контексті вокально-хорового навчання;

- розроблено послідовність етапів формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання.

*Уточнено:*

- визначення акмеологічної культури майбутніх учителів музичного музики у процесі вокально-хорового навчання;

- зміст системно-цілісного, духовно-особистісного, культурологічного, гедоністичного, поліхудожнього, компетентнісного та творчо-діяльнісного підходів у контексті формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- сутність діалогічного спілкування студентів факультетів мистецтв на евристичних засадах.

*Подальшого розвитку дістали:*

- особливості вокально-хорового навчання в аспекті системи акмеологічних цінностей;

- напрями конструювання методичного забезпечення на основі комплексного поєднання різновидів мистецтв.

*Теоретичне значення дослідження* полягає у науковій розробці актуальної проблеми педагогіки мистецтва, яка збагачує загальну концепцію культурного розвитку вчителів музики за рахунок актуалізації акмеологічного аспекту, що розширює спектр теоретичних засад удосконалення вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

**Практичне значення одержаних результатів** та висновків дисертаційного дослідження полягає у впровадженні в процес фахової підготовки та підтвердженні ефективності поетапної методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання згідно розроблених педагогічних умов та описової методичної моделі; у використанні результатів, висновків та інших матеріалів



дисертаційної роботи для розроблення й оновлення навчальних програм з курсів «Акмеологія мистецької освіти», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Методика викладання дисциплін кваліфікації» та ін.; у використанні результатів, висновків та інших матеріалів дисертаційної роботи для розроблення навчально-методичних посібників для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

**Апробація результатів дослідження** проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2018); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2017), Міжнародних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2018-2021); II Міжнародній науково-практичній конференції (Суми, 2019); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені А.Авдієвського та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2017-2020).

*Впровадження* результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 123 від 21.05. 2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 731 від 02.03. 2021 р.), Донбаського державного педагогічного університету (довідка № 68-20-1025 від 07.12. 2020 р.).

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

використанням комплексу взаємопов'язаних методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведеною дослідно-експериментальною роботою; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки розроблених методичних рекомендацій; позитивними наслідками впровадження у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів розроблених методичних рекомендацій з проблеми формування художньо-образного сприйняття майбутніми вчителями музичного мистецтва та хореографії засобами пластичного інтонування.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 7 одноосібних публікаціях, 3 з яких надруковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародному науковому виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (237 найменувань, з них 7 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить: 236 сторінок, з них 185 сторінок - основного тексту. Робота містить 16 таблиць, 6 рисунків, що разом з додатками становить 36 сторінок.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

#### 1.1. Наукові підходи до проблеми формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики

На етапі інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський освітній простір проблема формування культури майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі набуває особливого сенсу. Адже, саме освітяни забезпечують культуротворчий вплив на підростаюче покоління, а мистецька освіта завжди плекала духовну культуру суспільства, у якій людина реалізувала себе через професію, стаючи самореалізованою, відповідальною, діалектично-мислячою, що цінує духовні багатства та тяжіє до естетичного збагачення Світу.

На думку С.Гончаренка, культура є сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Адже культура є сферою «духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування» [32, 248]. Учений також підкреслює, що під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [32].

Отже, культуротворення є складним процесом, результатом якого виступає взаємодія особистості зі світом, в якому проходить її життєдіяльність, у якому відбувається її соціалізація через дію й культурна діяльність, при цьому виявляється у особливостях світовідчуття та всебічного

світосприймання. З цієї позиції акмеологічна культура (акме - вершина), є результатом взаємодії та гармонізації трьох видів особистісної культури, а саме: духовної, психологічної та моральної (О.Селезньова) [86]. Саме тому акмеологічна культура є особистісним новоутворенням, яка розвивається в особливому полідетермінованому процесі, що й дозволяє всебічно розкрити якості індивіда, які обумовлюють ефективний акме-орієнтований саморозвиток особистості в процесі життєдіяльності, що постійно прагне до досягнення акме вершин.

За своїм змістовим наповненням особливого значення набуває формування акмеологічної культури саме майбутніх учителів музики, адже це дозволяє розв'язати нагальні завдання в сфері мистецької освіти. Сутність формування акмеологічної культури полягає у комплексному дослідженні цілісності студента, який у процесі мистецького навчання у ЗВО проходить ступінь зрілості, коли його «індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [36, 11].

Доцільно зазначити, що акмеологічна культура визнана невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва, відповідаючи за саморозвиток і самовдосконалення особистості протягом життя. Адже саме рівень розвитку акмеологічної культури дозволяє націлити на підвищення престижу професії вчителя музичного мистецтва, дає можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами мистецтва. Доцільно акцентувати увагу на тому, що саме акмеологічна культура характеризує діяльність саморозвитку вчителя музичного мистецтва. Учені (О.Бодальов, А.Деркач, А.Козир, Н.Кузьміна, О.Селезньова, В.Федоришин та ін) [20; 36; 48; 49; 52; 86], визначають акмеологічної культуру як систему здатну забезпечити самореалізацію особистості в практичній діяльності.

Аналіз наукових учених підтверджує пріоритетність акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів, який дає методологічні

орієнтири у забезпеченні професіоналізації даного процесу (О.Анісімов, О.Бодальов, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Михайловський, С.Пальчевський, А.Реан, А.Ситніков, В.Тугаринов та ін.) [20; 36; 52; 53; 91]. У дослідженнях музично-педагогічної сфери (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, В.Федоришин, Г.Ципін та ін.) [1; 8; 48; 49; 70; 93] визначені теоретичні засади акмеологічного становлення вчителів музики та обґрунтовано акмеологічні фактори підготовки студентів факультетів мистецтв до професійної діяльності, розроблено технологію формування акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Аналіз зазначених праць свідчить про відсутність спеціальних методик, спрямованих на формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, що й стало предметом нашого дослідження.

Зміст та сутність акмеологічної культури майбутніх учителів музики висвітлені у загальнонаукових методологічних підходах до вирішення основних питань мистецької освіти. Отже, основою методологічного аналізу нашого дослідження постають підходи, серед яких пріоритетними ми вбачаємо *системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний, гедоністичний, поліхудожній, компетентнісний, творчо-діяльнісний*. Погоджуючись з думкою О.Селезньової про те, що «в межах одного лише методологічного підходу неможливо повно і глибоко дослідити акмеологічні феномени. Кожен підхід, виходячи із законів діалектики, володіє перевагами і недоліками, а їх сукупність являє собою «мережу» можливих рішень поставленої проблеми», відстежемо рекурсивність прояву досліджуваної дефініції [86, 25].

Сутність *системно-цілісного підходу*, за тлумаченням Е.Абдулліна, «обумовлена цілісно-структурною організацією різних матеріальних і духовних об'єктів дослідження, в якій відбувається процес пізнання – від абстрактних знань про об'єкт до все більш багатоаспектного і повного знання про нього» [1, 53]. Широкий, багатогранний системний характер пізнання

охоплює прослідковування і відображення системних взаємозв'язків, притаманних оточуючому світові, оскільки він передбачає цілісне бачення досліджуваного об'єкта у всіх внутрішніх і зовнішніх зв'язках [1, 55]. Тому розгляд такого складногранізованого об'єкта у цілісній єдності елементів у різноманітності відношень і зв'язків між ними, до якого ми відносимо акмеологічну культуру, дає можливість розглянути його як багатомірну, багаторівневу і поліфункціональну систему, ураховуючи зовнішні обставини – умови, від яких залежатиме результат, а також основні причини – фактори, які виступають у ролі рушійних сил.

Доречним в даному контексті буде спертися на положення Б.Ананьєва щодо проявів культури особистості як рис унікальності і самобутності індивідуальності, оскільки «вона володіє власним внутрішнім світом, самосвідомістю і саморегуляцією поведінки. Її феномен пов'язаний з утворенням синтезу якостей як замкненої саморегулюючої системи» [3, 93]. Академік зазначає, що необхідно враховувати таке явище як відособлення індивідуальності, яке з'являється в процесі онтогенезу людини в дорослому віці та «ускладнює проникнення зовнішніх впливів до ядра особистості і збільшує суворість відбору цих впливів» [3, 93]. Учений пояснює це утворенням «своєрідних психологічних бар'єрів», «міцність і щільність» вибіркового проникнення яких закладається відповідно до «історії системи», котре автор вбачає у власному розвитку індивідуальності у відповідних соціальних умовах, також протирічливих поєднаннях як зовнішніх, так і внутрішніх установок, які характеризують людину [3].

Важливим моментом у процесі формування акмеологічної культури через набуття рівня автономії майбутнім учителем музики відіграє свідомість, власне відношення, що може змінюватися від неусвідомлюваного до ясно усвідомлюваного. Як стверджує В.Мясищев у своїх спостереженнях, «усвідомлення того, що визначає поведінку людини, але раніше нею не усвідомлювалося, є найголовнішим завданням педагогіки та виступає як «здатність усвідомлювати дійсність, здатність «правильно відображати цю

дійсність в її основних рисах, збагнути у розумінні впливу і оточення та узгодити дії з узагальненим змістом досвіду» [66, 148]. Учений доводить, що «багатство особистості, виражаючи рівень її розвитку, нерозривно пов'язане з її осмисленістю і її самосвідомістю, під яким розуміється здатність особистості правильно відображати дійсність в її теперішньому і минулому, а також передбачати майбутнє, правильно оцінювати себе саму і своє місце у дійсності» [66, 37]. Дослідник звертає увагу на те, що відношення людини, не зважаючи на всю свою багатосторонність і складність, утворює єдину індивідуальну ієрархічну систему, сформовану досвідом, яка є внутрішньо пов'язаною, припускаючи протирічливість [66, 35].

З огляду на це, системно-цілісний підхід дозволяє відстежувати систему відношень, про що йдеться у дослідженні І.Блауберга [19, 142]. Вчений наполягає на уважне відношення до складу, властивостей складових елементів, що виявляються у взаємозв'язку, де вибудовується ієрархія панівних і підлеглих відношень. Власне цей зв'язок складових і цілого не може бути безсистемним і неупорядкованим, навпаки, поняття цілого саме відображає гармонічну єдність і взаємодію частин за певною упорядкованою системою. І.Блауберг у цілому вбачає систему особливого роду, виключаючи випадковий характер взаємодії частин, їх зв'язок, який, на його думку, може бути лише закономірним, необхідним, виникаючим з внутрішніх потреб розвитку частин і цілого [19, 137-138].

Тому науковець звертає особливу увагу на те, що системний підхід має обов'язкового доповнюватися цілісним, оскільки «цілісність характеризується новими властивостями та якостями, які не притаманні окремим частинам (елементам), але виникають в результаті їх взаємодії в певній системі зв'язків», що дозволяє зрозуміти і всі інші специфічні частини цілого, серед яких автор розрізняє: виникнення нового у процесі розвитку; появу нових типів цілісності; появу нових структурних рівнів і їх ієрархічної підпорядкованості [19, 98].

Отже, цілісність в даному випадку дає уявлення про повноту охоплення явища акмеологічної культури майбутнього вчителя музики і, разом з тим, про сутність інтеграції, процеси новоутворень, структурних рівнів, ієрархічної організації процесів і явищ. Це, як стверджує науковець, «фон, на якому розгортається пізнання цілісних об'єктів, орієнтир пізнавальної діяльності» [19, 160].

Тотожне бачення системного підходу знаходимо у видатного вітчизняного методолога С.Гончаренка, який на перший план виводить «завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень, зокрема відношень людини і суспільства, людей всередині певного співтовариства». [31, 75]. Науковець застерігає, що вивчення окремих сторін, елементів, відношень має «здійснюватися лише умовно, тимчасово, постійно співвідносячи одержувані результати з ходом всього процесу в цілому і його результатами», пояснюючи це «динамічністю, постійною зміною станів нерівноваги і відносної рівноваги її протилежних внутрішніх сил і тенденцій, які не можна зрозуміти і тим більше вплинути на їхній розвиток ізольовано [31, 76].

Системно-цілісний підхід дозволяє спостерігати і ураховувати прямі й зворотні, позитивні і негативні, безпосередні та опосередковані взаємозв'язки у процесі формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики. До того ж слід зазначити, що судити про різні впливи цих зв'язків на невеликому часовому відрізку майже неможливо, оскільки, як слушно простежує Б.Ананьєв, «окрім безпосередніх ефектів, що виявляються внаслідок впливу, існують відстроковані і більш узагальнені ефекти» [3, 129]. Особливо важливими, зважаючи на специфіку досліджуваного феномена, постають саме найбільш віддалені впливи, що розповсюджуються у саму глибину структури особистості і її життєвого циклу.

У сучасній теорії та практиці наукового пізнання системно-цілісний підхід базується на запропонованому В.Садовським виділенні ряду змістовних ознак вихідного матеріалу і його поділі за умовними ознаками на три основні



групи. До першої групи включаються ознаки, які характерні внутрішній будові системи: множинність, елемент, відношення, властивість, зв'язок, взаємодія, підсистема, організація, структура та ін. До другої групи належать ознаки, які характеризують специфічні системні властивості: ізоляція, взаємодія, інтеграція, диференціація, централізація, децентралізація, цілісність, стабільність, зворотній зв'язок, рівновага, управління. І до останньої третьої групи В. Садовський відносить ознаки, які характеризують поведінку самої системи: середовище, стан системи, діяльність, цілісність, функціонування, зміни, цілеспрямованість та ін. [85, 47-48].

*Духовно-особистісний підхід*, розширюючи межі біологічної та соціальної природи акмеологічної культури майбутнього вчителя музики, спрямований на дослідження такого динамічного утворення, ядро якого торкається найглибших рівнів індивідуального буття особистості, пов'язаний з особливим для кожного досвідом і переживаннями. Як слушно зауважує Е.Помиткін, духовно-особистісний підхід слід вбачати у «сукупності концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, які сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі актуалізації і розвитку духовного потенціалу» [78, 31], зважаючи на те, що він поєднує змістовий вимір духовності з функціональним.

Досліджуючи духовний потенціал особистості у сфері музичного мистецтва, О.Олексюк [70] відмічає присутність такої градієнтної риси як складність, описуючи фрактальність даного духовного утворення, зважаючи на те, що в процесі сприйняття мистецьких творів, задіюється продуктивна уява, спричиняючи виникнення специфічних проєкцій на духовний стрижень особистості, відмінністю яких є багатомірність даних (емоційність, глибина та витонченість сприйняття й духовно-почуттєві переживання, установка, норми, цінності, відношення, дії, діяльність та вчинки та ін.), тому у свідомості виникають додаткові виміри, схожі за алгоритмом проявів зі скалярними полями.

Кожна духовна цінність, прийнята майбутнім учителем музики ніби наново будує новий простір мистецького сприйняття, задаючи енергію-еталон та імпульс, постаючи рушійними силами, уможливлюючими подальше перетворювання і віднаходження себе у цілеспрямованій мистецькій діяльності, а у нашому випадку навчальним полем може виступати хоровий клас, практикум роботи з хором, методика музичної освіти, акмеологія мистецької освіти, виробнича педагогічна практика у школі. Отже, завданням постає віднаходження саме такої проекції багатомірних даних у майбутніх учителів музики, де духовно-особистісна акме функція досягне свого максимуму.

Важливим моментом також є те, що духовні сили, з позиції духовно-особистісного підходу, мають підживлюючу природу, відносячись до розряду формуючих сил «тонкого рівня», є носіями і еквівалентом внутрішньої енергії, спрямованої на творчу самореалізацію. О.Олексюк та М.Ткач звертають увагу на те, що для актуалізації духовної сутнісної сили характерна специфічна властивість, а саме – здатність інтегрувати дії, функція яких полягає у внесенні гармонійної впорядкованості в об'єкт, процес, явище [70, 20]. Засадами духовного потенціалу особистості, що безпосередньо вкорінюється в буття, автори вбачають: взаємопов'язаність гармонійного розвитку духовних сутнісних сил людини; інтегрування пізнавальної, емотивної та волюнтативної складових світовідношення; діяльнісне світовідношення як процес, в якому формуються можливості актуалізації духовної сутнісної сили. Науковці піднімають також питання нормотворчості, яка взаємопов'язана зі спроможністю оцінювання творів мистецтва, зокрема відзначаючи, що «норма як феномен духовної сфери, має можливість автономного існування, але значущості їй надає вища цінність. Натомість, остання може реалізуватися лише через норму, яка оформлює і, разом з тим, обмежує її» [70, 69].

Сучасна дослідниця А.Козир, виокремлюючи чотири паралелі у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до сприйняття творів мистецтва, а саме: мистецькоцентричну і антропоцентричну лінію;

гносеологічну, психофізіологічну, смислову і синтетичну лінію; діяльнісну й духовно-цілісну лінію; формальну і співтворчу лінію, звертає увагу на дуалістичні передумови діяльнісного і духовного напрямів, віднаходить глибинні дотичні точки, оскільки духовно-цілісний напрям «розглядає предмет, явище в реально-матеріальному втіленні» [49, 33]. Науковиця підкреслює унікальність протікання духовного життя людини, пов'язаного з художньою перцепцією, оскільки кожен етап пізнання художнього твору не може уподібнитися до чогось іншого за глибиною, якістю та силою впливу на людину. А.Козир наголошує на індивідуальності, духовному будівництві, філософському і психологічному осмисленні сприйнятого, відкидаючи механічне переведення зовнішньої сприймаючої діяльності у внутрішню як процесу прямої інтеріоризації. Автор виявляє солідарність до думок М.Мамардашвілі щодо «перетворюючої форми», коли фіксуються відмінності між буттям і свідомістю [49, 34].

Тотожність поглядів на дане питання знаходимо у відомого психолога С.Рубінштейна, який визнаючи, що результат будь-якого впливу на явище або предмет залежить не лише від явища чи тіла, яке на нього впливає, але і від природи, від власних внутрішніх властивостей того, на кого цей вплив здійснюється. Все у світі взаємопов'язане і взаємообумовлене, в цьому сенсі воно детерміновано, але в той же час, ніщо в розвитку не може бути безпосередньо виведене однозначно із зовнішніх впливів, які діють як зовнішній поштовх, відособлено від внутрішніх якостей і взаємозв'язків. «Внутрішні умови, формуючись під дією зовнішніх, не є, однак, їх безпосередньою, механічною проекцією. Складаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, яким дане явище може підполягати» [83, 137]. Саме внутрішня робота майбутнього вчителя музики, з позиції духовно-особистісного підходу, реалізує перехід зовнішнього у внутрішнє, відсікаючи зайве згідно установок і наявних ціннісних орієнтирів, які є сегментами акмеологічної культури.

Науковець М.Грот, котрий стояв у витоків вітчизняної психології, описуючи у своїх роботах явище «психічного обороту» як основного факту духовного життя, вважає, що людській природі притаманне прагнення до одухотворення себе через самоудосконалення. Психолог розглядає духовне «я» як найбільш стійку і інтимну складову людини, котре постає у формі активної сили свідомості, впливаючи на почуття, психічні процеси уваги та волі. Окрім того, природа даного явища реалізується у процесі неспинної боротьби активної і пасивної сили, що виступає джерелом життєвих зусиль, до того ж, акумулювання «перемог» активної сили, на основі моральних принципів світового ладу, наповнює внутрішню суб'єктивну сутність особистості, надаючи їй свободу волі, а отже і набуваючи самостійності і автономності [34].

Духовно-особистісний підхід у роботі Р.Асаджіолі концентрується на проходженні людиною шляху до побудови себе як нової особистості за рахунок використання усіх наявних енергій, а також соціальних зв'язків та взаємин, через:

- розвиток недостатніх або недостатньо розвинутих для досягнення акме мети сторін особистості;
- узгодження та підпорядкування (координації та субординації) різних психічних функцій та енергій;
- створення стійкої структури особистості. Отже, духовно-особистісний підхід відображає факт включеності майбутнього вчителя музики в соціальні зв'язки та взаємини, базуючись на самостійно напрацьовану відносно стійку систему як індивідуальних, так і соціально значущих рис.

Близький до духовно-особистісного підходу є *культурологічний підхід*, утворений на основі взаємодії педагогіки музичної освіти та культурології, предметом якого є виявлення сили впливу фактору культури на розвиток особистості через вивчення нею історичних і теоретичних закономірностей феномена культури.

Специфіка даного підходу, на думку О.Шевнюк, спрямована на «дослідження законів породження і трансляції ціннісно-сміслового змісту соціокультурної життєдіяльності людства». Автор зазначає, що втілені в результатах культурної діяльності смисли, складаються «у реальному історичному просторі та часі, відображаючи неповторний соціально-культурний досвід існування спільноти» [98, 10]. Науковиця наголошує, що майбутні фахівці, набуваючи культурної освіти, котра одночасно є процесом і результатом збагачення особистості інформацією щодо загальносвітового культурного процесу, мають фокусуватися на освоєнні «культурних смислів, що утворюються співвіднесенням людини із соціальним і природним оточенням у межах тієї чи іншої національної або історичної системи культурних координат» [98, 11].

Таке засвоєння можливе за умови формування ціннісного ставлення особистості до дійсності, оскільки пов'язане з тим, що осягнення цінностей культури носить суто індивідуальний характер, вимагаючи від сприймаючого внутрішнього занурення в культурний простір. У той же час, процес формування власної культурної самосвідомості, створюючи внутрішні і зовнішні умови, уможлиблює культурну самореалізацію та саморозвиток студента. Відповідно вищезазначеному, набуття культурної самосвідомості озброює майбутнього вчителя музики механізмом протистояння негативному впливові масового середовища, надає можливість адаптуватися до змінних і суперечливих умов сучасного буття.

Г.Гайсіна, вивчаючи теорію і практику педагогічної освіти з позиції культурологічного підходу, намічає орієнтиром навчання процес оволодіння культурою, спрямований на зміни-розвиток, цілісну перебудову особистості людини. За мету науковиця ставить розвиток духовних сил особистості, становлення суб'єктом культури, змістом навчання вбачає узагальнену культуру, призначену для опанування, а творчість і діалог відносить до способів саморозвитку і самореалізації. Становлення суб'єктом культури, на думку дослідниці, здійснюється через оволодіння підсистемами її змісту,

зокрема, опанування системними знаннями про мову і явища культури, що уможлиблює фіксацію обсягу змісту даної культури, уявлення масштабів і глибини контексту її цінностей; напрацювання уявлень про історію розвитку цінностей, норм і вимог даної культури; усвідомлення обсягу і місця класичної спадщини в даній культурі; оволодіння функціональною частиною культури, а саме – знаннями про набір зразків поведінки нормативного характеру, притаманній даній культурі; напрацювання вмінь грамотно інтерпретувати цінності даної культури, віднаходити особистісний смисл цих цінностей, слідувати ним у своїй соціокультурній практиці [26].

Г. Гайсіна проголошує, що культурною людиною є той, хто інтеріоризує загальнолюдські цінності, перевівши їх у внутрішній план, усвідомивши їх як особистісні цінності і керується ними у своїй життєдіяльності [26]. Тому важливо, щоб у процесі формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики, інваріантним змістом якої має поставати комплекс ціннісних, смислових, нормативних, регулятивних, комунікативних та інших аспектів, здійснювалося оволодіння змістом традиційної та актуальної культури з визнанням прав особистості на вільний розвиток, самовираження і виявлення творчих здібностей. З позиції культурологічного підходу педагогічна освіта представлена як двостороннє явище: з одного боку це «вирощування» культури особистості майбутнього вчителя засобами педагогічної освіти, а з іншого – розвиток, збагачення педагогічної культури шляхом підготовки вчителя, що стає суб'єктом. Науковиця зазначає, що людина засвоює культуру, являючись об'єктом культурного впливу, функціонує у культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей, створює культуру в якості суб'єкта культурної творчості.

Отже, культурологічний підхід дозволяє також розглядати акмеологічну культуру майбутнього вчителя музики з позиції того, у якій мірі вона слугуватиме розвитку, удосконаленню його професійної діяльності і самореалізації, під час якої здійснюється особистісні відкриття, утворюється світ культури у даної особи, приймається участь у діалозі культур, за якої

проходить індивідуально-особистісна актуалізація закладених у культурі смислів.

Культурологічний підхід в музичній педагогіці здійснюється через трактування музичного мистецтва в контексті актуальної, сучасної культури в її цілому, що дозволяє враховувати, притаманну сучасному молодому поколінню, кризу ціннісних орієнтацій та засилля масових музичних жанрів. В той же час, необхідно зазначити, що домінування масової культури не визначає культурного змісту, постаючи лише культурною ситуацією, що відповідає певному рівню розвитку. Згідно роботі О.Олексюк, існують такі рівні включення особистості в культуру:

- ментальний (ареал автономного індивідуального мікрокультурного простору, в якому особливу роль відіграють власні відношення стосовно реалій культури);

- індивідуально-культурний (висвітлення внутрішньої сутності самого себе як суб'єкта, споглядача, пізнання себе, свого духовного світу, оцінення своїх можливостей, здібностей та акти діяльності);

- субкультурний (близьке до особистості соціокультурне середовище, субкультурний та національно-культурний простір, який забезпечує спілкування та комунікацію в рамках соціальних груп і міжособистісних взаємодій [70, 101].

Важливим для нашого дослідження є також погляд на акмеологічні явища через призму культурологічного підходу сприймаючи їх як всеохоплюючий соціокультурний фон, що відображає загальні закономірності розвитку культури особистості і соціуму, принципи їх функціонування, взаємозв'язку і взаємозалежності, про які зазначали Т.Беленко, С.Газман, С.Гессен, М. Каган, Л.Столович та ін. [16; 25; 47; 89]. Так, Т.Беленко звертає увагу на те, що «людина живе за законами певного суспільства, інколи привносячи у свою індивідуальну практику норми і принципи, взяті з іншої епохи, культурного середовища. Ці норми і принципи стали для неї цінностями. Якщо вони суперечать нормам і принципам її соціального

оточення, це підсилює напругу її індивідуального буття і діяльності [16]. С.Газман наголошує на необхідності надавати базову вищу освіту і культуру, яка торкатиметься усіх сторін особистості на рівні, елементарно достатньому для рівного з іншими старту саморозвитку [25].

Дещо нетрадиційним, проте достатньо впливовим є погляд С.Гессена щодо явища палліативу, яке слід ураховувати в процесі формування культури особистості на різних етапах онтогенезу. Педагог, вбачаючи метою освіти культурні цінності, до яких у процесі освіти має бути залучена людина, звертає увагу на те, що культура, перш за все – це розсудливість [27, 36]. Вчений зазначав, що «могутність індивідуальності» корениться не в ній самій, не у природній міці її психофізичного організму, але у тих духовних цінностях, якими проникаються тіло і душа людини у процесі її освіти і які просвічуються у ній у вигляді завдань її творчих устремлінь [27, 377].

Концептуальною ідеєю С.Гессена є те, що освіта не має брати за мету просте відтворення новим поколінням культурних надбань попереднього покоління, тобто передачі наступному поколінню готового культурного змісту, наповненого особливостями попереднього. Він ставить більш високе завдання – допомогти теперішньому поколінню набути себе, що можна зробити лише через «повідомлення шляху, продовжуючи який воно може напрацювати свій власний новий зміст культури [27, 378]. До того ж, педагог включає у процес формування обов'язковий етап неприйняття культури, який трактує не як пусте заперечення, що вироджується у пусте руйнування, і слідує за ним безсистемне поновлення минулого. Навпаки, «неприйняття культури є справжнім і дієвим неприйняттям лише тоді, коли воно є більш глибоким ствердженням...Щоб бути самим собою, щоб зберегти самого себе, заперечення має містити в собі позитивний момент, цей позитивний момент у запереченні є не що інше, як творчість...подолання минулого через залучення до вічного складає його справжній смисл, є справжнім завданням освіти» [27, 377-380]. Отже, культура постає продуктом, і в той же час, детермінантою систем людської взаємодії.



*Гедоністичний підхід* пов'язаний з дефініціями задоволення, насолоди або уникнення страждань, згідно якого, дані поняття є наріжним каменем, вищим благом та смыслом життя, єдиною термінальною цінністю особистості. Відповідно до гедоністичного підходу, витoki якого простежуються до часів Давньої Греції, основним терміном постає *hedone*, що у перекладі з грецької тлумачиться як насолода, отже це характеристики, відображаючі наявність або відсутність щастя у індивіда, особистісне його відчуття людиною (розуміння свого стану з точки зору задоволеністю життя).

Тому гедоністичний підхід у дослідженні зорієнтовано на вивчення діяльності/поведінки/життя особистості, у межах координат задоволення-страждань. У даному контексті для формування акмеологічної культури мають бути створені такі умови, щоб студент факультету мистецтв, виокремлюючи естетико-гедоністичну функцію музики, культурно ідентифікувався.

Сучасні наукові праці, в основі яких домінує гедоністичний підхід (Л.Василенко, М.Григор'єва, Е.Дінер, Б.Додонов, К.Ріфф, М.Чіксентміхайі, Р.Шаміонов та ін.) [37; 96; 97; 105] унаочнюють результат багатовікової трансформації основних понять, в процесі якої контекст поняття «насолода» трактувався у різних аспектах (духовна - фізична, розвага – катарсис, чуттєвість, бажання, екстаз, еротизм, релакс та ін.). Узагальнюючи вищезгадані характеристики слід зазначити, що базисом відчуття насолоди особистістю є радісний настрій у різному ступені вираженості, за якого людина перебуває у стані природнього афекту по відношенню до себе і всередині себе, через нього переживає як безумовне справжнє власне життя і життя інших.

Вважаємо за необхідне окреслити відмінності у значенні термінів «насолода» і «задоволення», які в даному підході часто вживають як синоніми. Поняття задоволення більшою мірою слугує для опису почуттєвих переживань, тоді як насолода відноситься до більш високого і одухотвореного, пов'язаного з вищим рівнем задоволення. Доречним буде також наголосити,

що справжні культурні переживання задоволення є глибоко особистісними переживаннями, а не реакцією носія ситуативної маски на запити середовища (зовнішні домінуючі думки, настрої та інтерпретації), вони є проявами особистісного, власного світу.

Розуміння загальних тенденцій у межах даного підходу сприяє поглибленню уявлень про основні гедоністичні концепти, а саме «суб'єктивне благополуччя» (відображення сприйняття особистістю того, наскільки вона задоволена життям і оцінювання згідно особистісних стандартів: особистісні диспозиції, цінності, очікування і цілі (орієнтація на позитивний досвід)) та «афективний баланс» (психологічне благополуччя за рахунок позитивних і негативних емоцій) [97]. Сукупність особистісних відношень людини до себе, свого життя і супутніх процесів важливі в залежності від наближеності їх до імперативів свідомості, утворюючих уявлення про внутрішній світ індивіда.

К. Ріфф розробила модель, постулюючи, що психологічне благополуччя пов'язане з безперервним особистісним зростанням і повноцінністю життя. Таке бачення накреслює орієнтири і підтверджує важливість формування акмеологічної культури майбутніх вчителів музики. До того ж, евдемонічне благополуччя, на думку автора, являється наслідком саморегуляції психолого-фізіологічних систем особистості через такі перемінні як самоприйняття, позитивні взаємовідносини, особистісне зростання, цілеспрямованість, вміння успішно розвиватися у середовищі функціонування та автономію. Згідно даній точці зору самореалізація, котра пов'язана з ціннісно-мотиваційною сферою, що включає особистісні пріоритети, є одним із показників благополуччя. Домінуючим залишається суб'єктивне відношення людини до життєвої ситуації, своєї здатності самореалізовуватися, її затребуваність у суспільстві, можливість реалізації прихованих потенцій [105].

Таким чином, здійснилося розгалудження на гедоністичний (виявленість стану щастя) та евдемонічний (акцентування на благополуччі як показнику позитивного функціонування особистості) підходи. Так, М.Чіксентміхайі з'ясував, що блага, досягнуті людиною, спрямовані на

саморозвиток, викликають довготривале відчуття щастя, окрім того, найбільша задоволеність життям виникає за умови займатися улюбленою справою. Психолог називає стан насолоди, за якого результати відповідають прагненням, «почуттям потоку» [96].

Доцільно буде зупинитися на деяких позиціях дослідження Л.Столович щодо висвітлення особливостей протікання художньої діяльності, які стосуються гедоністичної функції. Зокрема, науковець простежує спорідненість мистецтва і гри, притаманної дитинству, відмічаючи, що ігровий аспект художньої творчості є одним із джерел естетичної насолоди, свого роду індикатором, демонструючим те, що естетична зустріч мистецтва і того, для кого воно призначалося, відбулася [89, 264-266].

З цієї позиції Л.Столович зазначає, що в період дорослішання ігрове начало людини не зникає, а перетворюється, постаючи одним із аспектів художньої діяльності, сполучаючи духовні сили людини в їх активності, що є необхідним для творчості. До того ж, гра постає моделлю творчості, настроєм на нього, його передбаченням. «Насолода від процесу творчості, від реалізації творчих потенцій і самоствердження особистості сполучається у грі із задоволенням від нестримної уяви, відсутності утилітарної необхідності, від розкутості, в той же час організованості, що дають вільно прийняті правила гри, в пориві почуттів, вольових імпульсів, об'єднаних в єдиних духовний комплекс [89, 272-273]. Л.Столович наполягає на тому, що сфера естетичного поділяється на позахудожню (виявляється у всіх видах людської діяльності) та художню (проявляється у мистецтві, де художня культура є вершиною розвитку естетичної культури) частини. З огляду на це, художні цінності максимально активізують естетичне переживання і спрямовують його у певне русло [89, 144]. Ідентичні спостереження прослідковуються у роботі С.Безклубенка, який стверджує, що «мистецтво – це діяльність покликана формувати і задовольняти естетичні потреби людини» [14, 54].

Гедоністичний підхід вбачаємо також у настановчих ідеях вітчизняного педагога-класика А.Макаренка [57], який багаторазово підкреслював, що

виховати людину означає виховати у неї перспективні шляхи. Екстраполюючи рекомендації видатного практика в площину даного дослідження, перспектива фігуруватиме своєрідним інструментом керівництва процесом формування акмеологічної культури, за допомогою якої вокально-хорове навчання стане більш цілеспрямованим, оскільки за цією справою поставатиме і відкриватиметься майбутня радість, подія, котра увінчатиме зусилля праці. Отже, перспектива надасть можливість навіть одноманітну, «нецікаву» дію перетворити на захоплюючу, наповнить новим змістом, зорієнтує майбутнього вчителя музики до планування його професійної діяльності, наповнить бадьорістю і цінністю спілкування.

*Поліхудожній підхід* дозволяє всебічно охопити різноманітні види мистецтва і об'єднати їх у єдину освітню систему з метою засвоєння людиною дійсності в художній формі, а також для формування універсальних здібностей та інтегративних якостей особистості. Як слушно зауважують О.Нікітіна та О.Юсова, сутність поліхудожності криється у поліфонічному сприйнятті та відображенні художніх образів, яке орієнтується на вихід за межі певного мистецтва, а також у вмінні усвідомити та виразити дійсність, те чи інше явище різними художніми способами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом. Поліхудожній підхід, згідно дослідникам, розглядається як активізуючий фактор, котрий спирається на: духовне сполучення і діяльнішу активність, культурно-моральний простір, живу творчість, художню образність, орієнтир на регіональну культуру, що є взаємопов'язаним і взаємодоповнюючим [68, 57].

Витоки даного підходу простежуються в наукових роботах А.Зися, який, відмічаючи, що кожна з сингулярних теорій мистецтва займається вивченням специфічних особливостей окремих його видів, окрім того, не лише у кожного виду мистецтва є свої специфічні особливості, вони є й у різних жанрах всередині одного і того ж виду мистецтва, однак поряд із цим є спільні риси і закони, притаманні всім видам і всім жанрам мистецтва [44, 10-11]. Такі закономірності, не існуючи у «чистому вигляді», а проявляючись у

специфічних особливостях кожного виду мистецтва, можуть бути виведені в процесі і результаті дослідження природи окремих його видів. Автор обґрунтовує загальні закономірності художньої творчості через виявлення діалектики загального і особливого (індивідуального), через взаємопереходи від загального до одиничного і навпаки. Мистецтвознавець справедливо виокремлює в процесі пізнання багатогранності природи різновидів мистецтв суттєву специфічну особливість, коли переважає дослідження односторонніх тенденцій, що виявляється у абсолютизації, гіпертрофованості певних його сторін [44, 109].

Доречно також буде відобразити винайдену мистецтвознавцем спільну точку взаємодії окремих мистецтв, що є суттєвим для організації процесу формування акмеологічної культури майбутніх вчителів музики у процесі вокально-хорового навчання. Автор зазначає, що ті чи інші види мистецтва можуть за певних обставин використовувати зображувальні засоби інших мистецтв, зумовлюючи їх взаємозбагачення, однак не розмиваючи межі, оскільки вони є історично рухливими і змінними. Кожне мистецтво, згідно А.Зісю, має свої переваги перед іншими у зображенні певних сторін життя під своїм, властивим йому кутом зору. Водночас, з точки зору властивих йому здатностей глибокого проникнення у зображувані явища, якими володіє кожен окремий вид мистецтва, вони не мають жодних принципових переваг одне перед іншим [44, 244-246].

Варто зазначити, що інноваційна концепція поліхудожнього виховання, яка лежить в основі поліхудожнього підходу, була розроблена Б.Юсовим. Учений ввів у педагогічну науку термін «поліхудожність», обґрунтовуючи ідею полісистемності, базуючись на встановленні тісного взаємозв'язку художнього і наукового світопізнання та світосприйняття, яке передбачає розкриття внутрішньої спорідненості різних видів мистецтва, віднаходження образних зв'язків слова, звуку, кольору, руху, інтонації, ритму, жести, простору, форми. Полісистемність, на думку дослідника, полягає в основі інтеграційних процесів, що утворює єдину художню природу всіх мистецтв,

тому природна поліхудожність особистості уможлиблює розуміння і засвоєння нею взаємодії мистецтв [102].

Отже, поліхудожній підхід побудовано на основі таких дефініцій як взаємодія, інтеграція, синтез мистецтв. Взаємодія мистецтв висвітлює взаємне стикання і вплив різних видів мистецтв, що зумовлює появу причинно-наслідкових, об'єктивно-суб'єктивних зв'язків між ними. Б.Юсов декларує поліфонічну конусоподібну центричну ієрархію, задум якої у можливості пояснення вищих сегментів нижчерозташованими, він проголошує, що «пройшовши всі прошарки поліфонічної ієрархії, людина набуває багатомірної та багаторівненої здатності уявляти, вільно переходити на новий рівень розвитку [103, 324].

Поступовість організації унаочнюється у вигляді п'яти висхідних прошарків:

- узагальнені картини (технізована культура);
- звуко-руховий (танець, рух, театр, жест, міміка, інструментальний звук, спів);
- знаковий (слово, мова, писемність, унаочнений знак);
- візуально-символічний (форма (рисунок), колір (живопис), простір (архітектоніка); резонансний:
  - аромат (структура, композиція), звук-ритм (вібрація, інтонація), світло-веселка-колір.

Синтез мистецтв зображується як органічна єдність художніх засобів та образних елементів традиційних видів мистецтва, що реалізуються в єдиному художньому образі або системі образів, поєднаних загальним задумом, передбачає утворення складної синтетичної моделі, що спонукає до поліфонізму сприйняття.

Таким чином, поліхудожній підхід плекає розвиток студента, ставлячи його в центр культурогенних процесів, передбачаючи зв'язок з оточуючим естетичним світом, сприяє розвитку етичної рефлексії, задіюючи поліфонічну уяву і сприйняття. Даний підхід спрямовує формування акмеологічної

культури майбутнього вчителя в процесі навчання, орієнтуючи молодого спеціаліста на максимальне урізноманітнення напрямків художньої діяльності, через спектр усіляких способів та засобів різних видів мистецтва, а в нашому дослідженні – вокально-хорового, ораторського, літературного, театрального, акторського та інших, і уможливить виражати та відобразити особистісну психічну енергію, почуття та емоції в своїй художньо-мистецькій діяльності.

Послідовниця ідей Б.Юсова щодо поліхудожнього виховання, вітчизняна науковиця Г.Шевченко, вважає, що синтетична форма взаємодії мистецтв уможливорює «поліфонію інтелектуальних, духовних та естетичних почуттів»; послідовна форма передбачає домінування в процесі опанування одного виду мистецтв, з використанням взаємодії допоміжних видів мистецтва; пов'язуюча реалізується через «системне вивчення мистецтв в процесі викладання дисциплін естетичної спрямованості» [100, 36]. Авторка вбачає специфічну сутність поєднання різних видів мистецтв у відображенні генетичної, морфологічної та функціональної форм [100, 178].

О.Бодіна розглядає монохудожній та поліхудожній підходи. Ознакою монохудожнього наклеплює залучення різних видів мистецтва для посилення ефекту викладання одного з них, збагачення певного предмету через різноманітність залученого матеріалу. Автор зазначає, що це якісно новий рівень роботи, де недостатньо простого взаємного ілюстрування і підкріплення даного мистецтва прикладами з інших областей. Це розкриття внутрішньої спорідненості і перенесення, перетворення даної художньої форми в іншу художню модальність. Викоремлює тезу, що різні види мистецтва впливають на людину в цілому не додатково, а симультанно. Вважає, що засобами мистецтва можна не лише компенсувати деякі викривлення у розумовій та емоційній сфері людини, що виникають в процесі пізнання інших видів діяльності, а мистецтво здатне цілеспрямовано і планомірно позначатися на формуванні людини, впливаючи тим самим і на перебудову інших видів діяльності [21].

Серед педагогічних умов поліхудожнього розвитку О.Бодіна виділяє такі: вихід за рамки одного мистецтва; перенесення акцентів зі сприйняття на творчі прови дітей; зв'язок занять з найближчим естетичним оточенням, мистецтвом і регіональними традиціями [21, 107]. П.Желницьких комплексну взаємодію різних видів мистецтва уявляє через їх поєднання, підпорядковане внутрішній художній логіці, гармонії діалектичної єдності схожого і відмінного у засобах виразності. Найскладнішою формою взаємодії виокремлює інтеграцію [40].

*Компетентнісний підхід* відображає професійний аспект акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, який, згідно А.Деркачу, «пов'язаний із визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування професійної здатності, психологічної готовності до даного виду праці і ступеня соціальної відповідальності за його процес і результат» [36, 13].

У наукових роботах останніх десятиліть (Н.Белая, Н.Бібік, І.Єрмаков, І.Зимня, О.Овчарук, І.Парфентьева та ін.) [15; 18; 43; 74] відображаються результати активного впровадження даного підходу в освіті. Так Н.Белая вважає, що компетентнісний підхід концентрується на процесі керівництва розвитком необхідних для випускників учбових закладів здібностей [15,169]. Дослідниця наголошує, що даний підхід дозволяє виявляти потенціал індивіда, спираючись на наявні найбільш виражені компетенції, визначаючи вектор його спрямованості. Автор зазначає, що це надає можливість спрогнозувати визначеним компетенціям сферу найбільш ефективного практичного застосування. Погоджуючись з думками Н.Белої відносно того, що компетентнісний підхід орієнтує на нове, перспективне бачення цілей і оцінку результатів професійної освіти [15, 167-168], ми вважаємо зазначене вкрай важливим в контексті того, що акмеологічна культура потребує саме такого алгоритму довірчого інтервалу, за якого показник невідомого параметра (сформована акмеологічна культура) відображається із заданою надійністю (організація відповідного комплексу дій навчального процесу).



Екстраполюючи положення теорії «мовної компетенції» одного із винахідників даного підходу (Н.Хомського) у музично-педагогічну сферу, зазначимо, що вчений диференціював «глибинні» та «поверхневі» структури професійних знань, а також розмежував поняття «внутрішньої» (сприймається усіма як дещо загальне) і «зовнішньої» (індивідуальної, виявляється кожного разу по-новому у практичній діяльності) форми їх застосування на практиці. Мова йде про сукупність конкретних умінь, «мінімалістичну програму», сутність якої не міститься у спрощенні практикування, навпаки, її розвиток орієнтує до удосконалення зовнішньої і внутрішньої організації, прогресу в діяльності (акме-спрямованість) [92].

У відповідності до цього багато авторів здійснювали свої наукові розвідки з метою визначити які саме компетенції є необхідними для «мінімалістичної програми» за Н.Хомським, а також класифікувати їх. Так, І.Зимня, визначаючи, що компетентність є інтелектуально та особистісно обумовленою соціально-професійною життєдіяльністю людини, зоснованою на знаннях [43, 13], розмежує основні групи компетентностей на такі, що:

- пов'язні з відношенням до самого себе як особистості як суб'єкту життєдіяльності (здоров'єзбереження, ціннісно-сміслові орієнтації у Світі, інтеграції, громадянськість, самоудосконалення, саморегулювання, саморозвиток, особистісної та предметної рефлексії);

- пов'язані з взаємодією людини з іншими людьми (соціальної взаємодії, спілкування);

- пов'язані з діяльністю людини, виявляючись у всіх її типах і формах (пізнавальної діяльності, діяльності, інформаційних технологій) [43, 22-25].

Авторка зазначає, що компетентнісний підхід значно підсилює практико-орієнтованість навчання, його предметно-професійний аспект, переважно спрямований на ціннісно-сміслову, змістову, особистісну складову навчання, акцентуючи операційну сторону результату, пов'язаного з навичками [43, 32].

Л.Мітіна поняттям «педагогічна компетентність» охоплює «знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації у діяльності, спілкування, розвиток (саморозвиток) особистості» [63, 46]. Н.Кузьміна виокремлює наступні сегменти, що складають професійно-педагогічну компетентність: спеціальна та професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність в галузі способів формування знань, умінь у учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі організації спілкування; диференціально-психологічна компетентність в галузі мотивів, здібностей, спрямованостей учнів; аутопсихологічна компетентність в галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [53, 90]. А.Маркова виокремлює спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види професійної компетентності [59, 34-35].

Сучасна дослідниця І.Парфентьева, орієнтуючись на вимоги компетентісного підходу, вбачає такі складові професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як: інформаційну, комунікативну, автономізаційну, продуктивну, моральну, психологічну, предметну компетенції та особистісні якості вчителя, розглядаючи їх у складному комплексі загальномузичних та теоретичних відомостей і вмінь, художньо-виконавської культури роботи над музичним матеріалом, виконання академічного і шкільного репертуару. Дослідниця зазначає, що «професійно-педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва включає в себе систему музично-теоретичних, диригентсько-хорових і вокально-хорових, музично-виконавських і методичних компетенцій, що складають інформаційно-операційну основу загальної професійної компетентності фахівця і мають моральну і педагогічну спрямованість [74, 409-409].

Розглянуті вище підходи концентрують свої вектори в практичну діяльність, але крізь призму творчості, що є своєрідною квінтесенцією навчання. *Творчо-діяльнісний підхід* зорієнтовано на креативну сторону діяльності майбутніх вчителів музики, залучення студентів до проявів

творчого потенціалу, зменшення залежності від стереотипів, стандартів, стимулювання особистісної творчої автономії та ін.

За такими індивідуальними проявами завжди криються потенційні можливості нескінчених ліній творчого еволюційного процесу, що передбачає функціонування надлишкових елементів, відносно незалежних від зовнішнього чи внутрішнього регулюючого контролю. Саме ці надлишкові елементи забезпечують саморозвиток особистості у непередбачуваних ситуаціях, змінах, які постійно з'являтимуться у подальшій професійній діяльності. Таким чином, згідно Б.Ананьєву, «творчість є не лише найбільш продуктивною формою діяльності людини, перетворювальною діяльністю, але і складною конвергенцією основних її видів – праці, пізнання і спілкування» [3, 89-90]. Притримується даної точки зору і відомий філософ В.Тугаринов, який серед важливіших ознак особистості вбачав таку ієрархічну послідовність: розумність, відповідальність, свободу, особистісну гідність і індивідуальність. Саме творча індивідуальність, своєрідність, постає вершиною особистості, вирізняє творчу одиницю з-поміж багатьох інших, ґрунтуючись на міцному фундаменті сформованих паралельно або раніше рис [91].

Погоджуємось з думкою А.Козир щодо того, що даний підхід «вимагає від педагога спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, спрямовану на самопізнання» [49, 13]. Дослідниця розглядає серед його переваг те, що майбутні вчителі музики напрацьовують уміння «цілеспрямовано планувати, організовувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати результативність творчої діяльності». Лише у діяльності, в процесі продуктивних систематичних занять, коли настає повне занурення у дію, сконцентрованість на ній, можливо відчувати справжнє натхнення та виникає бажання творити.

Дещо інший ракурс на досвід творчості має О.Рудницька, пояснюючи, що з одного боку він набувається педагогом у процесі тривалої практичної

діяльності, а з другого – є результатом фахової підготовки. Автор відмічає, що «досягнення найвищих педагогічних результатів завжди було пов'язано з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати спеціальні питання з широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій... Тільки ерудований фахівець на основі глибокого аналізу педагогічних проблем, що виникають, здатний віднайти оригінальні та ефективні шляхи досягнення поставленої мети» [84, 11]. Тому в процесі організації формування акмеологічної культури, набуття педагогічної майстерності засобами творчого пошуку студентів сприятиме віднаходженню ними суб'єктивно нових способів та прийомів вокально-хорової діяльності.

Діяльнісна сторона у даному підході, з огляду на вищевикладене, забезпечує операційну функцію у формуванні акмеологічної культури, є більш консервативною і сталою, надаючи міцну основу професіоналізму майбутніх учителів музики, де студент виступає як активне начало, як суб'єкт взаємодії, виконуючи послідовність різного роду практичних дій у вокально-хоровій площині, що передбачає включення усіх функціональних можливостей психіки. С.Гончаренко вважає, що даний підхід виражається у прагненні використати положення теорії діяльності в методиці й інтерпретації змісту своїх праць [31, 80].

Важливого значення в межах даного підходу є набуття студентом в процесі навчання стереоскопічності бачення поточних завдань, необхідного у хормейстерській діяльності, враховуючи оцінку сприйняття музичного твору іншими за наслідками його впливу на них, загостреності слуху, активізації сприйняття власного звучання голосу, творчої сміливості та напрацювання творчої інтенсивності, набуття певного сталого рівня екологічності його музичної культури, яка залишиться камертоном у подальшій діяльності. Актуально звучить і відомий вираз Г.Нейгауза, а саме «все, що музикант набуває у пізнанні, виказується ним у творчості і виконавстві [67, 33].

Доцільним у межах творчо-діяльнісного підходу буде урахування рекомендацій Л.Баренбойма щодо того, що на будь-якому рівні розвитку особистості формування і стимулювання музичної творчості має спиратися на дві діалектично взаємопов'язані і одночасно впроваджені установки, а саме:

- засвоєння певних норм, типів творчості, музичних структур і їх варіантів;
- організації середовища для подолання інерції та пасивності, для творчих неочікуваностей [13].

Важливо пам'ятати і те, що продуктивність творчої діяльності має перемінний, нестабільний характер, тому може бути тимчасове її зниження або творчий упадок, після чого, частіше за все, слідуватиме новий підйом, нова кульмінація, яку за зрілістю досягнень складно співставляти із попередніми, навіть за більшої, у кількісному відношенні, продуктивності. Діяльність визначає особистість, але і особистість обирає ту діяльність, яка гарантує її розвиток.

## **1.2. Сутність та структура акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання**

Розглядаючи акмеологічну культуру як феномен, що дозволяє всебічно розкрити якості та здібності особистості, які обумовлюють ефективний акме-орієнтований саморозвиток у професійній діяльності, доцільно розглянути сутність та структуру цього важливого поняття. Сутнісною ознакою формування акмеологічної культури студента факультету мистецтв є те, що цей феномен забезпечує оптимальність його самореалізації в процесі багатогранної життєдіяльності та постійне прагнення до досягнення акме вершин. При чому акмеологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва привносить проектування в його загальну професійно-педагогічну культуру не лише орієнтуючи на загальнолюдські цінності, пов'язані з утвердженням своєї ролі та значення в соціальному й професійно-

педагогічному середовищі, а й творче вдосконалення змісту, форм і методів мистецької освіти.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити використання внутрішніх ресурсів і орієнтацію особистості на умови навколишнього середовища. Як стверджують дослідники у сфері акмеології [3; 36; 48; 49; 52; 86; 105], важливо досягти професійних, особистісних і духовних вершин саме в процесі індивідуалізації, адже самовдосконалення вчитель досягає за допомогою акмеологічного знання – як пізнання сукупності аспектів і властивостей взаємних відносин реальних об'єктів. Підтвердженням такої позиції є закономірність самореалізації творчого потенціалу особистості в процесі здійснення професійної діяльності на шляху до досягнення високих фахових результатів.

Згідно проведеного аналізу наукових підходів до формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики (системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний, гедоністичний, поліхудожній, компетентнісний, творчо-діяльнісний) виявленні прогресивні погляди науковців [8; 48; 49; 70; 71; 73; 74; 84] на процес підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної вокально-хорової роботи з учнями.

З позиції системно-цілісного підходу до підготовки майбутніх учителів музики до практичної діяльності з учнями цей підхід є тим «методологічним знаряддям» вивчення інтеграції, що дозволяє зорієнтуватися в інтегрованих залежностях і взаємодії інтегрованих об'єктів [48, 123]. Доцільно зазначити, що формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики за системно-цілісним підходом передбачає таку стратегію дослідження, яка дозволяє створити модель, що поєднує у структурі цього феномена соціально-психологічні, професійно-педагогічні та організаційно-методичні напрями.

Адже формування акмеологічної культури передбачає виникнення і напрацювання у майбутнього учителя музики певного рівня автономії, що зосереджує його зусилля на подальше спрямування до більш високого рівня

самостійності, а отже, до свідомого відношення, розуміння й особистісної відповідальності. Доречно підкреслити, що така автономія демонструватиме індивідуальну норму відношень студента факультету мистецтв до соціуму, його закономірностей через оточуюче його середовище, де норма поставатиме індикатором прийняття чи неприйняття середовища або певної ситуації.

З огляду на це, системно-цілісний підхід охоплює не лише самі об'єкти оточуючої дійсності, що мають різну значущість для майбутнього вчителя музики, а відстежує саме систему цих відношень, де вибудовується ієрархія панівних і підлеглих відношень. І.Блауберг [19], звертає увагу не лише на склад і властивості структурних елементів, а особливо акцентує на виявленні їх взаємозв'язку та ранжуванні [19, 142]. Цей взаємний зв'язок структурних складових і цілого не може бути безсистемним і неупорядкованим, навпаки, поняття цілого саме відображає гармонічну єдність і взаємодію частин за певною упорядкованою системою.

З цієї позиції формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання вбачає їхню зорієнтованість в інтегрованих залежностях і взаємодії дисциплін даного циклу. Доцільно зазначити, що в процесі вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів задіяний цикл вокально-хорових дисциплін, що взаємними зусиллями вирішують нагальні завдання їхньої ефективної підготовки до співацької роботи з учнями, а саме: постановка голосу, хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, ансамблевий спів, хоровий клас та практикум роботи з хором, аранжування, які щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи з шкільним хором колективом, керівництво вокальним ансамблем, дитяче хорове виховання, методика музичної освіти та ін.

У процесі інтегрованого вивчення дисциплін вокально-хорового циклу важливою є зорієнтованість майбутніх учителів музики саме на взаємодію

предметів даного циклу, виокремлення важливих взаємних зв'язків, які б дозволили підготувати конкурентноспроможного фахівця на ринку праці. Адже саме широке застосування системно-цілісного підходу дозволяє здійснювати інтеграцію та диференціацію особистості вчителя музичного мистецтва, співвідносити діяльнісні та творчо-особистісні детермінанти його розвитку й проектувати його становлення у процесі здійснення продуктивної діяльності.

Значення духовно-особистісного підходу в мистецькій освіті є незаперечним, адже виконання творів мистецтва неможливе без яскравого індивідуального вираження власного «Я» у виконавській діяльності. з цього приводу Е.Помиткін зазначає, що специфічною ознакою духовно-особистісного підходу є те, що «розгляд феноменів духовного порядку здійснюватиметься невід'ємно від психологічної структури особистості, з усіма притаманними їй внутрішніми процесами» [78, 30]. Вчений підкреслює, що даний підхід синтезує індивідуальні, вікові особливості з уявленнями про духовність, враховуючи смислоутворюючі фактори, тобто культурно-духовні універсалії, а також сам процес актуалізації і розширення духовного потенціалу особистості.

Ураховуючи застосування духовно-особистісного підходу, формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики має бути зорієнтованим на внутрішній світ конкретної особистості через виявлення у зовнішній ментально-емоційній проекції сутнісного духовного «Я», зокрема через складну реакцію співвідношення з духовними цінностями, що містить музичне мистецтво, як вершинними досягненнями людства та його окремих представників, орієнтуючи до прогресивного акме-розвитку, закладаючи платформу до власних вершинних досягнень. Доречно підкреслити, що існує певна залежність між тим, що високий рівень акмеологічної культури, духовного розвитку асоціюється з досконалістю особистості, оскільки пов'язаний з ієрархічною домінантністю і розвитком вищих психічних функцій, а низький – з примітивізмом.



Культурологічний підхід, охоплюючи різні аспекти сутнісної діяльності майбутнього вчителя музики, розглядає їх у сполученні граней цілісної культурної особистості, зосереджуючи увагу на особистості як суб'єкті культури, поглинаючому смисли культури, які були визначені раніше, і, в той же час, виробляючи нові. Як слушно зауважує культуролог О.Голишев, «людині сьогодні необхідні не лише професійні знання, навички, креативність, але і культура, яка дозволяє їй жити і працювати у полікультурному, багаторелігійному і багатонаціональному світі. Це залежить від здатностей і здібностей людини до свого культурного розвитку, адаптації до реалій єдиного поля універсальної культури, що формується. Тому важливим завданням розвитку людини сьогодні є її самоідентифікація і здатність до сприйняття змінного культурного модусу» [30, 80].

З огляду на це, шляхи формування духовного світу особистості, умов її культурної самореалізації і саморозвитку можуть прокладатися через залучення до культури, при цьому орієнтуючись на цінності як засіб адресування молодій особистості предметного багатства культури. Завдяки культурологічному підходу формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін вкладається в таку систему, що забезпечує самореалізацію та самоздійснення особистості, використовуючи її внутрішні ресурси та орієнтуючись на умови навколишнього середовища.

Безумовно, основою формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін є культурологічні знання, які синтезують всю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель музики, об'єднуючи її в систему інтегрованих фахових знань, необхідних у процесі здійснення продуктивної діяльності з учнями. Отже, реалізація культурологічної складової мистецької освіти є одним із провідних завдань вчителя, на що неодноразово звертав увагу В. Сухомлинський, який наголошував, що саме заради зв'язку серця кожного

учня з невичерпною духовною культурою народу вчитель переступає щодня поріг школи.

Ураховуючи велике значення отримання задоволення від здійснення фахової діяльності у межах гедоністичного підходу, В.Ісаєв у контексті формування професійної культури звертає увагу на особистісні якості викладача як суб'єкта професійної діяльності, що позначаються на його активності, натхненні, відповідно до масштабів фахових питань, які необхідно вирішити. Це, в першу чергу, позначається на появі задоволення не лише від результатів власної роботи, але і на процесі її протікання, характері побудови, що дозволяє йому уникнути повної залежності від соціальних вимог і установок [46, 76-77]. Науковець наголошує, що будь-який сутнісний результат педагогічної діяльності впливає на становлення і розвиток професійної культури викладача.

У контексті теоретичного та практичного вирішення проблеми формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін постає потреба обґрунтування та широкого впровадження гедоністичного підходу, який уможливило отримання студентами факультетів мистецтв естетичної насолоди від сприймання творів мистецтва. З цією метою на співацьких заняттях необхідно створювати такі умови, які б забезпечили цілісність становлення вказаної особистісної підструктури.

Для успішного формування акмеологічної культури в процесі вивчення дисциплін вокально-хорового циклу має бути створена така творча атмосфера, щоб майбутній вчитель музики, виокремлюючи гедоністичну функцію музики, культурно ідентифікувався, був спроможним самостійно знайти для себе джерело «справжньої» насолоди, радості у мистецтві, зокрема у процесі вокально-хорового навчання, домірне своїм внутрішнім здібностям і установкам. Це, перш за все, використання естетичних можливостей вокально-хорових дисциплін як засобу формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики через залучення їх до активної індивідуальної та колективної

виконавської діяльності (участь у сольних, ансамблевих виступах, колективне музикування, тощо).

У процесі вивчення вокально-хорових дисциплін для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів важливим є поліхудожнє бачення створення художньо-музичних образів мистецьких творів. Це передбачає оволодіння майбутнім учителем музики системою мистецьких полікультурних цінностей, що дозволяє їм виявляти та здійснювати поліхудожню взаємодію, виявляючи при цьому знання та розуміння різновидів мистецтв.

З цього приводу доцільно зазначити, що спільним, об'єднуючим ядром мистецтв А.Зись вирізняє саме образи різних видів мистецтв, їх загальні стійки риси і особливості. Учений підкреслює, що не зважаючи на якісні відмінності за характером відображення у різновидах мистецтв життєвого матеріалу і за способом художнього втілення, а також матеріалом, з якого компанується образ у різних видах мистецтв, за способом їх обробки та втілення вони є спільно об'єднуючими й універсальними [44, 109].

В основу поліхудожньої інтеграції різних видів художньої діяльності Б.Юсовим закладені чотири основні позиції, а саме:

- вихід за межі одного мистецтва;
- зв'язок з розвитком культурологічного розуміння мистецтва в широкому його розумінні;
- перенесення педагогічного акценту з вивчення мистецтва на творчі прояви учнів;
- звернення до регіональної художньої культури, виявлення розуміння інших культур, толерантність стосовно інших носіїв [103, 219].

Використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати та запровадити в практичну діяльність майбутніх учителів музики поліхудожній підхід до вивчення вокально-хорових творів, акцентувати увагу на творчому поєднанні різновидів мистецтв, що дозволить їм підняти на більш високий щабель створення художньо-музичних образів мистецьких творів.

Компетентнісний підхід до формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, фахові здібності та професійно важливі якості особистості, що спрямовані на урахування специфіки співацької діяльності, формування позитивного ставлення майбутнього фахівця до професії вчителя, усвідомлення себе як фахівця-професіонала.

А.Козир, розглядаючи психолого-педагогічну компетентність вчителя музики, зазначає, що «це сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчальному процесі». Вчена виокремлює три основних аспекта психолого-педагогічної орієнтації студентів факультетів мистецтв, а саме: грамотність; уміння як здібності вчителя використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значимі особистісні якості, педагогічний імідж [49, 24]. Цей важливий підхід до організації фахової діяльності студента факультету мистецтв дозволяє виробити індивідуальний компетентно-професійний стиль роботи, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління.

Застосування компетентнісного підходу в процесі вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв визначається інтегративними та варіативними зв'язками, які існують у практичній діяльності вчителя музики. Це поєднання суттєво впливає на формування професійних умінь студентів ставити педагогічні завдання, аналізувати виховні ситуації, діагностувати музично-творчі здібності учнів. З цього приводу Л.Арчажникова зазначила, що компетентність є необхідною ознакою вчителя музики, яку необхідно здобувати у комплексному вивченні музично-теоретичних та фахово-виконавських дисциплін, які скеровані вивченням фахових методик. Адже саме знання методики музичної освіти озброює майбутнього вчителя музики сучасними методами, знайомить його з різноманітними видами музичної діяльності з школярами, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії з

учнівськими колективами, допомагає набувати навички самостійної роботи з науково-методичною літературою [8, 76].

Творчо-діяльнісний підхід до формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін є стрижневим для вироблення суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації в процесі професійної діяльності, тобто її інтегралом. В акмеологічному контексті самореалізація є одним із важливих елементів самоорганізації. У комплексному поєднанні із самопідготовкою самореалізація сприяє побудові ідеальної моделі успішної життєвої організації особистості.

Підтвердженням такої позиції є закономірність самореалізації творчих потенціалів зрілих людей у процесі творчої діяльності на шляху до найвищих життєвих досягнень. Адже в акмеологічному розумінні головним змістом особистісного розвитку має бути прогресивна й гуманістична самореалізація протягом життя. З цієї позиції формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток таких його професійно важливих якостей, які щільно пов'язані з його самосвідомістю, самоаналізом, самооцінкою, самоорганізацією і самовдосконаленням за допомогою осмислення стереотипів, засобів, підстав і способів власного мислення, поведінки, спілкування при функціонуванні в структурі співацької діяльності.

Згідно Ю.Орлову, самоудосконалення в діяльності має бути спрямоване від поступового зменшення самопримусу у вправліннях, і відповідно зменшення свободи студента, що є може бути необхідним на початковому етапі навчання, до набуття ним все більшої і більшої свободи, котра передбачає керівництво своїми переживаннями, почуттями, розуміння природи власної радості і задоволення, здатності керувати внутрішніми механізмами, які набуваються у досвіді [72].

Тому саме творчо-діяльнісний підхід до формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики в процесі вивчення вокально-хорових

дисциплін додає йому індивідуалізації, унікальної неповторності, соціальної зрілості й особистісної стійкості, що дозволяє краще засвоювати соціальний досвід й успішно реалізувати соціальні ролі та функції. Використання цього важливого підходу в фаховій діяльності студентів факультетів мистецтв відкриває перед ними нові шляхи пошуку своєрідного індексу розвитку творчого акме-потенціалу з урахуванням ціннісного гуманістичного спрямування [84].

Розробка компонентної структури акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вивчення вокально-хорових дисциплін здійснювалася нами з урахуванням актуалізації потенційних структур, що може бути пов'язаним із різними факторами - сильним зовнішнім впливом, обміном стійких показників усередині системи (коли стійкий стан переходить в нестійкий, і навпаки, в залежності від значень розроблених системних параметрів) та ін. [86].

У результаті здійсненого аналізу нами розглянуто акмеологічну культуру особистості і як структуру, і як процес, що веде до створення групи структурних конструктів. Адже розвиток - це збереження за рахунок змін у нових умовах акмеологічної культури як саморегулятивної системи, а самозбереження, стійкість цього феномена – це мета будь-яких змін (тому вона є абсолютною), а зміни відносними. Виходячи з вищезазначеного, однією з важливих характеристик акмеологічної культури її потенційність, тому що змінюється акмеологічна культура як особистісне новоутворення, яке характеризується не лише своїми властивостями і структурою, але й набором потенційних (що проявляють, або не проявляють себе актуальними в даний момент) структур.

Отже, визначена нами структура акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні охоплює *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти.*

*Мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає стабільний інтерес майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності загалом, та до вокально-хорової роботи з учнями, зокрема. Виокремлений структурний компонент є важливим у формуванні акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв, адже фактор мотивації є основоположним, оскільки саме мотивація спонукає до стійких, довготривалих, енергійних вольових дій. Рівень мотивації в акмеологічному сенсі, в основі якого лежать вищі професійно-особистісні цінності, ідеали, смисли, А.Деркач визначає як «акме-мотивацію», в якій одну із вищих щаблів ієрархії мотивів буде займати мотив досягнення «акме» [36, 39].

В якості одного з провідних показників рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики можна розглядати творчу активність, постійне прагнення до пізнання основ вокально-хорової діяльності. У рамках формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв творча активність реалізується в їхніх волевих зусиллях, спрямованих на самоздійснення. Згідно думок А.Маркової, мотивація особистості «зумовлена її спрямованістю, яка містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [59, 42].

Мотиваційно-ціннісний компонент акумулює в собі відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб майбутнього вчителя музики на виконання практичної діяльності, що спонукає їх до вільного вибору моральних цінностей, що ґрунтуються на гуманістичних ідеалах. На підсиленні мотиваційних зв'язків як процесу внутрішньо обумовленого, що суттєво залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів наголошує А.Козир. Учена розглядає систему мотиваційних стимулів, яка пробуджує людську

поведінку в діяльній сфері, у результаті чого «мотивація стає процесом, у якому діяльність студента факультету мистецтв набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості» [48, 312]. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя музики до постійного поповнення фахових знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок, здійснення пошуків оцінювання вокально-хорових творів.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури забезпечує ціннісне ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорового мистецтва, що проявляється через інтерес до сольного, хорового співу, вокально-педагогічної діяльності, а також до результатів творчості видатних митців – композиторів, диригентів, співаків, ансамблевих, хорових колективів.

Процес формування мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні охоплює навчальне поле фахових вокально-хорових дисциплін на факультетів мистецтв, а також акмеологію мистецької освіти та виробничу педагогічну практику в школі. Цей процес полягає у доборі цікавого різнохарактерного репертуару, інформаційному пошуку, зіставленні й обробці музичного матеріалу, що значно активізує студентів факультетів мистецтв, підсилює їх інтерес до співацької діяльності. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні визначено міру спонукальної мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи.

*Когнітивно-розвивальний* компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні охоплює широку ерудицію в галузі співацького мистецтва, оволодіння практичними вміннями й навичками самостійної роботи студентів. Цей важливий структурний компонент акмеологічної культури майбутніх учителів



музики характеризується не лише сумою отриманих ними фахово-предметних знань і умінь, він є особистісним новоутворенням, що поєднує знання, вміння і навички із загальним спектром інтегральних характеристик якості всебічної професійної підготовки, яка відрізняється здатністю ефективно практикувати отримані знання і вміння в різних соціальних умовах. Такий підхід до здійснення вокально-хорової діяльності є результатом постійного навчання, що не має кінцевої точки, оскільки постійно трансформується.

Спираючись на важливість оволодіння студентами професійними знаннями, В.Сластьонін виокремив педагогічні уміння, які є необхідними структурними складовими моделі професійної діяльності вчителя, що становить єдність теоретичних і практичних надбань. З огляду на це, на думку вченого, педагогічні уміння повинні співпадати із компонентами педагогічної діяльності. Тому педагогічні уміння В.Сластьонін об'єднав у п'ять великих кластерів, а саме:

- уміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в виконання конкретних педагогічних завдань (вивчення особистості та колективу для визначення рівнів їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів, виділення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючої задачі);

- уміння вибудовувати логічно завершену педагогічну систему (комплексне планування освітньо-виховних завдань, обґрунтований відбір змісту освітнього процесу, оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації);

- уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію;

- уміння створювати необхідні умови (матеріальні, морально-психологічні, організаційні, гігієнічні тощо); активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його з об'єкту в суб'єкт педагогічного процесу; організація та розвиток сумісної діяльності;

забезпечення зв'язку школи з середовищем, регулювання зовнішніх не програмованих впливів;

- уміння враховувати та оцінювати результати педагогічної діяльності (самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань) [87].

Таким чином, когнітивно-розвивальний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні сприяє посиленню практичної спрямованості мистецької освіти, спираючись на таку компетенцію як достатнє володіння предметом, зокрема, методикою та термінологією вокально-хорового навчання, загальними знаннями і закономірностями музичного мистецтва, здатністю визначати їх аксіоматичні межі. Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізація ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями.

*Комунікативно-евристичний* компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні передбачає сформованість готовності до організації творчої взаємодії, з пошуком та використанням евристичних методів, що дозволяють довільно вибирати можливі альтернативи.

Впровадження комунікативно-евристичного компоненту в навчальний процес студентів факультетів мистецтв передбачає активізацію саме діалогічного педагогічного спілкування, як тип такого фахового спілкування, що відповідає критеріальним визначенням проведення діалогу (модальність, поліфонія, персоніфікація, установка на відповідь тощо) та забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії вчителя та учнів.

Готовність до здійснення творчої взаємодії з учнями формується у майбутніх учителів музики в процесі колективного музикування, практикуму

роботи з ансамблем чи хором, проведення виробничої практики з музики (урочні та позаурочні заняття) та ін., що сприяє виробленню у них комунікативних умінь.

Доцільно зазначити, що використання евристичних методів навчання, за С.Гончаренко [32], вимагають набуття наступних умінь:

- аналізувати й синтезувати поставлене завдання;
- перетворювати основну проблему в ряд часткових, підпорядкованих головній;
- проектувати план і етапи розв'язання завдання;
- формулювати гіпотезу;
- синтезувати різні напрямки пошуку;
- перевіряти отримані результати, тощо.

Акмеологічну спрямованість співацького навчання студентів факультетів мистецтв має забезпечити впровадження методів, які б сприяли активізації усіх учасників освітнього процесу й одночасно індивідуалізували участь кожного у колективній творчій діяльності. У процесі колективної співацької діяльності доречно використовувати індивідуальні, парні, групові, фронтально-групові та кооперовані форми вокально-хорового навчання. З цією метою доречно використовувати кооперовано-ансамблеві форми навчання, що дозволяють майбутньому вчителю музики створювати творчі колективи або групи виконавців (на основі ансамблевої групи, різних за підготовкою груп, особистісних уподобань, тощо), що навчаються разом для досягнення найефективніших результатів.

Акмеологічна спрямованість вокально-хорового навчання за комунікативно-евристичним компонентом передбачає створення ними портфоліо, у яких будуть відведені підсумки досягнень і здійснений аналіз особистісного акме-розвитку. Зміст портфоліо майбутніх учителів музики має містити: індивідуальні спостереження, роздуми й аналітичні записки (під час навчання і проходження виробничої педагогічної практики); евристичні та рефлексивні знахідки, оцінювання власної практичної роботи та діяльності

інших. Це дозволяє дати критичну оцінку рівня своєї професійно-педагогічної діяльності, окреслити напрямки її самовдосконалення. Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища.

*Творчо-проектувальний* компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні охоплює виражає здатність до самореалізації у практичній роботі, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Зміст творчо-проектувального компонента з позиції акмеологічної науки складають творчість як діяльність, що обумовлює акме-орієнтованість студентів у навчальній діяльності, і креативність як особистісну властивість, що забезпечує ефективність творчої роботи. Креативність, як справедливо зауважував Б.Ананьєв, дозволяє ефективно використовувати «наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань» [3, 137]. Завдяки застосуванню креативних віднайдень учитель конструює нові засоби спілкування з учнями, чим відкриває для себе нові можливості навчального процесу.

Як справедливо зауважує О.Асмолов, людина, що має у навчанні, діяльності, житті прогресивну спрямованість, як правило ставить перед собою високі цілі, які виходять за межі раніше досягнутих і напрацьованих стандартних типових дій. Адже мотивовані особистості демонструють готовність оволодівати чимось неочікуваним, відмінним від прийнятих норм і навіть до їх порушення, можуть вирізнятися немотивованістю, з точки зору розуму, вчинків, а також змінювати свій вигляд (професійний імідж, манеру спілкування, тощо).

На думку О.Селезньової, творчість як різновид діяльності, спрямована не лише на створення нового матеріального продукту, вона сприяє

перетворенню як самої особистості, так і відносин особистості з оточуючими, власне ставлення до різних сторін життя. Будучи однією з конкретних форм прояву механізму саморозвитку особистості, результатом творчості є не лише матеріальні та творчі продукти, а й зміни, що відбуваються в ній самій під акмеологічним впливом, а саме: розкриття здібностей, вдосконалення творчих умінь і навичок, поява нового ставлення до навколишнього світу і самого себе.

Адже людина трансформує себе, по-новому розглядаючи ті сторони діяльності, які раніше були на периферії її пізнання, або були не поміченими чи просто заперечувалися. З цієї позиції результативність самоздійснення особистістю творчої діяльності виступає як підсумок власної самореалізації у різновидах роботи, яка дозволяє формувати його творчу індивідуальність. У той же час, в якості суб'єкта життєвого шляху, людина прагне до акмекульмінації засобами самореалізації у професійній діяльності. Таким чином, акме виступає як ступінь самоздійснення, а цілісність дій людини – як його вираз. При цьому досягти стану акме, тобто самовдосконалитись, особистість може лише в ході саморозвитку.

Творчо-проектувальний компонент акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні доцільно впроваджувати у творчу співацьку діяльність на етапі проходження ними виробничої педагогічної практики в школі. Для керівництва співацькою діяльністю учнів студентам необхідно продемонструвати міцні знання у формуванні у вокальних умінь та навичок, виявити фахові знання з розвитку дитячих співацьких голосів, особливостей диригентської техніки, тощо. Усі знання й уміння майбутні вчителі музики повинні реалізовувати у процесі роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, вокальними ансамблями, солістами, що й спонукає їх до творчого самовираження та самореалізації у практичній діяльності. Цей важливий компонент охоплює також такі важливі види творчої вокально-хорової діяльності, як самостійна інтерпретація творів, добір засобів музичної виразності для створення художньо-музичного образу. Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього

вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку.

### **Висновки до першого розділу**

Здійснений теоретико-методологічний аналіз акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні дозволив дійти таких висновків:

- акмеологічна культура є особистісним новоутворенням, що розвивається в особливому полідетермінованому процесі й дозволяє всебічно розкрити якості індивіда, які обумовлюють ефективний акме-орієнтований саморозвиток особистості в процесі життєдіяльності, що постійно прагне до досягнення акме вершин. Будучи результатом взаємодії та гармонізації трьох видів особистісної культури, акмеологічна культура охоплює: духовну, психологічну та моральну, що за своїм змістовим наповненням особливого значення набуває в сфері мистецької освіти;

- акмеологічна культура визнана невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музики, відповідаючи за саморозвиток і самовдосконалення особистості протягом життя, а її сутність полягає у комплексному дослідженні цілісності студента, який у процесі мистецького навчання у ЗВО проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності й усіх взаємозв'язках. Адже саме рівень розвитку акмеологічної культури дозволяє націлити на підвищення престижу професії вчителя музики, дає можливість особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами мистецтва;

- пріоритетними науковими підходами до формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні нами визнано системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний,

гедоністичний, поліхудожній, компетентнісний, творчо-діяльнісний. Системно-цілісний підхід дозволяє відстежувати систему відношень, властивостей складових елементів, що виявляються у взаємозв'язку, де вибудовується ієрархія панівних і підлеглих відношень. Духовно-особистісний підхід, розширюючи межі біологічної та соціальної природи акмеологічної культури майбутнього вчителя музики, доцільно вбачати у сукупності концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, які сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі актуалізації і розвитку духовного потенціалу. Культурологічний підхід, утворений на основі взаємодії педагогіки музичної освіти та культурології, окреслює виявлення сили впливу фактору культури на розвиток особистості через вивчення нею історичних і теоретичних закономірностей феномена культури. Гедоністичний підхід пов'язаний з дефініціями задоволення, насолоди або уникнення страждань, згідно якого, дані поняття є наріжним каменем, вищим благом та смыслом життя, єдиною термінальною цінністю особистості. Поліхудожній підхід дозволяє всебічно охопити різноманітні види мистецтва і об'єднати їх у єдину освітню систему з метою засвоєння людиною дійсності в художній формі, а також для формування універсальних здібностей та інтегративних якостей особистості. Компетентнісний підхід відображає професійний аспект акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаний із визначенням можливостей і результатів здійснення фахової діяльності через з'ясування професійної здатності, психологічної готовності до даного виду роботи і ступеня соціальної відповідальності за його процес і результат. Творчо-діяльнісний підхід зорієнтовано на креативну сторону діяльності майбутніх учителів музики, залучення студентів до проявів творчого потенціалу, зменшення залежності від стереотипів, стандартів, стимулювання особистісної творчої автономії тощо;

- сутнісною ознакою формування акмеологічної культури студента факультету мистецтв є те, що цей феномен забезпечує оптимальність його самореалізації в процесі багатогранної життєдіяльності та постійне прагнення

до досягнення акме вершин. При чому акмеологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва привносить проектування в його загальну професійно-педагогічну культуру не лише орієнтуючи на загальнолюдські цінності, пов'язані з утвердженням своєї ролі та значення в соціальному й професійно-педагогічному середовищі, а й творче вдосконалення змісту, форм і методів мистецької освіти;

- розроблена структура акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає стабільний інтерес майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності загалом, та до вокально-хорової роботи з учнями, зокрема. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні визначено міру спонукальної мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи. Когнітивно-розвивальний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні охоплює широку ерудицію в галузі співацького мистецтва, оволодіння практичними вміннями й навичками самостійної роботи студентів. Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізація ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями. Комунікативно-евристичний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні передбачає сформованість готовності до організації творчої взаємодії, з пошуком та використанням евристичних методів, що дозволяють довільно вибирати можливі альтернативи. Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у



вокально-хоровому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. Творчо-проектувальний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні охоплює виражає здатність до самореалізації у практичній роботі, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [94; 95].

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

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ.высш.пед. учеб.заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: «Издательство гном», 2010. 416 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1990. 142 с.
3. Ананьев Б.Г.Человек как предмет познания. Л: Изд-во Ленинградского университета, 1968. 342 с.
4. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высш. школа, 1982. 240 с.
5. Андреева А. Неожиданные последствия уроков музыки. Коммерсантъ. № 228. М., 1998. С. 12-34.
6. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. К.: ЗАТ «Віпол», 2007. 174с.
7. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.

8. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
10. Ассаджоли Роберто. Психосинтез : теория и практика. М.: REFL-Book, 1994. 314с.
11. Афанасьєв Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л: Світ, 1990. 159 с.
12. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии : монография. М.: Прометей ; МПГУ, 2003. 240 с.
13. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
14. Безклубенко С.Д. Природа искусства: о некоторых сторонах художественного творчества. М.: Политиздат, 1982. 166 с.
15. Белая Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных ученых /Вестник МГУКИ 6 (56) ноябрь-декабрь. 2012. С.166-170.
16. Беленко Т.И. Диалогичность искусства и современный идеологический процесс. Сборник тезисов Всесоюзной научно-теоретической конференции. Часть 1. К.: КПИ, 1990. С.76-78.
17. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.
18. Бібік Н.М., Єрмаков І. Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К.: Плеяда, 2005. 120 с.
19. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 451с.
20. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.

21. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века : учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 333 с.
22. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. М.: Наука, 1977. 520 с.
23. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя/ Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал /Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С.63-67.
24. Выготский Л.С. Психология искусства. [сост. М.Г. Ярошевский]. Р н/Д.: Феникс, 1998. 479, [1] с.
25. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296с.
26. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дис...докт. пед.наук : 13.00.08. М., 2002. 37 с.
27. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
28. Гинзбург Л.М. Дирижёрское исполнительство: Практика. История. Эстетика. М.: Музыка, 1975. 496 с.
29. Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития. Текст.: сб. науч. трудов. /Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. С. 85-88.
30. Гольшев А.И. Глобализация : культурологический подход /Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. №5., 2014. С.70-81.
31. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. К. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278с.
32. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: К.: Либідь, 1997. 374 с.
33. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: МИП «NB Магистр», 1993. 193 с.

34. Грот М.Я. Вибрані психологічні твори. [упоряд., передм. М.Д. Бойправ]. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 296 с.
35. Давыдов В.В. Уровень планирования как условие рефлексии. Текст. /В.В. Давыдов, А.З. Зак. Новосибирск, 1987. 234 с.
36. Деркач А.А. Акмеология: учебник /под общ.ред. А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
37. Додонов Б.М. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
38. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф., Шевченко В.Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования /Образование и наука. 2017; (1). С. 63-81.
39. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. М.: Музыка, 1988. 78 с.
40. Желницких П.В. Полихудожественный подход как практикоориентированная основа развития эстетической культуры студентов педвуза в процессе приобщения к культурному наследию родного края /Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2012. Т.5. №4. С.104-109.
41. Заплата Е.А. Полихудожественный подход как научная картина /Актуальные проблемы теории и практики музыкального и художественного образования : межвузовский сборник науч.тр. Урал. гос. пед. ун-т ; Перм. гос. ин-т искусства и культуры ; отв. ред. К.П.Матвеева, Л.А.Кузьмина. Екатеринбург – Пермь, 2009. С.42-49.
42. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. /Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-82.
43. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

44. Зись А.Я. Искусство и эстетика. Введение в искусствознание. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Искусство, 1974. 447 с.
45. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер; СПб.; 2009. 434 с.
46. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 208 с.
47. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. трудов. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. 155с.
48. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
49. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
50. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
51. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. /Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. № 60. Т.1. С. 101-107.
52. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : Монография / Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина). М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. 144с.
53. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117с.
54. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 232 с.

55. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
56. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
57. Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1990. 115 с.
58. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М.: Издательская группа «Прогресс»; «Культура», 1993. 352 с.
59. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
60. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
61. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
62. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002. 400 с.
63. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие. М.: Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.
64. Михалев В. П. Видовая специфика и синтез искусств. К.: Наукова думка, 1984. 100 с.
65. Мясищев В.Н. Готсдинер А.Л. Что есть музыкальность? /Сов. музыка. 1975. №2. С.82-95.
66. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960, с. 148-159.
67. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
68. Никитина Е.Ю. Полихудожественный подход к формированию хореографических компетенций детей [Электронный ресурс] /Е.Ю. Никитина, Е.Б. Юсова. Педагогический журнал (Pedagogical Journal). 2016. № 2. С. 52-63.

URL: [http //publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-2/4-nikitinayunusova.pdf](http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-2/4-nikitinayunusova.pdf).

69. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: КІС., 2003. С. 13-41.

70. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України, 2004. 264 с.

71. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія /За заг.ред. І. А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262 с.

72. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991. С. 14-45.

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

74. Парфентьева І.П., Матвійчук Е.О. Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва /Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 4. С. 406-410.

75. Педагогічна майстерність: підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 2004. 349 с.

76. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

77. Пігров К. Керування хором. М.: Музыка, 1964. – 220 с.

78. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник. – Кіровоград : Імекс –ЛТД, 2013. – 144 с.

79. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления /Психологический журнал., 1986. №6 (7). С. 158-159.

80. Работа над хоровой партитурой: Учебное пособие. авт.: К.Птица, С.Попов, Ю.Козлов. М.: Издательство ЗНУИ, 1983. 72 с.

81. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /общ. ред. и перевод Е. И. Исениной. М: Прогресс, 1994. 480 с.
82. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
83. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: 1959, с. 137-145.
84. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
85. Садовский В.Н. Некоторые принципиальные проблемы построения общей теории систем /Системные исследования. Ежегодник 1971. М.: 1972. С. 81-94.
86. Селезнева Е.В. Общая акмеология : учебное пособие /под общ. ред. А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 206 с.
87. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
88. Старчеус М.С. Личность музыканта. М.: Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского, 2012. 848 с.
89. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. М.: Политиздат, 1985. 415 с.
90. Теплов Б.Н. Психология музыкальных способностей. М.;–Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
91. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1960. 154 с.
92. Хомский Н. О природе и языке. С очерком «Секулярное священство и опасности, которые таит демократия». Издательство: Ленанд, 2016. 288 с.
93. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающ. по спец. «Муз. образов.». М.: Инрерпракс, 1994. 373 с.



94. Чжан Чун. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017 р. С. 222-224.

95. Чжан Чун. Особистісний аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 242-244.

96. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность /пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 194 с.

97. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 196 с.

98. Шевнюк О.Л. Культурологія : Навч. посіб. К.: Знання-Прес, 2004. 353 с.

99. Шевченко Г.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников /Рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных заведений /Под ред. Г.П. Шевченко, Б.П. Юсова. Луганск: АПН СССР, 1990. 190 с.

100. Шевченко Г.П. Взаимодействие литературы, музыки и живописи в художественном образовании учащихся. /Эстетическое воспитание школьников в преподавании литературы. Свердловск, 1973. 178 с.

101. Эльконин Д.Б. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.

102. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе. Виды искусства и их взаимодействие. М.: Педагогика, 2001. 191с.

103. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (Новая парадигма). Взаимодействие искусств: методология,

теория, гуманитарное образование: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. Л.П. Казанцева; сост. П.С. Волкова. Астрахань, 1997. С. 214-220.

104. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem /Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 68. P. 653-663.

105. Kluczowe dane o edukacji w Europie. Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. 261 s.

106. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited /Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol.69. P. 719-727.

## РОЗДІЛ II

# МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

### 2.1. Принципові положення та критеріальна визначеність формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики

Формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання базується на ґрунтовному дослідженні, узагальненні та урахуванні виявлених дотепер закономірностей і законів, умов і факторів, сприяючих прогресивному особистісному розвитку індивіда, а також відображаючих алгоритми розкриття його вищих потенцій і вершинних досягнень у саморозвитку, самоактуалізації, самоудосконаленні та самореалізації в різних сферах професійної діяльності.

Розглядаючи акмеологічну культуру як систему, що історично розвиваються та є духовною сферою, яка всебічно охоплює освітянську сферу, доречно підкреслити, що вона сприяє постійному особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку особистості. Це підкріплюється установчими позиціями [66], згідно яким культура розглядається, як: певна форма різнобічного пізнання людського побутування; як спосіб існування, кінцевий результат певного виду праці; прояв сутнісних сил людства; суспільно-узагальнених поглядів на світ; осягнення оточуючої дійсності на основі пізнання загальних законів природи, суспільства, людського мислення, де понятійний аспект «культури» співвідноситься з усім, що твориться людиною. Особливо значущим є співвіднесення культури з навчанням, вихованням та розвитком особистості. З цієї позиції формування акмеологічної культури у майбутніх учителів музики передбачає набуття

нових сил, смислів і цінностей, постановки та вирішення складних, неординарних завдань у практичній діяльності.

Акмеологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва включає здатність до творчого перевтілення стереотипів власного особистісного і професійного досвіду, здійснення пластичної та конструктивної інтеграції для введення інновацій в музично-педагогічну діяльність. Необхідно зазначити, що на думку Н. Гузій [22, 41] саме так проявляється акмеологічна культура майбутнього вчителя, яка притаманна всім проявам його життєдіяльності, що сповнена емоціями, поведінкою, мисленням тощо.

Значення організації процесу формування акмеологічної культури визначається цінністю і прогресивністю мети, до якої вона призведе майбутнього вчителя музики, а також відповідністю між цією метою, з однієї сторони, і педагогічними принципами, прийомами, методами навчання – з іншої. Відтак, вважаємо за необхідне обґрунтувати педагогічні принципи, які поставатимуть засадами організації даного процесу і у своїй сукупності забезпечуватимуть ефективність виконання намічених завдань. Виділяємо принципи, дотримання яких, на нашу думку, уможливить успішне формування акмеологічної культури майбутніх вчителів музики у вокально-хоровому навчанні: *принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності.*

*Принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін* зумовлено специфікою даної галузі, тому інтеграція таких дисциплін як хоровий клас, дигигування, методика музичної освіти, методика викладання диригування, читання партитур, теорія та історія диригентського мистецтва,

оркестрове та хорове аранжування, методика постановки голосу та інші, може здійснюватися у двох напрямках. Метою одного з них є створення цілісного уявлення щодо змісту навчання, про яке зазначено ще В.Вернадським. Академік констатував появу тенденцій до вирішення завдань засобом інтеграції дисциплін за проблемою, а не за їх спеціалізацією, що допомагає більш глибоко зануритися у явище чи процес, охоплюючи його з різних точок зору [15, 54]. Інший шлях – знаходження спільної платформи зближення предметних знань, що уможливорює систематизувати, узагальнити та універсалювати міжпредметні знання, в результаті чого майбутні вчителі музики можуть відшукувати різні рівні зв'язків між суміжними галузями, контекстами, поняттями, що розширює межі їх особистісної культури.

Тенденції інтеграції, на думку О.Рудницької, «зовсім не розмивають видову і жанрову специфіку мистецтв, а навпаки збагачують розуміння кожного з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих видів художньої творчості, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус» [61, 106]. Науковиця вважає, що інтеграція знань у галузі мистецької освіти може відбуватися на різних рівнях: теоретичному і емпіричному, міжпредметному і внутрішньопредметному, художньому і позахудожньому [61, 108].

Л.Арчажникова у методичній праці, присвяченій висвітленню роботи вчителя музики, демонструє, що знання, отримані вчителем, тісно переплітаються між собою, утворюючи єдину цілісну систему. Автор підкреслює, що лише через знаннєвий симбіоз можна кваліфіковано розуміти і пояснювати художній образ твору, а це стає можливим за умови інтеграції знань щодо «конкретної історичної епохи, стильових особливостей певного напрямку, специфіки гармонічної мови даного композитора» [5, 55]. Суттєвим є знання будови голосового апарату дітей, їх виконавських можливостей у різні вікові періоди, принципи підбору поточного і концертного репертуару, а також «знання загальних способів роботи над музичним твором – розучування по голосах, пошуки прийомів звуковидобування, співвідношення динамічних

контрастів і так продовжуючи, що допомагає більш точній та тонкій його інтерпретації» [5, 55].

Також необхідними є інтеграція виконавських навичок, отриманих в процесі навчання таких дисциплін як постановка голосу, методика музичної освіти, сольфеджіо та інші, задля готовності вчителя акомпанувати, транспонувати, читати ноти з листа, практикувати вокально-хорову роботу. Про важливість інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін зазначено у «Керівництві хором» видатного диригента К.Пігрова, який наголошував, що навчати хорового диригента необхідно у безпосередній близькості та зв'язку з практикою співу у хорі, а сам «диригент повинен мати навички висококваліфікованого співака-ансамбліста». Також інтеграція має здійснюватися з дисциплінами гармонії, сольфеджіо для співвіднесення поняття строю та ансамблю. К.Пігров вказує на те, що хорове диригування під фортепіано у класі не дає спроможності пізнати труднощі вирівнювання звучності хорового колективу, можливостей його інтонаційних огріхів, тому акцентує увагу на спільному впливові на основі інтеграції різних дисциплін, що уможлиблює розпочинати керівництво хором тільки після здійсненої роботи у єдності перебуття у ролях музиканта, спеціаліста хорместера, педагога і диригента [55, 132-133].

Таким чином, на основі даного принципу майбутній вчитель музики, здійснюючи своє навчання, може усвідомити свої прогалини у знаннях задля їх самостійного поповнення, удосконалення наявних знань, вмінь і навичок, що уможлиблює формування акмеологічної культури і у майбутньому.

Наступним принципом ми виділяємо *досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору*. Одним із важливих сегментів творчої діяльності майбутнього вчителя музики є процес створення художньої інтерпретації. Як слушно зазначає Г.Єржемський, «зміст музики не лежить на поверхні бумажки...образ як ідеальне формування являє собою результат безпосередньої діяльності мозку» [26, 11], а змістом музики, яка виконується, є почуття, емоції

та настрої, що породжують переживання її інтонаційно-ладової структури і асоціативне мислення виконавця-інтерпретатора [65]. Зважаючи на те, що становлення художньо-музичного образу не завжди відбувається усвідомлено, а пізнавальний процес частково протікає у підсвідомій сфері, цілісний виконавський образ, сформований у мозку диригента є сукупним результатом складної багаторівневої системи організації його психічних процесів до сприйняття, творчого переосмислення і реалізації авторського бачення художньо-музичного образу. Тому досягнення рівноваги між інтелектуальною роботою і «емоційним забарвленням» має бути засадою навчання, результатом якої постане сформована акмеологічна культура майбутнього вчителя музики. Іншу значущу сторону, яку необхідно враховувати, ми вбачаємо ще у тому, що м'язова робота, особливо інтенсивна фізична активність, згідно Г.Єржемському, в процесі вокально-хорової діяльності може пригнічувати інтелектуальну діяльність, негативно впливаючи на експресивні форми проявів. Це стосується, в першу чергу, системи жестів, підвищення загального м'язового тону, призведення до скутості і напруження, а значить відсутності свободи виразності рухів і дій, неможливості повноцінно відобразити найтонші нюанси відношень, нескінчену гаму людських емоцій і настроїв [26, 40].

Підтвердження важливості дотримання даного принципу в навчальній діяльності студентів мистецьких факультетів знаходимо також у роботі Г.Падалки, яка наполегливо стверджує, що «взаємодія раціонального і емоційного передбачає звертання педагога до інтелектуальних можливостей, аж ніяк не нехтуючи при цьому емоційними важелями усвідомлення естетичної сутності художніх образів і їх творення... Сприймання, оцінювання і творення мистецтва в навчальному процесі не можуть відбуватись плідно, якщо не передбачають взаємодії раціональних і почуттєвих аспектів. Понятійне осмислення і емоційне забарвлення – дві сторони єдиного акту художньої діяльності» [52, 78].

Майже ідентичні думки щодо цього висвітлені у працях, присвячених дослідженню творчого шляху видатних диригентів, коли йдеться про загальну культуру постатей у музично-історичній ретроспективі. У даному контексті постає питання про єдність професійно-технічної сторони діяльності, яка більшою мірою асоціюється з інтелектуальним аспектом, дотичним до питань контролю, усвідомлення, а також емоційно-почуттєвою, що детермінує експресивні аспекти. Зокрема, Л.Гінзбург вказує на те, що «диригент має бачити і чути, повинен володіти швидкою реакцією і бути рішучим, знати мистецтво композиції, природу і обсяг інструментів (голосів), вміти читати партитуру, вміти користуватися часом...» [18, 70]. Окрім того, автор відмічає серед провідних якостей музикантів-виконавців важливість цілісності відчуття усього музичного твору, яке призведе до його художнього виконання. Л.Гінзбург ясно проголошує, що створення художнього образу і наступне художнє виконання «витікає з глибоко внутрішнього почуття, не підпорядкованого розуму і навіть не повинно знаходитися під його впливом. В той же час, вся робота, невід'ємна від розуму, як-то: практика, техніка, усвідомлення твору, навпаки має проходити у повній йому підпорядкованості. Якщо ж внутрішнє почуття недостатньо сильне, тоді переважає діяльність розуму, що призводить до розпаду... У протилежних випадках почуття може розростися до нездорових розмірів і довести до фальшивої сентиментальності і розгулу усіляких «настроїв» [18, 168].

А.Готсдінер виокремлює інтелектуальний та емоційний типи виконавців, для яких властиве домінування співзвучного аспекту у творчій діяльності, а також синтетичний тип, характерною рисою яких є «рівновага» між емоційним і інтелектуальним, їх свідомому регулюванні. У процесі напруженої роботи у них напрацьовується не лише вміння глибоко проникати у зміст музичного твору, але і витримка, почуття міри і самоконтроль, що дозволяє в процесі виконання збільшувати або зменшувати емоційну подачу, тим самим регулювати усі найважливіші сторони емоційного та інтелектуального факторів у виконанні [21, 110]. Г.Нейгауз, котрий



постулював вираз «Галант є пристрасть плюс інтелект» [45, 30] вказував, що «чим нижче музично-художній рівень, тобто дані інтелекту, уяви, слуху, темпераменту і т.ін., тим складніша проблема роботи над художнім образом. Досягнути успіхів у роботі над художнім образом можливо лише безперервно розвиваючи учня музично, інтелектуально, артистично» [30, 26].

Ще одним вихідним положенням є *принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики*. Як ми зазначали вище, посилаючись на роботу О.Асмолова [6], пошук «двигуна», що дає початок активності особистості, необхідно шукати у протиріччях, які з'являються у процесі потоку діяльності, що і є рухомою силою розвитку особистості на її шляху до акме-вершин. Тому навчально-виконавський досвід обов'язково має бути представлений як стартовий майданчик, що каталізуватиме набуття студентом акмеологічної культури. У тому числі, слід пам'ятати, що особистісна культура є відносно рухливим і прихованим явищем, яке можна виявити лише у практиці як програму образу діяльності та професійної поведінки. Активність і відповідальність майбутнього вчителя музики, здатність до організації навчального часу має увійти у звичку студента, стати невід'ємною його частиною, виявлятися як власне прагнення бути кращим за «себе вчорашнього».

Згідно спостережень К.Роджерса існує певне «феноменологічне поле» або поле досвіду (field of experience), що утворюється із суб'єктивного сприйняття і переживань, доступне для розуміння людиною, але домінуючим є те, що відбувається у даний момент, до того ж, таке поле утворює основу для дій особистості [59]. У контексті даної концепції суб'єктивне розуміння студентом навчально-виконавського досвіду може різнитися від об'єктивної реальності, оскільки його особистісний внутрішній світ є суб'єктивним, вибірконим і недосконалим. Таким чином, принцип активізації навчально-виконавського досвіду стимулюватиме студента відкривати себе у досвіді, тобто визначати свої сильні і слабкі особливості вокально-хорової діяльності, керівницькі і організаторські сторони, визначати те, ким він є в теперішньому

часі як фахівець і знаходити основи для змін, самоудосконалення. Саме навчально-виконавський досвід, на наш погляд, є фокусом оцінки власного вибору, що позначається на професійному розвитку.

Активізувати навчально-виконавський досвід означає перевести його із потенційного, прихованого стану у активний, що дозволить пізнавати себе як суб'єкт професійної діяльності, враховуючи усвідомлення цілей і способів існування у професії. Це також створює установку на досягнення потреби у практичних знаннях та навичках, відмови від лінійності мислення, від алгоритмічних моделей рішення професійних завдань в процесі теоретично-навчальної та навчально-виконавської діяльності; розуміти і приймати те, що кожна педагогічна модель, ситуація є унікальною, відповідно стандартного рішення художньо-мистецьких проблем не існує; сприймати наявний досвід як потенціал для створення нового професійного знання; визначати динаміку власних змін; в осяжній формі виявляти швидкість опанування професійними навичками. Чим більше виражена активність, як стверджував В.Мясищев, тим більш виражене відношення [44, 114].

Згідно думок О.Селезньової, акмеологічна культура «забезпечує цілісне узгодження всієї системи індивідуально-особистісних особливостей людини з умовами її життєдіяльності, до того ж, в якості механізму такої узгодженості виступає саморегуляція, яка забезпечує актуалізацію можливостей особистості, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із завданнями саморозвитку» [63, 199-200]. Тому саме через активізацію досвіду майбутній вчитель музики може виявляти особистісні якості і діяльнісні прояви, оскільки лише у практиці можна набувати навичок саморегуляції.

Наступний *принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку* спонукає майбутнього вчителя музики до прояву ініціативності, відповідальності, дієвості, здорового прагматизму, практичності, конструктивності і проникливості, що орієнтовані в майбутнє. Всі ці аспекти направлені до того, щоб студент власноруч проектував

освітньо-акмеологічну траєкторію особистісного розвитку, здійснював смислотворюючу діяльність щодо прогнозування свого майбутнього.

Обґрунтовуючи даний принцип, ми спираємось на тлумачення А.Деркачем акмеограми та професіограми як певних положень щодо плану дій, вбачаючи паралель у розумінні поняття освітньо-акмеологічної траєкторії. Під професіограмою науковець розуміє розкриття особливостей успішного виконання професійної діяльності, вимог до досягнення соціально прийняттого результату. Акмеограма, на його думку, виявляє шляхи просування педагога до більш високих рівнів професіоналізму (способи і прийоми оволодіння новим рівнем професіоналізму, терміни досягнення нових, більш високих результатів та ін.) [23, 194]. Таким чином, аналогічно вищезазначеному, майбутній вчитель музики має відшукувати особливості, що призведуть його до успішного навчання, усвідомлювати вимоги до досягнення бажаного результату, а також встановлювати індивідуальний спосіб застосування вивченого матеріалу у вокально-хоровій діяльності, з урахуванням визначення характеру подальшої взаємодії з педагогами.

Цей принцип надасть можливість майбутнім учителям музики здійснювати проектування своєї професійної біографії у відповідності до вимог учбових планів і програм навчання, свідомо обирати шляхи і способи засвоєння освітніх стандартів, з однієї сторони, і самовизначати та відшукувати особистісний смисл у тому, що засвоюється і виконується у відповідності до усталених цінностей, установок і смислів життя, з іншої сторони. Цінність даного принципу в тому, що студент постає перед необхідністю усвідомлюваного і відповідального вибору, який можна здійснити у двох аспектах – змістовному і технологічному. Серед найбільш загальних варіантів освітньо-акмеологічних маршрутів, які проектуються на стадії професійної освіти і максимально сприяють розвитку видів діяльності студента, вбачаємо педагогічну, науково-дослідницьку, практичну, організаційно-керівницьку діяльності.

Однією з переваг в процесі вибору траєкторії особистісного розвитку, згідно поглядів Є.Дорожкіна, Е.Зеєра, В.Шевченка, передбачається альтернативність, що проявляється у «багатоканальності отримання освіти адекватної динаміці розвитку економіки і непередбачуваності індивідуальних професійно-освітніх потреб людини» [25, 77]. Таким чином, майбутній вчитель музики має конструктивно підійти до вирішення даного питання і визначити який тип є зараз найефективнішим для нього. Це може бути дистанційне навчання, здійснення електронного та проектного навчання та ін. Також науковці серед особистісних розвиваючих ефектів, які виникають за умови вільного вибору освітньо-акмеологічного маршруту студентом, вбачають появу у них метапрофесійних якостей, які визнаються надпрофесійними, вступаючи у взаємодію суб'єкта професійної діяльності і предмета цієї діяльності, але безпосередньо не пов'язані з професійними знаннями, вміннями і навичками. Значущою для формування акмеологічної культури особливістю таких метапрофесійних якостей є відносно тривалий період «старіння», вони завжди актуальні як в процесі навчання, так і по його завершенню, у майбутньому, риси якого не відомі, на відміну від традиційного навчання, коли засвоюються правила діяльності у повторюваних ситуаціях.

Тому дотримання даного принципу дозволяє природно об'єднувати традиційну форму навчання, яка є необхідною, зважаючи на специфіку мистецької сфери, та інноваційну, що спрямована на рухливість вимог суспільства, оптимально використовуючи власні психологічні та особистісні ресурси. Даний принцип споруджує платформу, що уможливить появу і закріплення у майбутніх вчителів музики соціально-професійної та віртуальної мобільності, практичного інтелекту, комунікативності, самостійності, відповідальності, корпоративності, рефлексивності, інноваційності та ін. [25].

*Принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності* стимулює творчу та соціальну активність майбутніх учителів музики, наближаючи їх до

продуктивного рівня співацької діяльності, пробуджує художню ініціативу. Відомим є той факт, що процес становлення професіонала передбачає збільшення масштабу його особистості, зміщення акценту в займаній особистісній позиції по відношенню до свого професійного становлення з пасивної на активну, коли сама людина постає фактором свого розвитку та перетворень, що в першу чергу, стосується і потреби у творчому самовираженні засобами обраної діяльності.

Дослідниця О.Рудницька, відмічає, що «творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості й в такий спосіб сприяє цілісному розвитку особистості» [61, 85]. Автор вбачає його роль у єдності й доповненні пізнавальної, перетворювальної і творчої функції навчально-виховного процесу, де творча функція «завжди пов'язана з виходом за межі заданих ситуацій і визначається непередбаченістю дій та проявом рис самовираження». Науковиця також звертає увагу на важливість появи суб'єктивної новизни у одержанні оригінального продукту студентом.

В.Антонюк, досліджуючи дане явище у вокальній діяльності, відмічає, що змістом професійного стимулу, а в даному контексті – практичної співацької діяльності, «є творчий процес, який неминуче призводить або до успіху, або до поразки» [4, 68]. Педагог зазначає, що така контрасна градація притаманна періоду навчання, а також раннім стадіям самостійного професійного становлення, коли «кожен вихід на сцену є іспитом на фаховість». Отже, спонукаючи студентів до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності, ми задаємо їх рамки своєрідних психологічних стандартів оцінювання власної творчої успішності (якість виконання), орієнтуємо до перевірки теоретичних знань і практичних навичок у дії, запускаємо важелі здорових амбіцій, напрацьовуємо здатність користуватися експресивними засобами саморозвитку, презентувати себе, свій внутрішній світ і професійні вміння як окрему творчу одиницю, також з позиції висвітлення своїх сильних сторін, знімаючи психологічні бар'єри у

протистоянні конкурентам, наближаємо їх до того, щоб досягнутий акме-результат можна було зафіксувати на тривалий період як рівень майстерності, акме-вершину.

З цього приводу О.Селезньова зазначала, що акмеологічна культура зумовлює «продуктивність самореалізації особистості і оптимальність індивідуальної траєкторії досягнення акме як ступенів самореалізації» [63, 196]. Тому цей принцип уможлиблює демонстрацію такої продуктивності, що набувається в процесі навчання, дозволяє здійснювати рух через співвідношення реальних характеристик у співацькому розвитку з оптимальною моделлю саморозвитку. Інша сторона принципу унаочнює кожен акт самовираження у практичній співацькій діяльності, фіксуючи їх як точки безперервної «кривої розвитку», де сутнісними ознаками, за О.Селезньовою, виступає прогресивна спрямованість, інтенсивність розвитку, принципова його незавершеність.

Отже, система застосованих нами принципів (інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності) сприяє ефективному формуванню акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні.

З цієї позиції формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток таких його професійно важливих якостей, які щільно пов'язані з його самосвідомістю, самоаналізом, самооцінкою, самореалізацією і самоорганізацією за допомогою осмислення стереотипів, засобів, підстав і способів власного мислення, поведінки, спілкування при функціонуванні в структурі співацької діяльності.

У першому розділі дисертаційного дослідження нами розроблена структура акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти. Визначена структура охоплює основні складові акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у вокально-хоровому навчанні, на основі чого розроблені критерії та показники означеного феномена. Доцільно зазначити, що критерій є мірилом, «умовно прийнятою мірою, яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [20, 245].

Критерієм мотиваційно-ціннісного структурного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у співацькому навчанні визначено міру спонукальних мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи з такими показниками: наявність інтересу до вокально-хорового навчання; прагнення до пізнання основ вокально-хорової діяльності; спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва.

Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізацію ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями. Показниками даного критерію виступають: наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу студентів; вияв здатності до практичного використання набутих знань у вокально-хоровій роботі з учнями.

Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища з такими показниками: здатність до організації творчої взаємодії

з учасниками хорового колективу; вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи з учнями.

Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку. Показниками даного критерію виступають: вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи з учнями (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

**Критерії та показники сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі вокально-хорового навчання**

<i>Компонент: Мотиваційно-ціннісний</i>	
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<i>Міра спонукальної мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи з учнями</i>	1. Наявність інтересу до вокально-хорової роботи з учнями, прагнення до пізнання основ співацької діяльності; 2. Спроможність студентів до оцінювання творів вокально-хорового мистецтва.
<i>Компонент: Когнітивно-розвивальний</i>	
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<i>Ступінь якісного набуття фахових знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізація ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями</i>	1. Наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу; 2. вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями.



<i>Компонент: Комуникативно-евристичний</i>	
Критерії	Показники
<i>Міра сформованості комуникативних умінь для організації співацького середовища</i>	1. Здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; 2. Вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи.
<i>Компонент: Творчо-проектувальний</i>	
Критерії	Показники
Ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку	1. Вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; 2. Спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи.

На констатувальному етапі експериментальної роботи за визначеною компонентною структурою, критеріями та показниками необхідно визначити рівні сформованості акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання та надати їм кількісні та якісні характеристики.

Діагностична перевірка сформованості акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорової роботи доцільно здійснювати на заняттях з постановки голосу, в хоровому класі, на ансамблевих співацьких заняттях, практикуму роботи з хором (ансамблем), у процесі проходження студентами виробничої педагогічної практики з учнями в школі.

## **2.2. Методика формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання**

Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорової роботи розроблена на основі пріоритетності саме акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів (О.Анісімов, О.Бодальов, В.Вакуленко, Н.Гузій, А.Деркач, Н.Кузьміна, Р.Нізамова, С.Пальчевський, А.Рахімов, А.Реан, К.Роджерс, О.Селезньова, А.Ситніков, В.Сластьонін, А.Хуторской та ін.) [3; 11; 14; 22; 23; 36; 59; 63; 67].

Впровадження методики формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процес вокально-хорового навчання має здійснюватися за допомогою спеціальних методів та форм навчальної діяльності шляхом використання цілісних педагогічних технологій. Доречно зазначити, що поняття «технологія» (від гр. «teahne»), означає мистецтво, майстерність виконаної роботи. Педагогічна технологія є сукупністю засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів в освіті, що дають можливість успішно реалізовувати поставлені цілі. На думку С.Гончаренка, педагогічна технологія передбачає «відповідне наукове проектування, при якому цілі задаються достатньо однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів [20, 350].

У сучасному розумінні педагогічні технології мають декілька важливих сутнісних ознак, а саме: постановка цілі та її максимальне уточнення, визначення змісту навчання відповідно цілі та поставлених завдань, визначення методів і форм навчальної діяльності вчителя та учнів, орієнтація цілі, змісту, методів, форм навчання на гарантоване досягнення результатів, оцінка поточних результатів, корекція навчання, спрямованість на досягнення цілі та підсумкова оцінка [42, 291].

Успішне впровадження методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорової роботи можливе за розробки та використання педагогічних умов, що мають забезпечити ефективність навчально-виховного процесу. Нами розроблені наступні педагогічні умови:

- активізація самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв;
- забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання;
- прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності.

Перша педагогічна умова - *активізація самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв* охоплює прояв плавного переходу-перетворення від пізнавального інтересу майбутніх учителів музики до потреби і прагнення в особистісному виконавському самовираженні, що вимагає його рефлексивного усвідомлення.

Для впровадження педагогічної умови активізації самопрограмування співацького навчання студенту факультету мистецтв необхідне розуміння самого себе, уміння зосередитися на собі, коригувати власну свідомість, діяльність, спілкування. У зв'язку з цим, у вокально-хоровому процесі актуалізується значимість рефлексивних механізмів, які передбачають не лише знання про себе, але й здатність до розуміння та усвідомлення себе на особистісному та професійному рівнях. Саме рефлексія є основою активізації професійної діяльності майбутнього вчителя музики, мотивованого інтересом і пошуком нового.

Доречно підкреслити, що рефлексивний стан є константним у діяльності майбутнього вчителя музики, адже він екзистенційно пов'язаний з його професією. На думку І.Колесникової, «потреба в рефлексії себе як суб'єкта педагогічної діяльності – суть концептуальної позиції вчителя. Рефлексія як

творчий процес є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних трансформацій і досягнень [34].

За допомогою педагогічної рефлексії вчитель музики може вирішити багато професійно-важливих питань, а саме:

- підготовку сприятливих умов до самореалізації в музично-педагогічній сфері;
- вироблення програми вимог до себе, до процесу й результату фахової діяльності;
- усвідомлення змісту музично-педагогічного складника професійного зростання;
- вироблення зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів фахової діяльності;
- послідовне збагачення професійного досвіду в музично-педагогічній сфері, доведення його до рівня актуальних психолого-педагогічних і соціокультурних потреб [62].

З цією метою необхідно здійснювати щотижневе самопрограмування співацької підготовки студентів, що сприяє усвідомленню шляхів саморозвитку, за яких співацька діяльність набуває максимального акме-рівня. У цьому зв'язку, до змісту планування подальшого самопрограмування вокально-хорової діяльності доцільно додавати проектування акмерозвитку власної співацької діяльності. Так, до змісту проектів самопрограмування студенти факультетів мистецтв окрім основних видів роботи мають включати також участь у Всеукраїнських олімпіадах зі спеціальності, Міжнародних, Всеукраїнських і регіональних вокально-хорових конкурсах і фестивалях, участь у програмах міжнародних і всеукраїнських конференцій, тощо.

Враховуючи особливості розробки самопрограмування власної співацької підготовки й проектування акмерозвитку вокально-хорового навчання необхідно розробляти індивідуальні програми «Перспективного акмерозвитку студента у процесі співацького навчання», у яких майбутні фахівці намічають шляхи усунення недоліків й удосконалення вокально-

хорової діяльності, що відповідно, дає їм можливість піднятися на вищий щабель у своєму фаховому розвитку.

Педагогічна умова активізації самопрограмування співацького навчання студента факультету мистецтв, яка впроваджується керуючись здатністю до рефлексивних дій, є запорукою розвитку його професійно-творчих якостей та механізмом, який сприятиме неперервності його професійного акме-розвитку в майбутньому. Рефлексія в професійному становленні майбутнього вчителя музики є не лише засобом, але й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але й змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професіоналізму вчителя музики. Саме прийоми рефлексії, які забезпечують усвідомлення вчителем його творчої індивідуальності, створюють основу для наповнення його професійних дій ціннісним змістом, прагненням і здатністю до творчого пізнання й перетворення власної музично-педагогічної дійсності.

Друга педагогічна умова - *забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання* дозволяє майбутньому вчителю музики не лише узагальнити та конкретизувати отримані теоретико-методичні знання, а й випробувати їх ефективність у практичній діяльності. На думку А.Козир, фахові знання, які засвоєні студентами переважно за допомогою активно-дієвих засобів, вносять у свідомість майбутнього вчителя не лише об'єктивну інформацію, але й вміння оцінювати різноманітні аспекти педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків та ін.), що призводить до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей. У цьому процесі «професійні вміння об'єктивують, проявляють на практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні вміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, зміст, цінності, котрі лежать в її основі, та у разі виникнення необхідності, переглянути їх» [32, 112].

З метою впровадження педагогічної умови забезпечення вокально-хорової роботи студентів практично-дієвими навчальними засобами, доречно

використовувати відвідування майстер-класів відомих фахівців – педагогів, співаків, керівників вокально-хорових колективів, а також проводити лекції-концерти як для студентської, так і шкільної аудиторії. Майстер-класи слугують детальній демонстрації майстерності фахівців – акме-діяльності, адже вони є моделлю для наслідування, що надихає студентів факультетів мисльцтв на досягнення найкращих результатів у власній співацькій діяльності. Заряд професійної майстерності, який майбутні вчителі музики отримують від творчого спілкування з провідними фахівцями, дає їм можливість відкриття більшого простору для творчого натхнення, власних відкриттів, інновацій у фаховій діяльності. У процесі проведення майстер-класів провідні фахівці демонструють свою майстерність за допомогою методів активного навчання, творчих вправ, модельованих і реальних ситуацій, тренінгів, тощо. Вони також показують як застосовувати на практиці технології і методи співацького навчання, діляться власним досвідом роботи методами прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм музично-педагогічної діяльності. Програма проведення майстер-класів передбачає посилення потенційних можливостей студентів через повагу і довіру до майстерності фахівців, переконливості у тому, що програма майстер-класів відповідає їх здібностям і потребам, формує фахові компетентності, необхідні для досконалого виконання практичної музично-педагогічної співацької діяльності.

Здобутий професійний досвід майбутні вчителі музики активно використовують у процесі проведення виробничої педагогічної практики з учнями та під час підготовки до проведення лекцій-концертів про видатних українських композиторів минулого та сучасності (Д.Бортнянського, А.Веделя, М.Березовського, М.Лисенка, К.Стеценка, С.Людкевича, О.Яковчука, Л.Дичко, І.Алексійчук, Г.Гаврилець та ін.), видатних співаків (А.Солов'яненка, Д.Гнатюка та ін.), знаних диригентів (М.Іконника, П.Муравського, К.Пігрова, А.Авдієвського, А.Кушніренка, Є.Савчука, З.Коренця та ін.). У ході підготовки до лекцій-концертів студенти долучаються

до аналізу творчості митців, обирають для себе найбільш важливі аргументи щодо мистецької цінності вокальних і хорових творів, особливостей виконавської творчої діяльності. У процесі цієї практичної роботи приходиться розуміння студентами значимості вокально-хорового мистецтва, що стимулює їхній інтерес до опрацювання співацького репертуару та надає більшої творчої наснаги в оволодінні цінностями українського вокального-хорового мистецтва.

Великого значення у вокально-хоровій роботі набуває відвідування професійних хорових колективів, таких як: Заслужений академічний український народний хор України імені Г.Верьовки, Заслужена академічна хорова капела «Думка», камерний хор «Київ», «Орея» та ін., зразкових дитячих хорових колективів («Дударик», «Легенда» та ін.), що для студентів факультетів мистецтв є практичною творчою лабораторією. Для висвітлення діяльності видатних митців і творчих колективів застосовуються комп'ютерні презентації в Power Point, використовуються різноманітні ілюстративні та демонстративні засоби: аудіо- і відеоматеріали, фрагменти кінематографу, демонстрація інтерв'ю, основних тез і слайдів, тощо.

Педагогічна умова забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання сприяє подоланню майбутніми вчителями музики бар'єрів між отриманими теоретичними знаннями та їх практичним втіленням. У процесі таких практичних занять студенти факультетів мистецтв відпрацьовують співацькі уміння і навички за різними методиками, технологіями й авторськими напрацюваннями, відкривають для себе нові виконавські можливості, методичні та педагогічні прийоми, чим удосконалюють співацьку діяльність.

Забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв здійснюється також шляхом відвідування репетицій провідних хорових колективів, наприклад, Заслуженої академічної хорової капели «Думка», де вони спостерігали за вокально-хоровою роботою головного диригента колективу – Євгена Савчука.

Спілкування із митцем і артистами хору здійснювалось після репетиції методом інтерв'ювання, де студенти ставили питання стосовно особистісного професійного становлення співаків і диригента, стимулів творчої діяльності та шляхів самовдосконалення виконавської майстерності. У свою чергу, диригент і артисти ділилися своїм досвідом, вказали на необхідність постійного самовдосконалення своїх вокально-хорових умінь і навичок, розповіли про систематичну роботу над собою протягом усіх періодів творчості, як під час навчання, так і після його закінчення. Можливість особистого спілкування позбавляє студентів психологічного бар'єру, забезпечує неформальність у спілкуванні, вільний обмін думками і враженнями, творчу атмосферу навчання. Усе це навело студентів на думку про те, що майбутній вчитель музики під час співацького навчання у закладі вищої освіти повинен не лише оволодівати основами фахової діяльності, але й бути націленим на досягнення вершин професійної майстерності, поступового досягнення свого акме-рівня, стимулювання в собі постійного прагнення до самодосконалення і саморозвитку, що й забезпечує формування акмеологічної культури.

Третя педагогічна умова - *прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності* охоплює характерну ознаку акмеологічної культури, що забезпечує постійне досягнення акмевершин у вокально-хоровій діяльності протягом усього навчального процесу, і навіть після закінчення навчання у вищому закладі освіти. Доцільно зазначити, що сформованість навичок самовдосконалення і самовиховання проходить більш успішно, коли має чітку професійну спрямованість. За справедливим твердженням В.Муцмахера, «розкриття перед майбутніми учителями музики великих можливостей і перспектив їх професії стимулює бажання студентів оволодівати цією складною професією, посилює позитивну мотивацію навчальної діяльності» [43, 37].

Формування прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності потребує від вчителя музичного мистецтва прояву вольових зусиль.



Слід підкреслити, що волею називають характерологічну особливість людини, яка допомагає долати різні перешкоди і труднощі на шляху до поставленої мети. Як зазначає А.Козир, активність особистості в фаховій роботі, підсилена вольовими зусиллями, що «створює ті психологічні умови, які необхідні професіоналу для продуктивної творчої діяльності» [32, 212]. Водночас стимулювання у студентів прагнення до самовдосконалення вокально-хорової діяльності вимагає усвідомлення ними власних індивідуальних особливостей, наявності мотивації до удосконалення фахової діяльності та розробки певної програми дій.

З метою формування прагнення до самовдосконалення майбутні вчителі музики у супроводі викладачів з фахових дисциплін долучаються до складання «Програми самовдосконалення у процесі співацької діяльності з учнями». Дана проєктивна методика спрямовувалась на формування у студентів здатності ставити перед собою цілі і досягати їх. Реалізація даної методики у процесі співацького навчання забезпечує впевненість студентів у можливості самовдосконалення співацької діяльності у заплановані терміни, додає віри у власні сили.

Доцільно підкреслити, що процес фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики потребує реалізації власної програми дій. До того ж, Р.Асаджіолі [7], розглядає можливість приступити до виконання такої духовно-особистісної програми одночасно з різних точок, різних сторін, з можливістю чергування протягом більш або менш тривалих часових відрізків, різних методів і дій, в залежності від обставин та внутрішнього стану. Вчений зазначає, що досягнення акме вершин за сприятливих умов може бути результатом стихійного зростання й зрілості, а в інших випадках – результатом кропіткої і наполегливої роботи над собою у процесі самовиховання і самореалізації. Окрім того, самореалізація як самоосягнення може досягати різних рівнів, не обов'язково включаючи духовний.

Водночас, індивід може відчувати справжні духовні переживання, пов'язані з вищими цінностями (етичними, гедоністичними, естетичними,

гуманістичними або альтруїстичними), включаючи різні форми усвідомлення і осягнення змістів зверхсвідомого як найвищої частини або найвищого аспекту особистості, або ж у процесі сходження до зверхсвідомих рівнів, що призводить до «пікових переживань». На думку Р.Асаджіолі, таке «духовне пробудження» є розкриттям свідомості до нової сфери досвіду, розгляд внутрішньої реальності, яка була не поміченою досі, що передбачає радикальне перетворення «нормальних» (усталених) рис особистості, пробудження прихованих можливостей, внесення свідомості в нові для неї сфери, а також нову внутрішню спрямованість діяльності [7].

Отже, педагогічна умова прагнення до самовдосконалення студента факультету мистецтв у вокально-хоровій діяльності є специфічною умовою формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні, адже цей важливий процес є поєднанням та результатом його покрокової адаптаційної, індивідуалізаційної та інтеграційної роботи на шляху до входження в нове соціальне середовище. При цьому гуманістична спрямованість цього процесу досягається за допомогою акмеологічного знання як пізнання сукупності аспектів і властивостей відношення реальних об'єктів. У практичній діяльності ця важлива педагогічна умова передбачала активізацію продуктивної діяльності студентів факультетів мистецтв, поглиблювала їх розуміння про зміст і сутність важливих вокально-хорових понять, сприяла розвитку уміння доступного донесення даної інформації учням.

Методика формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачала впровадження низки педагогічних дій за розробленими етапами, а саме: спонукально-пізнавальним, аналітично-оцінювальним, орієнтувально-операційним та результативно-прогностичним. На всіх етапах впровадження методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики на вокально-хорових заняттях нами був запропонований моніторинг, як програма вивчення рівнів сформованості даного феномена.

На першому етапі впровадження розробленої методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, експериментальна робота передбачала формування пізнавального інтересу студентів до співацької діяльності, ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення самовдосконалення у власній вокально-хоровій роботі. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи активного навчання: моделювання і проектування педагогічних ситуацій; мотиваційних тренінгів; on-line майстер-класів; імітаційних творчих вправ; інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу; групової дискусії; міжгрупового діалогу; інтерв'ювання; прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності; стимулювання художньо-образного навчання; сугестивні методи та методи самонавіювання; самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності.

На другому етапі формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики експериментальна робота націлена на їх спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва та здатність до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. Методика другого етапу спрямовувалась на якісне набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності й забезпечувалась методами: спільних дебатів, сократівських бесід, тематичних діалогів; порівняння, узагальнення, аналізу і систематизації отриманих знань; поточного коментування; наочної презентації; перехресних спостережень; спільного аналізу; слухової діагностики і коригування вокального звуку; свідомого моделювання звуку; розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу; ескізного вивчення хорових творів і побіжного ознайомлення з партитурою; позиційної діяльності; імітаційної діяльності; проектів; наочного показу аналізу твору; спонтанного виступу; комунікативно-інформаційні методи навчання: аудіо-, відеометоди, ІТ-методи; аналітико-пошукові методи, аналітичні тренінги; інтелектуальний квест-турнір та ін.

На третьому етапі формування акмеологічної культури, експериментальна робота направлена на розвиток здатності майбутніх учителів музики до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу та вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, що визначаються за мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. Увесь спектр методичних заходів забезпечували методи створення колективного поля і колективної творчості, методи аудіо- та відеофіксації, імпровізації, комунікації, відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння і зіставлення, тренінг самооцінки, кейс-методи.

На четвертому етапі формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики педагогічні дії спрямовані на актуалізацію їхньої здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності, спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували метод педагогічної імпровізації та експромту, педагогічного моделювання, інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів, адаптації музичного матеріалу, безпосереднього й опосередкованого самоаналізу, мета-плану, самопрограмування співацької підготовки, проектування акмерозвитку, методи аудіо- та відеофіксації.

На основі вищезазначеного доцільно розробити методичну модель формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні, яка схематично відобразить означений процес в цілому, так і основні фрагменти. З цієї позиції модель формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у співацькій діяльності є особливою формою наочності, що необхідна для виявлення і фіксації істотних особливостей та взаємних зв'язків цього процесу. Створення моделей є важливим для формування у студентів факультетів мистецтв умінь використовувати моделювання для побудови і фіксації «загальних систем і операцій, які вони повинні виконати у процесі вивчення складних абстрактних понять. Методична модель формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні зображена на рис. 2.1.

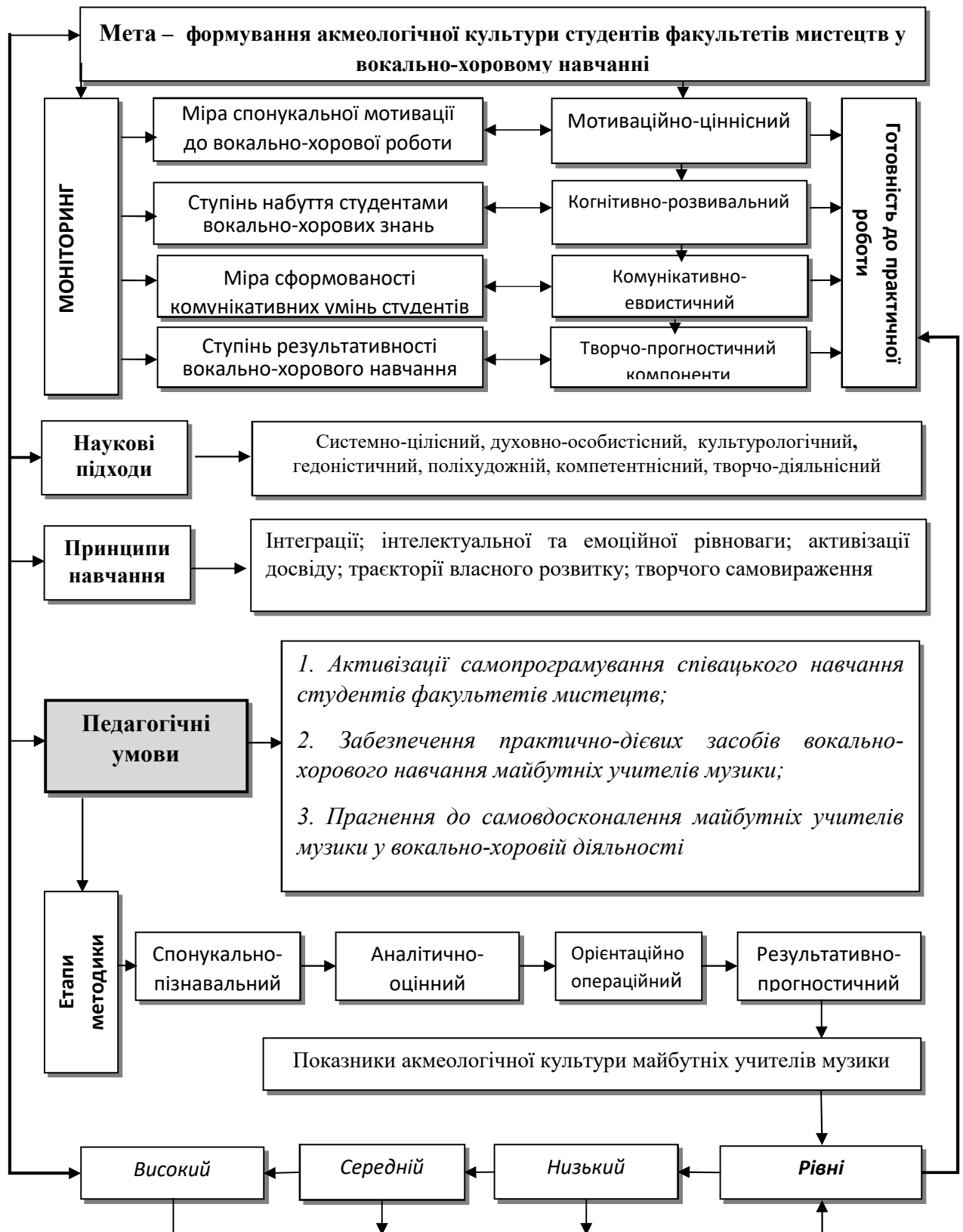


Рис. 2.1. Методична модель формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання

Загалом, методична модель формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання, від постановки мети й основних завдань дисертаційного дослідження охоплює: наукові підходи (системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний, гедоністичний, поліхудожній, комунікативний та творчодіяльнісний); основні принципові положення мистецького навчання (принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності); структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчопроєктувальний); педагогічні умови (активізації самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв; забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання; прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності; етапи педагогічної роботи (спонукально-пізнавальний, аналітично-оцінний, орієнтаційно-операційний, результативно-прогностичний); ефективні методи формування означеного феномена (методи створення колективного поля і колективної творчості, методи аудіофіксації, імпровізації, комунікації, відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння і зіставлення, тренінг самооцінки, портфоліо, кейс-методи, метод педагогічної імпровізації та експромту, інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів, адаптації музичного матеріалу, безпосереднього й опосередкованого самоаналізу, самопрограмування співацької підготовки, проектування акмерозвитку співацької роботи, моделювання і проектування педагогічних ситуацій, мотиваційних тренінгів, on-line майстер-класів, імітаційних творчих вправ, інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу,

групової дискусії, міжгрупового діалогу, інтерв'ювання, прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності, стимулювання художньо-образного навчання, сугестивні методи та методи самонавіювання, самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності, спільних дебатів, сократівських бесід, тематичних діалогів, наочної презентації, перехресних спостережень, спільного аналізу, слухової діагностики і коригування вокального звуку, ескізного вивчення хорових творів і побіжного ознайомлення з партитурою, творчих проєктів, наочного показу аналізу твору, ІТ-методи, аналітико-пошукові методи, інтелектуальний квест-турнір та ін.), що разом становить повний технологічний цикл.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [68; 69; 70].

### **Висновки до другого розділу**

Здійснений теоретико-методичний аналіз формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у вокально-хоровому навчанні дозволив дійти таких висновків:

- обґрунтовано педагогічні принципи, дотримання яких уможливить успішне формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв, а саме: принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності. Принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін зумовлено специфікою даної галузі, тому інтеграція таких дисциплін як хоровий клас, дигигування, методика музичної освіти, методика викладання диригування, читання партитур, теорія та історія диригентського мистецтва, оркестрове та хорове аранжування,

методика постановки голосу та інші, може здійснюватися комплексно. Принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору є одним із важливих сегментів творчої діяльності майбутнього вчителя музики в процесі створення художньої інтерпретації мистецьких творів. Принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики дає поштовх для розвитку активності особистості на її шляху до акме-вершин. Принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку спонукає майбутнього вчителя музики до прояву ініціативності, відповідальності, дієвості, здорового прагматизму, практичності, конструктивності і проникливості, що орієнтовані в майбутнє. Принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності стимулює творчу та соціальну активність майбутніх учителів музики, наближаючи їх до продуктивного рівня співацької діяльності, пробуджує художню ініціативу, доповнюючи опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань;

- на основі розробленої структури акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти) визначено критерії та показники означеного феномена. Так критерієм мотиваційно-ціннісного структурного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у співацькому навчанні визначено міру спонукальних мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи з такими показниками: наявність інтересу до вокально-хорового навчання; прагнення до пізнання основ вокально-хорової діяльності; спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва. Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізацію ефективного використання



набутих знань у продуктивній діяльності з учнями. Показниками даного критерію виступають: наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу студентів; вияв здатності до практичного використання набутих знань у вокально-хоровій роботі з учнями. Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища з такими показниками: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи з учнями. Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку. Показниками даного критерію виступають: вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи з учнями;

- розроблені педагогічні умови: активізації самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв; забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання; прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності. Педагогічна умова активізації самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв охоплює прояв плавного переходу-перетворення від пізнавального інтересу майбутніх учителів музики до потреби і прагнення в особистісному виконавському самовираженні, що вимагає його рефлексивного усвідомлення. Педагогічна умова забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання дозволяє майбутньому вчителю музики не лише узагальнити та конкретизувати отриманні теоретико-методичні знання, а й випробувати їх ефективність у практичній діяльності. Педагогічна умова прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності охоплює характерну ознаку

акмеологічної культури, що забезпечує постійне досягнення акмевершин у вокально-хоровій діяльності протягом усього навчального процесу, і навіть після закінчення навчання у вищому закладі освіти, адже сформованість навичок самовдосконалення і самовиховання проходить більш успішно, коли має чітку професійну спрямованість;

- розроблена методика формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачала впровадження низки педагогічних дій за розробленими етапами, а саме: спонукально-пізнавальним, аналітично-оцінювальним, орієнтувально-операційним та результативно-прогностичним. На всіх етапах впровадження методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики на вокально-хорових заняттях нами був запропонований моніторинг, як програма вивчення рівнів сформованості даного феномена;

- розроблена методична модель формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання, від постановки мети й основних завдань дисертаційного дослідження охоплює: наукові підходи (системно-цілісний, духовно-особистісний, культурологічний, гедоністичний, поліхудожній, комунікативний та творчодіяльнисний); основні принципи положення мистецького навчання; структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти, критерії та показники); педагогічні умови; етапи педагогічної роботи (спонукально-пізнавальний, аналітично-оцінний, орієнтаційно-операційний, результативно-прогностичний); ефективні методи формування означеного феномена (методи аудіофіксації, імпровізації, комунікації, відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння і зіставлення, тренінг самооцінки, портфоліо, кейс-методи, метод педагогічної імпровізації та експромту, інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів, адаптації музичного матеріалу, безпосереднього й опосередкованого самоаналізу, самопрограмування співацької підготовки, проектування акмерозвитку співацької роботи,

модельовання і проектування педагогічних ситуацій, мотиваційних тренінгів, on-line майстер-класів, імітаційних творчих вправ), що разом становить повний технологічний цикл.

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ.высш.пед. учеб.заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: «Издательство гном», 2010. 416 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л: Изд-во Ленинградского университета, 1968. 342 с.
3. Анисимов А.И. Дирижёр – хормейстер: твор. метод. записки. Л.: Музыка, 1976. 160 с.
4. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. К.: ЗАТ «Віпол», 2007. 174с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 112с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
7. Ассаджоли Роберто. Психосинтез : теория и практика. М.: REFL-Book, 1994. 314с.
8. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
9. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці: «Букрек», 2018. 320 с.
10. Бібік Н.М., Єрмаков І. Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К.: Плеяда, 2005. 120 с.
11. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168с.

12. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики /Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.
13. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища. /Вісник: зб. наук. ст. К.: НПУ, 2003. Вип. 5. С. 37-42.
14. Вакуленко В.М. Загальна характеристика акмеології як науки й сфери практичної діяльності. /Вісник Інститут розвитку дитини: зб.наук. праць. 2010. Вип. 10. С. 43-49.
15. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. М.: Наука, 1977. 520 с.
16. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
17. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448с.
18. Гинзбург Л.М. Дирижёрское исполнительство: Практика. История. Эстетика. М.: Музыка, 1975. 496 с.
19. Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития. Текст.: сб. науч. трудов. /Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. С.85-88.
20. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник: вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
21. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: МИП «НВ Магистр», 1993. 193 с.
22. Гузий Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.
23. Деркач А.А. Акмеология: учебник /под общ.ред. А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 299 с.
24. Додонов Б.М. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.

25. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф., Шевченко В.Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования. Образование и наука. 2017. С. 63-81.
26. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. М.: Музыка, 1988. 78с
27. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. /Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74-82.
28. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42с.
29. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер; СПб.; 2009. 434 с.
30. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 208с.
31. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. трудов. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. 155с.
32. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
33. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. /А.В. Козир, В.І. Федоришин. К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. 263 с.
34. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 336 с.
35. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації /Педагогіка формування творчої особистості у вищій

- і загальноосвітній школах: зб наук. пр. – Запоріжжя: КПУ, 2018. №60. Т.1. С. 101-107.
36. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : Монография. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. 144с.
37. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 232с.
38. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с
39. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308с.
40. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254с.
41. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2002. 400с.
42. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. Вид. 5-те. К., 2007. 656 с.
43. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [науч. ред. А.И. Николаева]. М.: МГПИ, 1988. 62 с.
44. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960, с. 148
45. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
46. Новікова О.В. Творча рефлексія: традиції та перспективи дослідження. /Наука і освіта. 2012. №9. С. 158-161.
47. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти /Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: КІС., 2003. С. 13-41.

48. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. К.: Знання України, 2004. 264с.
49. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Монографія /За заг.ред. І.А. Зязюна. К.: Наукова думка, 2003. 262 с.
50. Основи професіографії: навч. посіб. /С.Я. Карпіловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко, Б.О. Федоришин. К.: МАУП, 1997. 148с.
51. Осеннева М.С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. /М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. М.: Академия, 1999. 224 с.
52. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
53. Парфентьева І.П., Матвійчук Е.О. Аналіз складових професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.-2017.-№ 4. С. 406-410
54. Педагогічна майстерність: підручник /І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф.Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 2004. 349 с.
55. Пігров К. Керування хором. М.: Музыка, 1964. 220с.
56. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е.О.Помиткін. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. 144 с.
57. Пономарев Я. А., Семенов И.Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления /Пономарев Я. А., Семенов И.Н., Степанов С. Ю. Психологический журнал., 1986. №6 (7). С.158-159.
58. Работа над хоровой партитурой: Учебное пособие. авт.: К.Птица, С.Попов, Ю.Козлов. М.: Издательство ЗНУИ, 1983. 72 с.

- 59.Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека /общ. ред. и перевод Е.И. Исениной. М: Прогресс, 1994. 480с.
- 60.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
- 61.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: 2002. 270 с.
- 62.Самохіна Н.М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу : монографія; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 370 с.
- 63.Селезнева Е.В. Общая акмеология : учебное пособие /под общ. ред. А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2009. 206 с.
- 64.Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина.– М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
- 65.Старчеус М.С. Личность музыканта. - М.: Моск. государственная консерватория им. П.И.Чайковского, 2012. 848 с.
- 66.Теплов Б.Н. Психология музыкальных способностей. М.;–Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. 335с.
- 67.Чжан Чун. Спонукально-пізнавальний напрям формування акмеологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. пр. наукове електронне видання <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. гол. ред. проф. Л.Г. Гаврілова. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 13. С. 255-261.
- 68.Чжан Чун. Motivational aspect of formation of acmeological culture of students of faculties of arts of pedagogical universities. Мотиваційний аспект формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Scientific journal innovative solutions in modern science: ТК Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. P. 197-215. ISSN 2414-634X.



69. Чжан Чун. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017 р. С. 222-224.
70. Чжан Чун. Критерії сформованості акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 50-52.
71. Шевченко Г.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. Рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных заведений /Под ред. Г.П. Шевченко, Б.П. Юсова. Луганск: АПН СССР, 1990. 190с.
72. Шевченко Г.П. Взаимодействие литературы, музыки и живописи в художественном образовании учащихся. /Эстетическое воспитание школьников в преподавании литературы. Свердловск, 1973. 178 с.
73. Эльконин Д.Б. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001. 460с.
74. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе /Виды искусства и их взаимодействие. М.: Педагогика, 2001. 191с.
75. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem /Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 68. P. 653-663.
76. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited /Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol.69. P. 719-727.
77. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

## РОЗДІЛ ІІІ

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

#### 3.1. Діагностика рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики

Визначення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми дозволило провести дослідно-експериментальну роботу з формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, яка складалась із низки експериментальних досліджень: пошукового, констатувального, формувального та контрольного експериментів. Кожен із зазначених етапів дослідно-експериментальної роботи мав свою мету, завдання, методи дослідження.

Мета пошукового експерименту полягала у проведенні підготовчих дослідницьких заходів, результативність яких сприяла розробці діагностичної методики констатувального експерименту.

Завдання пошукового етапу передбачали:

а) узагальнення методичного і практичного досвіду з формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання;

б) здійснення аналізу навчальної документації з фахової співацької підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів (освітньо-професійних програм, навчальних робочих планів, навчальних робочих програм, силабусів та навчально-методичних комплексів дисциплін вокально-хорового циклу,

індивідуальних планів та робочих програм студентів, результатів їх атестації (екзаменів, заліків, модулів);

в) визначення вибірки досліджуваних студентів (вік, курс);

г) розроблення діагностичної методики констатувального експерименту у відповідності до визначених критеріїв і показників сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

На етапі пошукового експерименту широкого застосування набули теоретичні (аналіз і синтез психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та нормативно-правових джерел, інтернет-ресурсів, вивчення та узагальнення практики співацької підготовки закладів вищої музично-педагогічної освіти, педагогічного довіду учителів музики) й емпіричні методи дослідження (психолого-педагогічне спостереження, бесіди, вивчення документів і продуктів практичної педагогічної діяльності студентів та вчителів музики, експертна оцінка викладачів вокально-хорових дисциплін і спеціалістів даного профілю).

Вивчення й узагальнення наукового доробку у сфері акмеології культури свідчить про актуальність досліджуваної проблеми для сучасної музично-педагогічної освіти України. Саме акмеологія як наука про цінність особистості, її саморозвиток, самоактуалізацію й творчу самореалізацію володіє новими універсальними методами і засобами підвищення професійного рівня фахівців у сфері мистецтва.

Не дивлячись на підвищений інтерес вітчизняної педагогічної науки до досліджень акмеологічного напрямку (О.Бодальов, А.Деркач, Н.Кузьміна, В.Сластьонін та ін.) [14; 21; 41], вивчення професіоналізму й механізмів досягнення високих результатів у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики досі залишаються мало вивченими. Так, проблемі досягнення акме-рівня професійної музично-виконавської діяльності присвячені роботи окремих педагогів-музикантів (А.Козир, Л.Маккіннон, С.Савшинський, С.Фейнберг та ін.). У дисертаційних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних

науковців обґрунтовані різні аспекти досягнення професіоналізму й акмекультури майбутнього вчителя музики: розроблені теоретико-методологічні засади формування вокально-педагогічної культури (О.Плеханова), вокально-хорової культури майбутніх учителів музики (А.Любомудрова), етнопедагогічної культури студентів у процесі вокально-хорового навчання (Н.Голубицька, О.Хоружа та ін.), акмеологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя музики (Г.Рева), фахової підготовки до співацької діяльності в аспекті впровадження педагогічної інноватики (А.Болгарський, П.Ніколаєнко, Сі Діофен та ін.), готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу (Н.Толстова), творчої самореалізації майбутнього вчителя музики (Г.Баришина, Н.Самохіна та ін.).

Особливу методичну цінність для нашого дослідження становлять наукові розвідки українських учених А.Козир, В.Федоришина, в яких обґрунтовані теоретико-методичні засади формування акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, розроблена технологія й діагностична методика акмеологічного розвитку студентів факультетів мистецтв [18; 19]. Водночас, зміст вищезазначених наукових праць свідчить про те, що проблема методичного забезпечення формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання потребує наукового вивчення й подальшої розробки.

Аналіз навчальної документації з фахової співацької підготовки студентів дозволив зробити певні висновки.

По-перше, навчальні робочі плани музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв різних педагогічних університетів не є уніфікованими (спостерігаються розбіжності у кількості аудиторних і самостійних годин, відведених на вивчення того чи іншого предмету вокально-хорового циклу; різняться назви навчальних дисциплін; є розходження щодо періоду їх вивчення), що є припустимим. Натомість порушення логіки викладання предметів вокально-хорового циклу, що має місце в деяких навчальних

освітніх програмах, ніяк не сприяє успішності співацького навчання студентів. До прикладу, не відповідає логіці вивчення предмету «Методика роботи з дитячим хором колективом» після проходження виробничої педагогічної практики в школі, оскільки на практику студенти вже повинні прийти методично підготовленими і вільно працювати з різними шкільними хорами, удосконалюючи свої навички, а не навпаки. В окремих закладах така дисципліна взагалі відсутня.

По-друге, кількість годин на виробничу педагогічну практику в школі залишається досить обмеженою. На нашу думку, саме педагогічна практика є тим «лакмусовим папірцем», який здатен виявити реальний рівень співацької фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Лише у шкільному середовищі, у тісній співпраці із дітьми студенти адекватно можуть оцінити свій професійний рівень.

По-третє, зміст жодної з навчальних дисциплін не містить питань акмеології музично-педагогічної освіти, за виключенням навчального плану факультету мистецтв імені М.П. Драгоманова, де введений лекційний курс «Акмеологія мистецької освіти», що має концептуальне значення для формування акмеологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зокрема, і підвищення рівня професійної музично-педагогічної освіти [19].

Огляд навчально-методичних комплексів дисциплін вокально-хорового циклу («Хорового класу», «Практикуму роботи з хором»), індивідуальних планів і робочих програм студентів з «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Практикуму роботи з хором» свідчить, що здебільшого викладачі використовують традиційні методи навчання, мало уваги приділяють організації самостійної роботи студентів, використанню сучасних інформаційних технологій, новітніх методів навчання, які б сприяли успішному формуванню акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

Аналіз результатів модульних, залікових та екзаменаційних відомостей індивідуальних і групових дисциплін вокально-хорового циклу свідчить про

наявність певних протиріч у якості співацької підготовки студентів. Так, біля третини досліджуваних студентів проявлять високі результати (оцінки «А», «В», «С») на початкових курсах, натомість до кінця навчання їх якість підготовки знижується, відповідно до «В», «С», «D», хоча б мало бути навпаки. Майже половина студентів проявляють стабільність у своєму навчанні (середні («В», «С») і низькі оцінки («D», «E»)), що теж не свідчить про позитивні зрушення у співацькій підготовці. І лише незначна кількість студентів (біля 25%) демонструють стійку позитивну динаміку протягом усього періоду співацького навчання у закладі вищої освіти. Ймовірну причину виявлених протиріч прокоментували методисти виробничої педагогічної практики та викладачі індивідуальних вокально-хорових дисциплін.

Так, фахівці пояснили, що у представників першої групи до кінця навчання знижується мотивація до навчання, вони не бачать себе в професії вчителя музики, відповідальність за рівень своєї співацької підготовки покладають на викладачів, а не на самих себе. Відсутність позитивної тенденції у другій групі студентів зумовлена їх низькою самооцінкою, невпевненістю у власних силах, відсутністю бажання самовдосконалюватись і розвиватись у даному напрямку фахової музично-педагогічної підготовки. Успішність співацького навчання найменшої когорти досліджуваних обумовлена бажанням самих студентів отримати якісну співацьку освіту, їх дисциплінованістю, умінням організовувати самостійну вокально-хорову діяльність, потребою самореалізуватись у співацькій музично-педагогічній діяльності.

З метою уточнення отриманих результатів й визначення реального стану сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, у відповідності до критеріїв і показників, визначених у другому розділі дисертації (таблиця 2.1), була розроблена діагностична методика, яка містила педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, усні опитування, тестування, творчі практичні завдання, типові види диригентсько-

хорової діяльності вчителя музики, експертні оцінки компетентних суддів, методи математичної статистики.

Діагностична робота була підпорядкована вимірюванню за критерієм мотиваційно-ціннісного компонента, а саме мірою мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності (показники: наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності; прояв ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва; прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності).

Ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями слугувала критерієм когнітивно-розвивального компонента (показники: наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу; спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва; вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями).

Вимірювання критерію комунікативно-евристичного компонента сприяло визначення міри сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища (показники: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; наявність адекватної самооцінки у процесі вокально-хорової роботи).

Констатувальне дослідження за критерієм творчо-проектувального компонента, а саме ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслювала перспективи їхнього співацького розвитку (показники: вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності).

Розроблена діагностична методика лягла в основу проведення констатувального експерименту, що здійснювався у декілька етапів, кожен з яких переслідував досягнення певної поставленої мети, виконання низки дослідницьких завдань й серії експериментальних вимірювань за визначеними критеріями та показниками.

У констатувальному експерименті взяли участь 268 студентів IV курсів факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Донбаського державного педагогічного університету. Вказана вибірка студентів обумовлена тим, що етап навчання на IV курсі є підсумковим в отриманні першого рівня вищої освіти (бакалаврського рівня). На цьому курсі майбутні вчителі музики, в основному, вже володіють необхідною сумою знань, умінь і навичок музично-педагогічної співацької діяльності, вони проходили виробничу педагогічну практику в загальноосвітній школі, і вже остаточно визначились у виборі майбутньої професії.

У цілому, констатувальний експеримент мав на меті визначити наявні рівні сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, розробити й обґрунтувати їх змістову характеристику.

Перший етап констатувального експерименту сприяв визначенню міри мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності. Діагностична методика вимірювання даного критерію містила серію взаємообумовлених тестувань. Для визначення рівня сформованості пізнавального інтересу студентів до співацької діяльності було проведене тестування (Додаток А).

Аналіз відповідей свідчить, що більша частина респондентів не завжди проявляють інтерес до співацької діяльності. Такі студенти досить рідко використовують будь-яку можливість вдосконалити свої співацькі навички (52%), не займаються більше, ніж цього вимагає навчальна програма (48%), без особливого бажання вивчають твори дитячого хорового репертуару (54%). Відповіді третини протестованих свідчать про відсутність інтересу до будь-яких різновидів співацької діяльності. Майже 60% надали б перевагу грі на музичному інструменті, оскільки їх більше приваблює музично-інструментальне виконавство. Під час педагогічної практики вони уникають



роботи з дітьми (73%), відчують труднощі у спілкуванні з ними (58%). Вони не відчують потреби займатись більше вокалом (64%), накопичувати нотний репертуар (71%). Найменша частина студентів проявляє значний пізнавальний інтерес до співацької діяльності. Вони готові відвідувати репетиції професійних співаків і хорових колективів (21%), ходити на додаткові заняття (28%), використовувати будь-яку можливість, щоб удосконалити свої співацькі навички (31%).

Важливим для досягнення успіху в співацькій діяльності є те, що досліджувані даної групи долучаються до пошуку новітніх методик навчання співу (14%), добору навчального репертуару (18%), готові у будь-який момент приступити до роботи з дитячим хоровим колективом (16%). Натомість остання група є найменшою за чисельністю. Підрахунок балів дозволив визначити рівні сформованості пізнавального інтересу студентів до співацької діяльності, яких є три: низький рівень проявило 30,6% студентів, середній – 54,5%, високий – 14,9%.

Діагностика ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорового мистецтва здійснювалась засобом проведення анкетування відкритого типу (Додаток Б). На питання анкети студенти повинні були дати конкретні однозначні відповіді «так» чи «ні». Кожна вірна відповідь оцінювалась в 1 бал. Підсумок балів дозволив розподілити досліджуваних студентів факультетів мистецтв на три групи. Найбільшою виявилась чисельність студентів, які набрали від 5-7 балів. Таких студентів приваблює участь у вокально-хорових фестивалях, у відвідуванні концертів, вони надають перевагу вокально-хоровій музиці, водночас вони мало цікавляться творчістю провідних відомих співаків, диригентів. Значна їх частина надає перевагу виконанню сучасних обробок народних пісень, ніж творам композиторів-класиків.

Доцільно зауважити, що більше третини студентів набрали від 1 до 4 балів, що свідчить про низький рівень прояву ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва. Їх характеризує відсутність бажання

виконувати будь-які хорові твори. Пріоритетними для таких студентів факультетів мистецтв є сучасна естрадна музика, відсутність усвідомлення цінності творчості відомих хорових диригентів, оперних співаків, професійних хорових колективів.

Малочисельною виявилась група студентів високого рівня, які демонструють ціннісне ставлення до вокально-хорового мистецтва: регулярно відвідують концерти відомих хорових колективів, проявляють бажання виконувати хорову музику різних епох, жанрів і стилів, виступати на сцені із хором, брати участь у вокально-хорових конкурсах, цікавляться творчістю відомих співаків, диригентів, колективів, тощо. Кількісний і якісний аналіз відповідей досліджуваних респондентів дали можливість виявити низький (26,8%), середній (59,8%) і високий (13,4%) рівні прояву ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва.

На завершення першого етапу констатувального експерименту зі студентами досліджуваної групи проведено тестування на виявлення рівня прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності за модифікованою діагностичною методикою Лінь Є [22], (Додаток В). Зміст питань тесту сприяв забезпеченню достовірності визначення критерію мотиваційної спрямованості студентів факультетів мистецтв на досягнення успіху в співацькій діяльності. Опрацювання відповідей свідчать, що значна частина опитаних відчувають потребу вдосконалювати власну співацьку діяльність (35,1%). Натомість таке відчуття в опитаних зумовлене різними мотивами: у 21,6% особистою самооцінкою (яка не завжди є адекватною), у 11,9% - оцінками і порадами педагогів, лише 11,6% - сучасними вимогами до вокально-хорової діяльності.

Позитивним є те, що біля 38,4% респондентів до успіхів своїх однокурсників у співацькій підготовці ставляться із цікавістю, постійно аналізують якість їх виконавської діяльності. Це свідчить про те, що у досягненні акмеологічної культури вони беруть до уваги не лише досвід знаних фахівців, але й враховують успіхи і невдачі своїх колег на шляху до

вдосконалення співацької діяльності. Натомість несприятливою є ситуація, коли опитані переконані, що у досягненні високих результатів першочерговими є лише випадок і щасливий збіг обставин (36,5%), систематичні заняття із досвідченим педагогом (41,8%), і незначна частина вбачає необхідність постійного удосконалення своєї співацької діяльності (21,7%).

Як засвідчили експериментальні дані, формуванню акмеологічної культури майбутніх учителів музики заважає невірне сприйняття будь-яких критичних зауважень. Так, майже 56,7% вказали, що не готові слухати зауваження щодо своєї співацької діяльності, інші, навпаки, націлені на безумовне прийняття будь-якої критики (27,6%), що теж не є сприятливим. Лише 15,7% об'єктивно сприймають критичні зауваження, готові їх аналізувати, робити певні висновки та на їх основі удосконалюватись у співацькій діяльності. Обнадійливими виявились твердження студентів, які у бажанні досягти успіху керуються не лише можливістю кар'єрного зросту (41,8%), але й необхідністю удосконалення цілої системи вітчизняної вокально-хорової підготовки (21,7%). Але існує значна когорта опитаних, які стараються досягти успіху у своїй діяльності лише для отримання визнання своїх рідних і колег 36,5%.

Важливим у формуванні акмеологічної культури є усвідомлення досліджуваними того, що успішне самовдосконалення вокально-хорової підготовки передбачає не лише наявності адекватної самооцінки (31,4%) та обов'язкового керівництва з боку педагога (50,0%), а власне бачення кінцевої мети і засобів її досягнення (18,6%). Зведення результатів тестування та їх обчислення дозволило розподілити досліджуваних студентів за трьома рівнями сформованості прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності: низький продемонструвало 45,5%, середній – 44,8%, високий – 9,7%.

Обчислення результатів діагностованих показників сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики дозволило встановити

рівні сформованості їхньої мотиваційної спрямованості на досягнення успіху в співацькій діяльності, а саме: високий, середній, низький. Більш детально дані унаочнено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

*Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури студентів на констатувальному етапі дослідження*

ПОКАЗНИКИ	Рівні сформованості компоненту					
	Високий		Середній		Низький	
	студ.	%	студ.	%	студ.	%
міра мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності						
наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності	40	14,9	146	54,5	82	30,6
прояв ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва	36	13,4	160	59,8	72	26,8
прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності	26	9,7	120	44,8	122	45,5
Мотиваційно-ціннісний компонент	34	12,8	142	52,9	92	34,3

Дані таблиці свідчать, що високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту продемонструвало 34 студенти, що становить 12,8%, середній – 142 осіб (52,9%), низький виявили – 92 особи (34,3%). У сформованості діагностованого компоненту переважає когорта студентів із середнім і низьким рівнями.

Діагностична методика другого етапу констатувального експерименту спрямовувалась на визначення рівнів сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі співацького навчання, зокрема, ступеня якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у

продуктивній діяльності з учнями. З метою визначення сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв були продіагностовані рівні мистецько-співацького тезаурусу.

Студентам була запропонована анкета з 20 відкритих питань (Додаток Д). Їх зміст розкривав ступінь володіння студентами теоретичними знаннями і фаховою термінологією з хорознавства, постановки голосу, методики вокально-хорової роботи, тощо. До прикладу, досліджувані повинні були визначити сутність понять «співоча ферманта», «спів bell canto», «бас-профундо», дати пояснення щодо видів хорового ансамблю, типів дихання, специфіки співу на «staccato», «legato», особливостей інтонування мажорної, мінорної, хроматичної гами. Кожна відповідь оцінювалась від 0 до 2 балів. Два бали виставлялись у випадку, коли студент надав вірну і ґрунтовну відповідь. Один бал набирали студенти, якщо відповідь була неповною або частково вірною. Нуль балів отримували студенти факультетів мистецтв, які не надали жодних відповідей. Підрахунок отриманих балів дозволив розподілити досліджуваних за трьома рівнями сформованості мистецько-співацького тезаурусу: низьким – 122 осіб (45,5%), середнім – 120 осіб (44,8%), високим – 26 осіб (9,7%).

З метою визначення рівнів спроможності майбутніх учителів музики до оцінювання творів хорового мистецтва було проведене практичне завдання творчого характеру. Воно передбачало написання есе-анотацій до дитячих хорових творів. Студентам пропонувалось здійснити аналіз незнайомого дитячого хорового твору (визначити зміст, ідею, виконавські труднощі, виразні виконавські засоби, художню цінність і значимість твору для співацького розвитку учнів, можливості його впровадження на уроках музичного мистецтва).

Аналізуючи есе-анотації, були зроблені висновки про те, що переважна більшість студентів не здатна конкретно висловлювати свої ціннісно-оцінкові судження щодо якості співацького звуку, особливостей сольного і хорового

звучання, різних манер співу (42,9%). Значний відсоток досліджуваних під час прослуховування звертало увагу на виконавські деталі (31,7%), не пов'язані зі змістом виконуваних творів, що не давало можливості сформулювати уявлення про рівень ціннісного ставлення студентів даної групи до творів хорового мистецтва. Лише незначна частина діагностованих (25,4%) змогли дати ґрунтовну розлогу рецензію на прослухані твори: визначити ідейний зміст, навчальне і виховне значення хорового матеріалу, його розвивальну функцію, художню цінність, виконавські особливості, якість виконання. На цій основі студентами даної групи були визначені хорові твори, виконавські концепції яких і рівень самого виконання складають художню цінність і є прикладом справжнього хорового мистецтва. У результаті якісного і кількісного аналізу на констатовальному етапі експерименту були визначені рівні спроможності майбутніх учителів музики до оцінювання творів хорового мистецтва: високий рівень продемонструвало 22 особи (8,2%), середній – 118 осіб (44,0%), низький – 128 осіб (47,8%).

Вимірювання здатності майбутніх учителів музики до практичного використання набутих знань у роботі зі школярами проводилось методом спостереження. У період проходження студентами педагогічної практики були проведені відеозаписи фрагментів практичної вокально-хорової роботи з учнями. Студенти залучались до проведення розспівування учнів. Водночас, кожному досліджуваному були надані конкретні експериментальні завдання, а саме: продемонструвати розспіванку на розвиток дихання; дикції; розширення діапазону; співу у високій позиції; формування єдиної манери звукоутворення, тощо.

Під час виконання даного виду співацької діяльності студенти мали можливість продемонструвати процес переходу теоретичної фахової обізнаності у практичні навички керівництва вокально-хоровою роботою учнів, синтезу комплексу знань, умінь і навичок, які забезпечують формування акмеологічної культури майбутнього вчителя музики. Оцінювання досліджуваного показника здійснювалось на основі критеріїв розробленої

орієнтовної «Програми спостережень практичної роботи» (Додаток Ж). Кожен із визначених критеріїв оцінювався від 0 до 2 балів. Так, значна частина досліджуваних продемонструвала досконалий власний показ (56,7%), якісний слуховий контроль вокального звуку учнів (38,0%), доступність, влучність вербальних пояснень (42,5%) і виразних диригентських робочих жестів (35,8%).

Водночас спостерігались випадки, коли обрана студентом розспіванка не відповідала і не забезпечувала розвиток заданої навички (23,1%), на практиці окремі досліджувані не могли досягнути очікуваних результатів (36,5%), застосовані ними методики розучування виявлялись неефективними (41,7%), або ж займали багато часу (39,5%). Обрахунок результатів проведених спостережень констатувального дослідження дали можливість розподілити респондентів за трьома рівнями сформованості здатності до практичного використання набутих знань у роботі зі школярами: *високим*, який продемонстрували 18 студентів (6,7%), *середнім* – 152 особи (56,7%) і *низьким* – 98 осіб (36,6%).

Зведення результатів діагностики показників ступеню набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх використання у продуктивній діяльності з учнями дало можливість визначити рівні сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. У ході обчислень зафіксовано високий рівень у 8,2% (22 студентів), середній рівень – 48,5% (130 осіб). У переважної кількості діагностованих респондентів був виявлений низький рівень сформованості когнітивно-розвивального компоненту – 43,3% (116 осіб).

Результати сформованості діагностованих показників означеного феномена дозволило встановити рівні сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів. Детально дані представлені в таблиці 3.2.

*Рівні сформованості когнітивно-розвивального компоненту  
акмеологічної культури студентів на констатувальному етапі дослідження*

ПОКАЗНИКИ	Рівні сформованості компоненту					
	Високий		Середній		Низький	
	студ.	%	студ.	%	студ.	%
ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями						
наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу	26	9,7	120	44,8	122	45,5
спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва	22	8,2	118	44,0	128	47,8
вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями	18	6,7	152	56,7	98	36,6
Когнітивно-розвивальний компонент	22	8,2	130	48,5	116	43,3

З метою діагностики рівнів сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики був проведений третій етап констатувального експерименту. Вимірювання здатності студентів до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу проводилось на основі тестів діяльності. Досліджувані повинні були самостійно створити творчі формації ансамблевого типу з учасників хорового колективу (дуети, тріо, квартети та інші вокальні групи), вивчити і продемонструвати розучування вокально-хорових творів. Залучення студентів до організації творчих формацій дало можливість визначити рівень їх комунікативних здібностей, уміння переконувати, мотивувати, зацікавлювати власною ідеєю.



У процесі виконання завдань проводився моніторинг організаційної діяльності досліджуваних на заняттях з «Хорового класу» і «Практикуму роботи з хором». Студенти заповнювали «Графік самозвіту організації творчого співацького середовища», в якому повинні були фіксувати результати своєї організаційно-комунікативної діяльності (Додаток 3). За результатами якісного аналізу графіків, низький рівень продемонстрували студенти, які не змогли належно організувати творчий процес вокально-хорової роботи. Причиною того став нецікавий вокально-хоровий репертуар, недостатня переконливість, або ж невміння налагоджувати контакти з учасниками творчої взаємодії.

Також до низького рівня були долучені досліджувані, які мали цікаву ідею, але на етапі її реалізації не змогли проявити організаторські здібності й довести розпочату справу до кінця. Такі студенти не змогли продемонструвати результати свого задуму. Середній рівень здатності до організації творчої взаємодії продемонстрували респонденти, які проявили цілеспрямованість і наполегливість у реалізації власної ідеї музичного твору. Водночас, як зізнавались самі досліджувані, нерідко репетиційний процес супроводжувався конфліктними ситуаціями. Це свідчить про те, що у просуванні до мети студенти часто використовували авторитарні методи спілкування, проявляли сугестивний вплив, незважаючи на творчі ініціативи учасників спільного співацького процесу.

Були виявлені й такі випадки, коли через слабку організованість самого студента, ініціативу перехоплювали учасники колективу, що призводило до дезорганізації як репетиційної роботи, так і всього процесу підготовки до виступу. Незначна група досліджуваних продемонструвала неординарні організаційні здібності, обумовлені легкістю налагодження партнерських відносин і ділових стосунків в творчому колективі. Вони зуміли зацікавити і переконати учасників творчої взаємодії у важливості свого задуму, організувати репетиційний процес, дотримуючись конкретних часових рамок, зберігати на заняттях творчий характер співацької діяльності, у повній мірі

реалізувати свій творчий задум й на високому рівні організувати концертний виступ.

Опрацювання кількісних показників оцінювання досліджуваного показника дозволило розподілити майбутніх учителів музики за двома рівнями: низьким, який продемонструвало 148 респондентів (55,2%) та середнім – 120 студентів (44,8%).

З метою вимірювання у студентів факультетів мистецтв адекватної самооцінки вокально-хорової роботи у ході констатувального експерименту було проведено оцінювання виконавської діяльності за модифікованою методикою Лінь Є (Додаток II). Оскільки фрагменти роботи із хором колективом передбачали відеофіксацію, студентам факультетів мистецтв було запропоновано здійснити самоаналіз відеофрагментів концертних виступів хорового колективу під їх керівництвом. Далі студенти і викладачі заповнювали бланки самооцінки комунікативних умінь організації співацького середовища. Співпадіння оцінок експертів і студентів оцінювались в 1 бал.

Обрахунок балів практичних завдань і бланків самооцінки студентів дозволив розподілити досліджуваних за рівнями сформованості адекватної самооцінки вокально-хорової роботи: низьким – 184 студентів (68,6%), середнім – 84 осіб (31,4%). Відсутність студентів факультетів мистецтв із високим рівнем сформованості адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, перевага низького і середнього рівнів сформованості означеного феномена, свідчить про недостатній рівень акмеологічної культури майбутніх учителів музики, оскільки він напряму залежить від сформованості даного показника.

Обчислення результатів діагностованих показників дозволило визначити рівні сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі співацької роботи, що детально представлено у таблиці 3.3.

*Рівні сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури студентів на констатувальному етапі дослідження*

ПОКАЗНИКИ міра сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища	Рівні сформованості компоненту					
	Високий		Середній		Низький	
	студ.	%	студ.	%	студ.	%
здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу	-	-	120	44,8	148	55,2
вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи	-	-	84	31,4	184	68,6
Комунікативно-евристичний Компонент	-	-	102	38,1	166	61,9

Результати діагностики комунікативно-евристичного компоненту свідчать, що низький рівень продемонструвало більше 61,9% респондентів (166 осіб), середній – 38,1% (102 особи). Високий рівень не виявив жоден досліджуваний респондент. Порівнюючи результати сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-розвивального та комунікативно-евристичного компонентів, можемо констатувати, що показники останнього є набагато нижчими, оскільки, студентів із низьким рівнем більше на 18,6%, середнього – менше на 10,4%, високого не виявлено взагалі.

Наступний, прикінцевий етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості показників творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. З метою діагностики здатності студентів до самореалізації у творчій співацькій діяльності досліджувані долучались до вирішення стандартних

педагогічних ситуацій – організації і проведення тематичних концертів під час виробничої педагогічної практики. Досліджувані повинні були самостійно, без керівництва методиста і вчителя музичного мистецтва, створити дитячий співацький колектив, підібрати відповідний репертуар, провести репетиційну роботу з його вивчення, організувати концертний виступ.

Критеріями оцінювання творчої діяльності респондентів визначено ініціативність, самостійність, креативність, артистизм, якість концертного виконання. Кожен діагностований критерій оцінювався від 1 до 3 бвлів. Низький рівень оцінювався від 1 до 6 балів, середній – 7-12 балів, високий – 13-15 балів.

Обробка результатів свідчить, що більшість досліджуваних у процесі виконання завдання проявили слабку установку на самореалізацію, стійкість стереотипів педагогічного мислення, відсутність суб'єктної позиції в музично-педагогічній діяльності. У виборі вокально-хорових творів такі досліджувані проявляли формалізм, тематика концертів, інтерпретація та виконання концертних номерів не вирізнялися оригінальністю.

Підрахунок балів за усіма оцінюваними критеріями дозволив розподілити студентів за трьома рівнями досліджуваного показника. Високий рівень сформованості здатності студентів до самореалізації у творчій співацькій діяльності продемонструвало 9,0% (24 особи), середній – 35,4% (95 осіб), низький – 55,6% (149 осіб).

Діагностика спроможності майбутніх учителів музики до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності здійснювалась на основі модифікованої методики Гао Жоцзюнь [10], (Додаток К) – тестування, питання якого мали на меті визначити здатність студентів планувати навчальну співацьку діяльність, ставити перед собою короткострокові і довгострокові цілі, проявляти самостійність у розробці проекту фахового саморозвитку. Кожна відповідь тесту оцінювалась певною кількістю балів (від 0 до 2 балів).

Аналіз результатів тестування дозволив зробити певні висновки. Лише 7% студентів мають чіткі уявлення про удосконалення свого співацького навчання, значний відсоток планує зростання своєї майстерності лише на період підготовки до іспитів, заліків або ж концертних виступів (39,1%). Переважна більшість досліджуваних у плануванні свого професійного зростання керуються вказівками педагога (52,6%).

Доречно підкреслити, що незначна когорта тестованих зізналися, що їм легко пристосовуватись до неочікуваних змін у реалізації свого плану фахового розвитку (5,4%). Обчислення результатів тестування уможливило розподілення майбутніх учителів музики за трьома рівнями сформованості спроможності до ефективного планування розвитку вокально-хорової діяльності. Так, низький рівень властивий 51,9% (139 осіб), середній – 42,3% (113 осіб), високий – 6,0% (16 осіб).

Опрацювання результатів творчих завдань і тестування, зокрема вимірювання фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями й окреслення її перспективного розвитку, дозволило розподілити студентів за трьома рівнями сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, що висвітлено у таблиці 3.4.

Дані таблиці свідчать, що переважна більшість студентів факультетів мистецтв відповідає низькому рівню сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури 53,7% (144 особи), середньому – 38,8% (104 особи). Студентів, яким властивий високий рівень сформованості творчо-проектувального компоненту виявлено всього 7,5% (20 осіб) із загальної кількості досліджуваних.

Студентів факультетів мистецтв високого рівня творчо-проектувального компоненту характеризує творча ініціативна, самостійність, креативність, яскравість і неординарність інтерпретації твору, потреба у творчій реалізації задуму. Середній рівень властивий студентам, яких характеризує наслідувальний стиль творчої діяльності. Інтерпретація творів не вирізняється

креативністю і оригінальністю. Досліджуваних низького рівня характеризує відсутність прагнення до творчої самореалізації у процесі вокально-хорової діяльності.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості творчо-проектувального компоненту  
акмеологічної культури студентів на констатувальному етапі дослідження

ПОКАЗНИКИ міра сформованості фахової результативності щодо вокально- хорової роботи з учнями й окреслення її перспективного розвитку	Рівні сформованості компоненту					
	Високий		Середній		Низький	
	студ.	%	студ.	%	студ.	%
вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності	24	9,0	95	35,4	149	55,6
спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності	16	6,0	113	42,3	139	51,9
Творчо-проектувальний Компонент	20	7,5	104	38,8	144	53,7

Обчислення результатів діагностики компонентів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-розвивального, комунікативно-евристичного та творчо-проектувального, на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи дали можливість визначити кількісні показники сформованості акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у співацькому навчанні у відсотковому і абсолютному значенні, що детально представлено у таблиці 3.5.

Стан сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів  
музики на етапі констатувального експерименту

Рівні	Рівні акме-культури		Акмеологічна культура майбутніх учителів музики							
			Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-розвивальний		Комунікативно-евристичний		Творчо-проектувальний	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Високий	19	7,1	34	12,8	22	8,2	-	-	20	7,5
Середній	119	44,4	142	52,9	130	48,5	102	38,1	104	38,8
Низький	130	48,5	92	34,3	116	43,3	166	61,9	144	53,7

Дані таблиці свідчать про незначний відсоток студентів із високим рівнем сформованості акмеологічної культури (7,1%), достатню чисельність досліджуваних із середнім рівнем (44,4%) та переважну більшість із низьким рівнем (48,5%). Порівняльний аналіз числових показників сформованості компонентів досліджуваного феномену вказує на недостатній рівень когнітивно-пізнавального та творчо-проектувального компонентів (відсоток досліджуваних високого рівня становить менше 10%) та незадовільний рівень сформованості комунікативно-евристичного компоненту (високий рівень не виявлений).

Опрацювання результатів якісного аналізу дослідно-експериментальної роботи дозволив сформулювати характерні особливості сформованості кожного із виявлених рівнів акмеологічної культури майбутніх учителів музики – високого, середнього і низького.

*Високий* рівень акмеологічної культури характеризується стійким пізнавальним інтересом до співацької діяльності, ціннісним ставленням до вокально-хорового мистецтва і прагненням до самовдосконалення власної

вокально-хорової діяльності. Студентів високого рівня вирізняє якість знань у сфері вокально-хорового мистецтва та уміння їх ефективного застосування у роботі з учнями, легкість налагодження партнерських відносин і ділових стосунків в творчому колективі. Респонденти даного рівня здатні організовувати репетиційний процес, дотримуючись конкретних часових рамок, зберігати на заняттях творчий характер співацької діяльності, у повній мірі реалізувати свій творчий задум й на високому рівні організовувати концертний виступ. У процесі співацької діяльності вони проявляють творчу ініціативу, самостійність, креативність, яскравість і неординарність інтерпретації твору, потребу творчої реалізації власного задуму, мають чіткі уявлення про удосконалення свого співацького навчання.

*Середній* рівень акмеологічної культури проявляється сталим пізнавальним інтересом студентів до вдосконалення власної співацької діяльності, усвідомленням цінності вокально-хорового мистецтва, здатністю долати художньо-виконавські і комунікативні труднощі, негативні емоції у процесі організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу. Разом з тим, студенти середнього рівня проявляють поверховість знань в оцінюванні творів хорового мистецтва, що впливає на якість виконання практичної співацької діяльності й ефективність її організації. Таким студентам властивий наслідувальний стиль творчої діяльності, схильність до самореалізації у творчій співацькій діяльності. Переважна більшість у плануванні свого професійного зростання керуються вказівками педагога й ставлять перед собою цілі лише на найближчий період навчання.

*Низький* рівень акмеологічної культури властивий студентам, які проявляють недостатній пізнавальний інтерес до співацької діяльності, не усвідомлюють цінності вокально-хорового мистецтва. У студентів низького рівня відсутнє прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності, спричинене обмеженим мистецько-співацьким тезаурусом і неадекватною самооцінкою. Студенти низького рівня відчують труднощі у застосуванні теоретичних знань і умінь співацької діяльності у роботі з



учнями. Їм властива невпевненість у власних силах, формалізм у виконанні педагогічних завдань, відсутність прагнення до творчої самореалізації у співацькій діяльності та власного бачення перспектив подальшого професійного розвитку.

Здійснюючи узагальнення результатів констатувального експерименту, можемо зробити наступні висновки: більшість майбутніх учителів музики виявляють значний пізнавальний інтерес і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності, усвідомлюють цінність вокально-хорового мистецтва. Натомість спостерігається низький рівень обізнаності студентів щодо значимості акмеологічної культури майбутніх учителів музики, шляхів її формування у процесі співацького навчання, недостатній рівень сформованості умінь організації співацького середовища, планування й проектування розвитку співацького навчання, що вказує на необхідність розробки ефективної методики формування досліджуваного феномена.

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання**

Теоретико-методологічні засади дисертаційного дослідження, результати констатувального експерименту та їх аналіз лягли в основу розробки другого етапу дослідно-експериментальної роботи – формувального експерименту, мета якого полягала у розробці й впровадженні методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процес співацького навчання.

Реалізація зазначеної мети передбачала виконання наступних завдань:

а) провести додаткову діагностику респондентів для визначення і уточнення складу експериментальних і контрольних груп;

б) організувати впровадження експериментальної методики у процес співацького навчання студентів факультетів мистецтв експериментальних груп;

в) здійснити поетапну діагностику формування акмеологічної культури студентів досліджуваних груп у процесі співацького навчання, здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів.

У розробці експериментальної методики врахований досвід й методичні напрацювання провідних педагогів-практиків у сфері вокально-хорової діяльності (О.Анісімова, Г.Голика, Г.Єржемського, В.Ємельянова, П.Ковалика, А.Мархлевського, К.Матвєєвої, В.Морозова, К.Птиці, Г.Струве, Г.Стулової та ін.), музично-педагогічної галузі (Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, В.Муцмахера, Г.Падалки, Г.Ципіна та ін.), наукові розвідки з експериментально перевірених методик: формування вокально-педагогічної культури вчителя музики (Вей Лімін, О.Плеханової та ін.), готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на співацьких заняттях (Н.Толстова, Л.Тоцька, Н.Самохіна та ін.), використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до творчої діяльності (К.Завалко, Сі Діофен); технології формування акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (Н.Гузій, А.Козир, В.Федоришин та ін.) [1; 3; 17; 19; 23; 27; 31; 45; 46].

Зміст експериментальної методики обумовлений пріоритетністю акмеологічного підходу до фахової підготовки майбутніх педагогів (О.Анісімов, О.Богдальов, В.Вакуленко, А.Держак, А.Зайцева, Н.Кузьміна, В.Михайловський, Р.Нізамова, В.Орлов, С.Пальчевський, А.Рахімов, А.Реан, А.Ситніков, В.Сластьонін та ін.) [14; 21; 28; 30; 36; 41]. Водночас, розроблена акме-орієнтована експериментальна методика передбачала одночасне формування різних рівнів педагогічної діяльності майбутніх учителів музики: педагогічного професіоналізму й педагогічної майстерності.

Так, за визначенням А.Рахімова, перший рівень – педагогічний професіоналізм, формується у навчальному закладі у процесі оволодіння

теорією професійної діяльності, оволодінні методами, способами, технологіями навчання і виховання, засвоєння методологічних, теоретичних і концептуальних систем. Другий рівень – педагогічна майстерність, формується у практичній діяльності, у процесі набуття індивідуального досвіду, спостережень за діями інших, наслідувань стилю діяльності авторитетних педагогів, пошуків власних шляхів становлення, відходження від сталих традицій і шаблонів [36, 25].

У цьому зв'язку, поєднання двох рівнів педагогічної діяльності в експериментальній методиці склало об'єктивно-суб'єктивний фактор досягнення студентами факультетів мистецтв акмеологічних вершини у співацькій діяльності. Водночас акме-орієнтована методика спрямовувалась на розвиток у майбутніх учителів музики готовності до самомотивації, самовизначення, самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю, самостійного й творчого вирішення професійних завдань, а також уміння обирати свій шлях і власні акме-вершини на різних етапах співацького навчання. Усі заходи формування експерименту були націлені на забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики у фаховій діяльності, досягнення вершин професіоналізму, здатності навчатися і удосконалювати свою кваліфікацію упродовж життя.

Експериментальна методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі співацького навчання в кінцевому результаті мала на меті виробити у майбутніх фахівців готовність до переосмислення і подолання життєвих та професійних моментів, ефективного виходу з внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, нестандартних завдань у практичній діяльності, що у сукупності сприяло забезпеченню особистісного та професійно-педагогічного саморозвитку. Саме рівень акмеологічної культури забезпечує здатність вчителя музики до перевтілення стереотипів власного особистісного і професійного досвіду, здійснення пластичної та конструктивної інтеграції для впровадження інновацій у власну музично-педагогічну діяльність.

Експериментальна методика впроваджувалась у процес фахової співацької підготовки студентів факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка протягом 2018-2021 навчальних років.

З метою уточнення вихідного рівня сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики експериментальних і контрольних груп, зі студентами зазначених закладів вищої освіти була проведена додаткова діагностика досліджуваного феномену. До неї були залучені дві групи респондентів III курсів спеціальності «Музичне мистецтво» з однаковою кількістю студентів загальною чисельністю 84 особи, відповідно по 42 учасника в кожній. Діагностика проводилась за поетапною методикою констатувального експерименту, кожен з яких мав на меті визначити рівні сформованості відповідних компонентів й у результаті сформуванню уявлення про стан сформованості акмеологічної культури на початку формувального експерименту (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Стан сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики на початку формувального експерименту

Р І В Н І	Рівні акме-культури		Акмеологічна культура майбутніх учителів музики															
			Мотиваційно-ціннісний				Когнітивно-розвивальний				Комунікативно-евристичний				Творчо-проектувальний			
	I	II	I група		II група		I група		II група		I група		II група		I група		II група	
	%	%	аб	%	аб	%	аб	%	Аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%
В	7,7	5,9	5	11,9	4	9,5	4	9,5	3	7,2	2	4,8	1	2,4	2	4,8	2	4,8
С	41,1	38,7	22	52,4	21	50	16	38,1	14	33,3	16	38,1	16	38,1	15	35,7	1	33,3
Н	51,2	55,4	15	35,7	17	40,5	22	52,4	25	59,5	24	57,1	25	59,5	25	59,5	2	61,9

Аналіз результатів сформованості акмеологічної культури студентів досліджуваних груп свідчить про те, що у респондентів II групи рівень сформованості досліджуваного феномену нижче, ніж у представників I групи. Так, високий рівень у групі II продемонструвало 5,9%, що на 1,8% менше, ніж у групі I. Досліджуваних середнього рівня також менше на 2,4% у II групі. Натомість представників низького рівня у даній групі більше на 4,2% і становить 55,4%. Зіставлення результатів додаткової діагностики з результатами констатувального експерименту дали можливість пересвідчитись у тому, що рівень сформованості акмеологічної культури досліджуваних обох груп майже ідентичний результатам констатувальної діагностики. Водночас у II групі рівень сформованості досліджуваного феномену виявився нижчим, що вплинуло на комплектацію груп. Саме II група стала експериментальною (ЕГ), де студенти навчалися за експериментальною методикою, I група – контрольною, в якій навчання проводилось за традиційною методикою.

Окрім вихідної діагностики, дослідно-експериментальна робота з формування акмеологічної культури студентів у процесі співацького навчання передбачала проведення проміжних і контрольних зрізів. Проміжна діагностика проводилась з метою відстеження динаміки формування досліджуваного феномену, контрольна – для визначення стану сформованості акмеологічної культури студентів після проведення усієї дослідно-експериментальної роботи.

Впровадження експериментальної методики здійснювалось у процес співацького навчання студентів III-IV курсів у відповідності до етапів проведення формувального експерименту: спонукально-пізнавального, аналітично-оцінювального, орієнтувально-операційного, результативно-прогностичного. Кожен етап спрямовувався на формування відповідного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

Перший етап – спонукально-пізнавальний, був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, пізнавального інтересу до співацької діяльності, ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. У цілому вся методика першого етапу спрямовувалась на формування мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху у співацькій діяльності. Експериментальна методика даного етапу впроваджувалась до змісту дисциплін фахової підготовки «Акмеологія мистецької освіти», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором».

Формування пізнавального інтересу до співацької діяльності здійснювалось на заняттях з «Хорового класу» шляхом добору цікавого різнохарактерного репертуару. До відбору хорових творів були залучені студенти. На даному етапі застосовувались методи інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу. Керуючись тим, що інформаційні технології у підготовці майбутніх учителів музики можна застосовувати як інструмент пізнання музичного мистецтва, студентам пропонувалось долучитись до пошуку в Інтернет-мережах хорових творів, які на їх думку були цікавими для виконання, відповідали виконавському рівню навчального хорового колективу, мали розвивальний і виховний потенціал.

На занятті з «Хорового класу» кожен студент повинен був представити відео відібраних ним творів, запропонувати по два твори різних хорових жанрів. Відбір творів для репертуару хорового колективу здійснювався методом групової дискусії. Даний метод виявився ефективним для розв'язання поставленого професійно орієнтованого завдання. У ході дискусії студенти обмінювалися думками щодо необхідності введення до репертуару того чи іншого твору, наводили аргументовані приклади, відстоювали власну позицію. Така форма роботи майбутніх учителів музики значно активізувала студентів, підсилила інтерес до співацької діяльності.

У розробленій нами методиці широкого впровадження набули інформаційно-комунікативні технології навчання, оскільки у підготовці вчителів музики вони слугують засобами навчання, викладання, комунікації, автоматизації процесу контролю і обробки результатів навчальної діяльності, тестування, організації науково-дослідницької роботи й дозвілля. Так, з метою формування пізнавального інтересу до співацької діяльності на заняттях з «Хорового класу» студенти долучалися до застосування сучасних інформаційних технологій, мобільних додатків, засобів мультимедіа, що значно активізувало роботу.

Зокрема, для вивчення хорових партій використовувались музичні мобільні додатки: «Віртуальне фортепіано», «Камертон», «Метроном». З їх допомогою студенти мали можливість налаштуватись у відповідну тональність, співати свої партії у відповідності із заданим темпом. Для засвоєння партитури використовувався такий методичний прийом: студенти на диктофон записували один голос, слухали його і відтворювали інший. Такий метод розучування спрямовувався не лише на формування у студентів інтересу, але і на засвоєння хорових партій, розвиток гармонічного слуху, запам'ятовування інтервальних сполучень. Для розвитку відчуття ритму студенти використовували програму «Метроном»: виставляли певний темп, намагались співати згідно встановленого темпу і ритму.

З метою формування пізнавального інтересу до співацької діяльності студенти експериментальних груп відвідували майстер-класи відомих фахівців – педагогів, співаків, керівників вокально-хорових колективів. Майстер-класи слугують для детальної демонстрації майстерності – акме-діяльності. Вони є моделлю для наслідування, надихають студентів на досягнення найкращих результатів у своїй співацькій діяльності. Усвідомлення провідними фахівцями своєї ролі як моделі залишає учасникам більше простору для власних відкриттів, інновацій у власній діяльності. У процесі майстер-класів фахівці демонстрували свою майстерність за допомогою методів активного навчання, вправ, модельованих і реальних ситуацій, тренінгів.

У процесі таких практичних занять студенти відпрацьовували співацькі навички за різними методиками, технологіями й авторськими напрацюваннями, відкривали для себе нові виконавські можливості, методичні і педагогічні прийоми удосконалення співацької діяльності. У процесі проведення майстер-класів фахівці розповідали і демонстрували як застосовувати на практиці технології і методи співацького навчання, ділилися своїм досвідом роботи методом прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності. Акме-орієнтація майстер-класів передбачала також:

- а) спільне відпрацювання методичних підходів провідного фахівця;
- б) рефлексію власної майстерності учасниками майстер-класів (співацької, диригентсько-хорової, педагогічної);
- в) надання учасникам майстер-класів допомоги у визначенні завдань саморозвитку в співацькій діяльності, формуванні індивідуальної програми самоосвіти й самовдосконалення.

Так, програма майстер-класів передбачала посилення потенційних можливостей студентів через повагу і довіру до майстерності фахівців, переконливості у тому, що програма майстер-класів відповідає їх здібностям і потребам, формує компетентності, необхідні для досконалого виконання практичної музично-педагогічної співацької діяльності.

Паралельно до відвідування майстер-класів of-line студенти залучались до самостійного пошуку в Інтернет-мережі майстер-класів. Через канал YouTube майбутні учителі музики мали можливість відвідати майстер-класи on-line провідних українських і зарубіжних педагогів-музикантів, вокалістів, керівників професійних і дитячих хорових колективів. Важливо зазначити, що досліджувані самостійно відбирали цікаві й корисні майстер-класи, ділилися ними зі своїми однокурсниками, презентували на практичних заняттях з «Методики музичної освіти».

З метою активізації пізнавального інтересу студенти долучались до участі у серії вебінарів, де здійснювався спільний перегляд і аналіз



пропонованих on-line майстер-класів, обмін досвідом учасників, розширення професійного кругозору і прилучення до новітніх засобів навчання. На навчальній платформі Zoom студенти долучались до аналізу запропонованих практичних ситуацій, виконання імітаційних вправ, участі в on-line-дискусіях. Важливим фактором інтерактивного спілкування студентів засобом сучасних інформаційних технологій є невимушеність обстановки й можливість перебувати в різних локаціях (гуртожитку, вдома, скверах, тощо). Даний вид дискусій активізував студентів факультетів мистецтв, більшість з них проявили значний пізнавальний інтерес до співацької діяльності й прагнення до її самовдосконалення. Адже одним із шляхів професійного самовдосконалення є приклад творчого і професійного викладача, спеціаліста-професіонала.

Формування акмеологічної культури забезпечує ціннісне ставлення майбутніх учителів музики до вокально-хорового мистецтва, що проявляється через інтерес до сольного, хорового співу, вокально-педагогічної діяльності, а також до результатів творчості видатних митців – композиторів, диригентів, співаків, хорових колективів. У процесі формування ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва застосовувався метод стимулювання художнього навчання, який передбачав ознайомлення студентів із творчістю відомих діячів культури і мистецтва. Досліджувані експериментальної групи брали участь у серії лекцій-концертів про видатних українських композиторів (Д.Бортнянського, А.Веделя, М.Березовського, М.Лисенка, К.Стеценка, С.Людкевича, О.Яковчука, Л.Дичко, І.Алексійчук та ін.), співаків (А.Солов'яненка, Д.Гнатюка та ін.), диригентів (А.Авдієвського, М.Іконника, П.Муравського, К.Пігрова, А.Кушніренка та ін.), хорові професійні колективи (Заслужений академічний український народний хор України імені Г.Верьовки, «Думка», «Київ», «Орея», «Хрещатик» та ін.), зразкові дитячі хорові колективи («Дударик», «Легенда» та ін.). Для висвітлення діяльності видатних митців і колективів застосовувались комп'ютерні презентації в Power Point, використовувались різноманітні ілюстративні та демонстративні

засоби: аудіо- і відеоматеріали, фрагменти кінематографу, демонстрація інтерв'ю, основних тез і слайдів.

У ході лекцій-концертів студенти долучались до аналізу творчості митців, обирали для себе найбільш важливі аргументи щодо мистецької цінності вокальних і хорових творів, особливостей виконавської і творчої діяльності. Розуміння студентами значимості вокально-хорового мистецтва стимулювало інтерес до опрацювання співацького репертуару, надало більшої творчої наснаги в оволодінні цінностями українського вокального-хорового мистецтва.

Стимулюючим фактором формування ціннісного ставлення студентів до вокально-хорового мистецтва стало залучення досліджуваних у творчу атмосферу реальної репетиційної роботи. Студенти досліджуваних груп мали можливість відвідати репетицію артистів хору «Думка», де спостерігали за вокально-хоровою роботою головного диригента колективу – Євгена Савчука. Спілкування із митцем і артистами хору здійснювалось після репетиції методом інтерв'ювання, де студенти ставили питання стосовно особистісного професійного становлення співаків і диригента, стимулів творчої діяльності і шляхів самовдосконалення виконавської майстерності. У свою чергу диригент і артисти ділилися своїм досвідом, вказали на необхідність постійного самовдосконалення своїх вокально-хорових навичок, розповіли про систематичну роботу над собою протягом усіх періодів творчості, як під час навчання, так і після його закінчення. Можливість особистого спілкування позбавила студентів психологічного бар'єру, забезпечила неформальність у спілкуванні, вільний обмін думками і враженнями, творчу атмосферу навчання.

На заняттях з «Акмеології мистецької освіти» студенти долучалися до спільного обговорення таких тем, як «Акмеологічний розвиток особистості вчителя музики», «Акмеологічна спрямованість співацького навчання», «Роль творчої складової в акмеологічному спрямуванні майбутніх учителів музики», тощо. На семінарських заняттях студенти долучались до обговорення

проблемних питань і ситуацій. До прикладу, досліджувані висловлювали свої позиції щодо розуміння висловів відомих мислителів і педагогів. До прикладу, Конфуція: «Учитель, який перестає вчитись і самовдосконалюватись, перестає бути вчителем».

З метою оптимізації процесу обговорення використовувався метод міжгрупового діалогу: студентська група розподілялась на підгрупи «дискусійна група», «група дзиччання», «група розв'язку», які працювали окремо і знаходили найбільш оптимальну позицію, яку повідомляли іншим учасниками діалогу. У результаті всі висловлені позиції обговорювались і формулювалась єдина удосконалена модель розв'язання поставленого завдання. Окрім традиційних методів навчання (бесіди, розповіді, опитування), в опрацюванні даної тематики набули ефективності інтерактивні й інноваційні методи мистецького навчання: дискусії, диспути, метод активного діалогу, «мозкового штурму», on-line дискусії, виконання творчих завдань. У результаті проведених заходів студенти експериментальної групи переконались, що майбутній учитель музики під час співацького навчання у закладі вищої освіти повинен не тільки оволодіти основами фахової діяльності, але й бути націленим на досягнення вершин професійної майстерності, досягнення свого акме-рівня, стимулювати в собі постійне прагнення до самодосконалення і саморозвитку, що забезпечує формування акмеологічної культури.

Формування прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності потребує волевих зусиль. Волею називають характерологічну особливість людини, яка допомагає долати різні перешкоди і труднощі на шляху до мети. Як зазначає Козир А., «активність особистості, підсилена волею, створює ті психологічні умови, які необхідні професіоналу для продуктивної творчої діяльності» [118 Вступ до акмеології]. Водночас стимулювання у студентів прагнення до самовдосконалення вокально-хорової діяльності вимагає усвідомлення досліджуваними своїх індивідуальних особливостей, наявності мотивації удосконалювати власну діяльність та

розробленість певної програми дій. З метою формування прагнення до самовдосконалення майбутні учителі музики у супроводі викладачів з фахових дисциплін долучилися до складання «Програми самовдосконалення співацької діяльності» за модифікованою методикою Лінь Є [22]. Дана проєктивна методика спрямовувалась на формування у студентів здатності ставити перед собою цілі і досягати їх (Додаток Л). Реалізація даної методики у процесі співацького навчання забезпечила впевненість студентів у можливості самовдосконалення співацької діяльності у заплановані терміни, віру у власні сили.

Сформованість навичок самовдосконалення і самовиховання характеризує акмеологічну культуру, що забезпечує поступове, але постійне досягнення акмевершин у вокально-хоровій діяльності протягом усього життя, навіть після закінчення навчання у вищому закладі освіти. У випадку коли самовиховання має професійну спрямованість, цей процес проходить особливо успішно. За твердженням Муцмахера В., «розкриття перед майбутніми учителями музики великих можливостей і перспектив їх професії стимулює бажання студентів оволодівати цією складною професією, посилює позитивну мотивацію навчальної діяльності» [27, 37].

Важливим у формуванні акмеологічної культури є фактор мотивації, оскільки вона спонукає до стійких, довготривалих, енергійних вольових дій. Рівень мотивації, в основі якого лежать вищі професійно-особистісні цінності, ідеали, смисли, А.Деркач визначає як «акме-мотивацію», в якій одну із вищих щаблів ієрархії мотивів буде займати мотив досягнення «акме» [14, 159].

З метою формування прагнення до самовдосконалення вокально-хорової діяльності зі студентами експериментальних груп проводились мотиваційні тренінги (Додаток М), засновані на механізмах групової взаємодії, активних методах групової роботи і практики психологічного впливу. Мотиваційний тренінг як сучасна інтерактивна форма роботи у ході нашого експерименту сприяла кращому розумінню учасниками тренінгу власного внутрішнього світу, усвідомленню можливостей зміни себе і своєї

вокально-хорової діяльності на краще, допомагала зрозуміти власні почуття, переглянути сформовані стереотипи, навчала ефективним моделям поведінки тощо. У процесі виконання тренінгових вправ, учасники мали змогу замислитись над цінностями обраної професії, узгодити професійну Я-концепцію (Я-образ та самооцінку), проаналізувати та розвинути професійно важливі якості, сформувані позитивне ставлення до суб'єктів освітнього процесу, обіграти проблемні навчальні ситуації, професійно удосконалитись шляхом творчого вирішення типових для співацької діяльності ситуацій, розвинути вміння знаходити правильні рішення та не допускати помилок.

Мотиваційний тренінг складався з трьох занять, на яких учасники забезпечувались необхідним обладнанням (фломастери, маренри, стікери, фліт-чарт), мали можливість вільно переміщатися аудиторією, перебувати у невимушеній комфортній обстановці, брали перерви на каву-брейк. Заняття включали певні компоненти: вступ, роз'яснення правил, знайомство, основний блок (визначення та актуалізація проблеми; пошук шляхів її вирішення та надання необхідної для цього інформації; розвиток практичних навичок), оцінка-аналіз, прощання.

У процесі тренінгу було використано методи прикладу, навіювання і самонавіювання, самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності в уяві. Як зазначає Занюк С., «самопідкріплення – досить ефективний метод корекції й формування поведінки» [15, 288]. Передумовою ефективного самопідкріплення акме-рівня в уяві є детальний моніторинг своєї співацької діяльності – як соліста, хориста, керівника хору (спостереження, фіксація й опис своєї поведінки). Виконуючи дане завдання студент повинен розуміти, яка саме акме-вершина повинна закріплюватися в уяві. Необхідно проаналізувати разом із педагогом обставини, за яких бажаний акме-рівень співацької діяльності може сформуватися: коли, де, завдяки яким стимулам, тощо. Необхідно визначити, які наслідки (події, ситуації) для студента матиме характер самопідкріплення, щоб надалі у необхідний момент актуалізувати ці образи в уяві з метою підкріплення необхідної поведінки. Ситуації

самопідкріплення повинні мати цінність для студента. Уявні образи для самопідкріплення можуть обиратися завдяки навідним питанням педагога: що саме хотів би удосконалити студент, які його бажання, які акме-вершини має на меті досягти, про що мріє у професії.

Впровадження мотиваційних тренінгів і методів самопідкріплення сприяли формуванню у студентів експериментальних груп позитивної мотивації до самовдосконалення вокально-хорової діяльності й надалі систематично застосовувались на всіх етапах формувального експерименту в процесі співацького навчання.

З метою визначення ефективності методики першого етапу зі студентами контрольних та експериментальних груп було проведено проміжне діагностування показників формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. За методикою констатувального експерименту були проведені тестування й анкетування відкритого типу респондентів обох груп (Додаток А, Б, В). Результати проміжної діагностики представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури студентів після I етапу формувального експерименту

Р І В Н І	Мотиваційно-ціннісний компонент		Міра мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності					
			наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності		прояв ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва		прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс. / %	Абс. / %
В	5 / 11,9	9 / 21,4	5 / 11,9	10 / 23,8	6 / 14,3	9 / 21,4	4 / 9,6	8 / 19,1
С	20 / 47,6	20 / 47,6	20 / 47,6	21 / 50,0	21 / 50,0	20 / 47,6	19 / 45,2	19 / 45,2
Н	17 / 40,5	13 / 31,0	17 / 40,5	11 / 26,2	15 / 35,7	13 / 31,0	19 / 45,2	15 / 35,7

Порівняльний аналіз результатів вихідної і проміжної діагностики мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури студентів

експериментальних і контрольних груп дозволив виявити позитивні зміни у досліджуваних ЕГ за усіма рівнями. Значні зрушення відбулись у чисельності респондентів високого рівня, яка зросла на 11,9%, у порівнянні із вихідним діагностуванням. Студентів низького рівня зменшилось на 9,5%, середнього рівня зменшилось на 2,4%, але за рахунок збільшення представників високого, що має позитивний характер. У контрольних групах кількість студентів із високим рівнем не змінилась, натомість збільшилась чисельність досліджуваних низького рівня за рахунок зменшення наповнюваності середнього рівня. Відсутність позитивної тенденції в КГ зумовлена зниженням мотивації студентів до самовдосконалення співацької діяльності та ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва.

Позитивна динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури в експериментальних групах зумовила можливість переходу до проведення другого – аналітично-оцінювального етапу формувального експерименту. Даний етап мав на меті сформуванню когнітивно-розвивальний компонент акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, мистецько-співацький тезаурус, спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва, здатність до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. Методика другого етапу спрямовувалась на якісне набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями й впроваджувалась до змісту навчальних курсів: «Методика музичної освіти», «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Виробнича педагогічна практика в школі».

На даному етапі формувального експерименту розпочала свою діяльність «Творча майстерня», спрямована на занурення студентів у процес пошуку інформації, пізнання навчально-співацьких ситуацій і самопізнання своєї співацької й вокально-педагогічної діяльності. Робота майстерні передбачала організацію розвивального середовища, де учасники долучалися до групового пошуку інформації та її аналізу, в режимі спільних дебатів,

діалогів і тренінгів оволодівали новими компетентностями, осмислювали цінності, важливі для формування акмеологічної культури вчителя музики та особистісної співацької діяльності.

Діяльність «Творчої майстерні» передбачала опрацювання додаткових питань із дисциплін усього вокально-хорового циклу. Мета функціонування даної формації передбачала формування мистецького-співацького тезаурусу й оцінювально-ціннісного ставлення студентів до сольного, хорового співу і вокально-педагогічної діяльності, що проявляються через: здатність студентів виносити ціннісно-оцінювальні судження про якості співацького голосу інших виконавців; особливості сольного і хорового звучання, різних манер співу (академічної, народної, естрадної); сформованість вокально-слухових уявлень про звучання власного голосу; вияв інтересу студентів до того чи іншого виду співацької діяльності, а також до вокальної педагогіки.

З метою формування мистецько-співацького тезаурусу на заняттях з «Постановки голосу» студенти поглиблювали теоретичні знання щодо понятійно-категоріального апарату вокального мистецтва й вокальної педагогіки. Так, на заняттях з «Постановки голосу» досліджуваним пропонувалось опрацювати питання колоквиуму, знайти необхідну інформацію для відповідей на питання. Для цього майбутні учителі музики опрацьовували значну кількість спеціальної наукової і методичної літератури, оволодівали навичками роботи в е-бібліотеках. Так, досліджувані готували інформаційні мультимедійні презентації про вокальну поставу, специфіку співацького дихання, хорового дихання, будову голосового апарату, співацький діапазон, регістри, різновиди співацьких голосів, тощо. Доповіді студентів супроводжувались відеорядом, аудіо- та відеозаписами. У процесі обговорення презентацій був впроваджений метод тематичного діалогу. Сутність його полягала в тому, що студенти поділялись на три дослідницькі групи, кожна з яких повинна була представити певну кількість презентованих робіт. Після представлення презентації однією групою, дві інші висловлювали вдавалися до аналізу, висловлення зауважен і побажан щодо



удосконалення змістовного наповнення. Так, усі групи вступали у тематичний діалог, обстоюючи власну позицію. Після проведення низки тематичних діалогів визначалась краща команда.

З метою забезпечення розуміння досліджуваними сутності кожного вокального явища і його практичної значимості, педагогами були надані конкретні роз'яснення і практичні покази. При цьому ми керувалися порадою відомого педагога А. Менабені, який вважав, що «для майбутнього фахівця необхідно засвоювати перевірені наукою практичні вокальні знання і навички якомога усвідомлено» [26, 75]. На даному етапі найбільшого педагогічного впливу набули методи порівняння, узагальнення, систематизації отриманих знань, поточного коментування, наочної презентації. ігрові методики (дидактичні, творчі, рольові), аналітичні тренінги.

На заняттях з «Хорового класу» студенти оволодівали практичними навичками вокально-хорової звучності, долучались до участі у рольових іграх. Респонденти експериментальних груп розподілялись на квартети й відпрацьовували вокально-хорові навички на практиці, виконуючи різні професійні ролі – «керівника хору», «хориста», «соліста». На початковому етапі роботи у квартетах особливої значимості у формуванні акмеологічної культури у співацькій діяльності набуло накопичення слухового досвіду студентів, зокрема, уявлення про еталонне звучання співацьких голосів. Так, відомий італійський оперний співак і педагог Дженаро Барра зазначав, що у вихованні співака, у засвоєнні ним ідеалу звуку – еталону співацького тону, важливим є прослуховування записів майстрів *bel canto* – емоційно насиченого, красивого, наспівного, звучного вокального співу [8, 149]. Тому, перш ніж перейти до вокально-хорової роботи у квартетах, досліджувані проводили пошуково-дослідницьку діяльність з добору відеозаписів всесвітньо відомих співаків – зразків академічного співу, обговорювали у групах індивідуальні особливості вокального звуку (тембр, дихання, кантилени, звучності, тощо). На даному етапі широкого застосування набули комунікативно-інформаційні методи навчання; аудіо-, відеометоди, ІТ-

методи, аналітико-пошукові методи, методи перехресних спостережень, спільного аналізу. Проведення дидактичних ігор активізувало студентів, поглибило розуміння про зміст і сутність важливих вокальних понять, умінь доступного донесення даної інформації учням.

Наступний етап передбачав удосконалення студентами вокальних якостей власного голосу, залучення досліджуваних до навчально-ігрової творчої діяльності – практичної вокально-хорової роботи у квартетах. У цьому зв'язку, майбутні учителі музики навчалися досягати ідеального інтонаційного, гармонічного хорового ансамблю і строю, єдиного тембрального забарвлення, кантиленності звучання. Ефективними у досягненні ідеального вокального звуку стали: метод слухової діагностики і коригування вокального звуку, при якому студенти здатні діагностувати власний вокальний спів, аналізувати його, здійснювати корекцію; метод свідомого моделювання звуку, який полягає у мисленнєвому проспівуванні звуку, фрази, уривку вокального твору з чіткою, беззвучною артикуляцією, при одночасному прослуховуванні даного уривку в еталонному виконанні педагога або успішного студента; метод розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу, який полягає у спрямуванні уваги учасників квартету на їх внутрішні відчуття [46, 22]. Опанування даними методами стимулювало студентів до пошуку інноваційних прийомів і методів формування якісного вокального звуку. Творчість студентів проявлялась у вмінні добирати відповідні методи співацького навчання та їх ефективного застосування у практичних ситуаціях. Використання ігрових методів в експериментальній методиці співацького навчання студентів надало монотонній роботі із запам'ятовування, повторення, закріплення і засвоєння вокально-хорових навичок емоційного забарвлення. Усі заняття спрямовувались на досягнення найкращих результатів – високого рівня сформованості співацьких навичок і навичок вокально-хорової роботи.

З метою формування мистецько-співацького тезаурусу, на лекційних і семінарських заняттях з «Методики музичної освіти» досліджувані вивчали і

здійснювали порівняльний аналіз різних популярних вокально-педагогічних концепцій і методик: С.Гладкої, В.Тевліної, Г.Струве, Г.Стулової, В.Ємеянова, М.Осенєвої, Д.Огороднова, В.Самаріна та ін. Задля активізації студентів застосовувались інтелектуально-пізнавальні форми навчання – сократівські бесіди, публічні лекції, бінарні лекції (лекції-дискусії). У процесі сократівських бесід досліджувані залучались до колективних роздумів над конкретними методичними завданнями, які зазвичай виникають у процесі співацької діяльності з учнями. Публічні лекції містили інформацію наукового характеру, що сприяло внесенню новизни у зміст і методику проведення лекцій. До проведення бінарних лекцій долучались педагоги-практики – вчителі музичного мистецтва, які окрім власного методичного доробку, ділились досвідом свого професійного становлення.

На семінарських заняттях студенти долучались до самостійного пошуку інноваційних методів співацького навчання. Для цього був впроваджений метод проектів – дослідження, результати якого захищались публічно. Метод проектів сприяв формуванню у студентів самоорганізації, уміння планувати власний час, працювати за графіком. У результаті опрацювання даних методик студенти долучались до оформлення «Методичного довідника», в якому занотовувались ефективні методи з формування різних співацьких навичок. Ведення «Методичного довідника» стало орієнтиром для постійного поповнення сучасними вокально-хоровими методиками й подальшого використання записів у практичній діяльності.

З метою систематизації мистецько-співацького тезаурусу зі студентами експериментальних груп була проведена групова інтерактивна гра – інтелектуальний квест-турнір. Методика проведення турніру передбачала перевірку отриманих знань, умінь і навичок у стислий термін згідно визначених «станцій» (методичних кабінетів, навчальних аудиторій, спориміщень загального користування, тощо). Проходження першої станції квесту передбачало наявність десяти правильних відповідей на питання колоквиуму. Подолання другої станції потребувало від команди учасників

злагодженого виконання невеликого хорового твору. Зміст завдань третьої станції квесту містив низку питань з методики вокально-хорової роботи з учнями. Результати своїх відповідей студенти могли передавати організаторам квест-турніру через інформаційно-комунікативні засоби зв'язку: мобільні додатки (Viber, WhatsApp), соціальні мережі (Facebook, Instagram, Telegram), електронні адреси. За результатами квесту була обрана команда-переможець.

Формування спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва здійснювалось методом ескізного вивчення хорових творів на індивідуальних заняттях з «Диригування» та «Постановки голосу». За переконанням Г.Падалки, такий спосіб опрацювання музичного матеріалу «дає можливість ознайомитись із значною кількістю творів за незначний проміжок часу» [31, 132]. Освоєння даного методу забезпечує формування обізнаності майбутніх учителів музики у значному об'ємі вокально-хорових творів, здатності відбирати найбільш ціннісні для подальшого співацького розвитку учнів. З цією ж метою до змісту експериментальної методики був упроваджений метод побіжного ознайомлення з партитурою.

Особливого значення у формуванні спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва набув метод «позиційної діяльності», так-званої позиційної критики. У даному контексті студенти залучались до самостійної роботи – перегляду на «YouTube» хорових творів для професійних і дитячих хорових колективів, які вивчаються на заняттях з «Хорового класу» і «Практикуму роботи з хором». Студенти вчилися оцінювати хорові твори у виконанні різних хорових колективів з поції «автора», «виконавця», «музичного критика», «музичного режисера», тощо. Така форма оцінювання забезпечувала зростання самостійності і критичності студентів, формування власної позиції в оцінюванні творів хорового мистецтва.

Якість оцінювання студентами творів хорового мистецтва забезпечував метод наочного показу аналізу твору [40, 109]. Викладачі вокально-хорових дисциплін демонстрували аналіз дитячої хорової пісні, який охоплював спектр ключових питань (аналіз тексту, жанрових і структурних особливостей твору,

музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський, педагогічний аналіз). Спостереження досліджуваних за методикою аналізу твору дали можливість отримати інформацію стосовно того, на що необхідно звертати увагу при розборі твору для дітей, як працювати з нотним текстом, використовувати дану інформацію при його інтерпретації та сценічному виконанні.

На практичних заняттях з навчальним студентським хором провідного значення набула квазіпрофесійна діяльність, спрямована на моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності – відтворення реальних умов репетиційної роботи з дитячим хоровим колективом. З метою формування здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями на даному етапі був застосований метод імітаційної діяльності у формі ділової гри. У процесі керування хоровим колективом студенти відчували себе у ролі майбутніх учителів музики, вчилися вирішувати проблемні ситуації і завдання методико-мистецького характеру. За словами Орлова В., «якщо гра моделює процес професійного становлення, то результати ділової гри проявляються у співвідношеннях власного «Я» з уявленнями про своє професійне майбутнє, де студент... мислить себе професіоналом у реальній або ігровій ситуації художньо-педагогічного спілкування» [30, 264]. На початкових етапах формування здатності до практичного використання набутих знань моделювались спрощені проблемні ситуації. До прикладу, студентам пропонувалось вивчити із хором технічно складні фрагменти творів, де необхідно було придумати якомога більше вправ, які б забезпечували подолання виконавських труднощів. Під час спільного аналізу оцінювались ефективність вправи, кількість вправ, при відступі від загальноприйнятих прийомів аргументувати доцільність їх впровадження. Надалі моделі проблемних ситуацій ускладнювались.

Найбільш сприятливою формою формування здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями стала «Виробнича педагогічна практика в школі». Саме у процесі вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва та у позаурочній діяльності студенти мали можливість

продемонструвати якість отриманих знань. У результаті впровадження методу перехресних спостережень здійснювався якісний аналіз практичної вокально-хорової роботи з учнями, доцільності й ефективності застосованих співацьких методик, відстежувалась якість вокального показу, слухового контролю, акмеологічної спрямованості у досягненні очікуваних результатів.

У процесі педагогічної практики студенти максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності. У цьому зв'язку створювались такі ситуації, коли досліджувані повинні були вивчати і виконувати пісенний дитячий репертуар із супроводом у максимально короткі терміни. На даному етапі набув ефективності метод спонтанного виступу. Студентам повідомлялось завдання про виконання одноголосної пісні за день до її демонстрації учням. Вони повинні були вивчити текст і мелодію пісні, гармонізувати її, створити інструментальний супровід, продумати виконавський план. Впровадження даного методу сприяло активізації студентів, творчому розвитку, спрямуванню на самовдосконалення своєї діяльності. Такі завдання стали перевіркою здатності студентів до практичного використання набутих знань у роботі з учнями.

Програма перехресних спостережень за практичною роботою з учнями у процесі співацької діяльності виявила значні позитивні зміни. Натомість для виявлення реальної динаміки сформованості показників ступеня якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності була проведена проміжна діагностика когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. За методикою констатувального експерименту зі студентами контрольних і експериментальних груп були проведені анкетування (Додаток Д), практичні завдання творчого характеру, спостереження (Додаток Ж). Результати проміжної діагностики акмеологічної культури майбутніх учителів музики представлені у таблиці 3.8.

*Стан сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів після II етапу формувального експерименту*

Р І В Н І	Когнітивно-розвивальний компонент		Ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями					
			наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу		спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва		вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс. / %	Абс. / %
В	5 / 11,9	6 / 14,4	6 / 14,4	7 / 16,7	5 / 11,9	6 / 14,4	4 / 9,5	5 / 11,9
С	17 / 40,5	23 / 54,7	18 / 42,8	22 / 52,4	17 / 40,5	23 / 54,7	16 / 38,1	22 / 52,4
Н	20 / 47,6	13 / 30,9	18 / 42,8	13 / 30,9	20 / 47,6	13 / 30,9	22 / 52,4	15 / 35,7

Порівнюючи кількісні результати сформованості когнітивно-розвивального компоненту обох досліджуваних груп «до і після» проведення другого етапу формувального експерименту, виявлено позитивну динаміку, яка в експериментальних групах є більш вираженою. Так, у порівнянні із вихідною діагностикою кількість представників високого рівня в ЕГ зросла на 7,1%. (з 7,2% до 14,4%), середнього – на 21,4% (з 33,3% до 54,7%), низького – знизилась на 28,6% (з 59,5 до 30,9%). У КГ чисельність респондентів високого рівня збільшилась на 2,4% (з 9,5 до 11,9%), середнього – на 2,4% (з 38,1% до 40,5%), низького – скоротилась на 4,9% (з 52,4% до 47,6%). Водночас, порівнюючи досліджувані групи, загальний рівень сформованості когнітивно-розвивального компоненту значно зріс в експериментальних групах.

Позитивна динаміка сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури в ЕГ зумовила можливість переходу до

третього етапу формувального експерименту – орієнтувально-операційного. Експериментальна методика даного етапу спрямовувалась на формування комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, здатності до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу та вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, що визначаються за мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища.

Увесь спектр методичних заходів третього етапу передбачав залучення студентів до активної участі у груповій вокально-хоровій діяльності. Акмеологічну спрямованість співацького навчання студентів забезпечували методи, які сприяли активізації усіх учасників освітнього процесу й одночасно індивідуалізували участь кожного у колективній творчій діяльності. Ефективності набули індивідуальні, парні, групові, фронтально-групові та кооперовані форми навчання. Зокрема, враховуючи специфіку співацького навчання широкого застосування набула кооперовано-ансамблева форма навчання. Чень Чень трактує дану форму, як створення творчого колективу або групи виконавців (на основі академічної групи, різних за віком груп, класу певного викладача, особистісних уподобань, тощо), що навчаються разом для досягнення найефективніших результатів [49, 178].

З метою формування здатності до організації творчої взаємодії з учасниками вокально-хорового колективу особливої значимості набули методи створення колективного поля і колективної творчості. Зокрема, на «Практикумі роботи з хором» студенти створювали колективну інтерпретацію виконуваних творів. Кожен учасник хорового колективу долучався до обговорення художньої інтерпретації, пропонував свої творчі рішення. Перевірка результатів спільної інтерпретації хорових творів здійснювалась методом аудіо- та відеофіксації [44], який передбачав запис різних варіантів інтерпретації творів на відеокамеру телефону. При спільному перегляді і обговоренні обирався кращий зразок виконання. Після прослуховування, за необхідності удосконалення художнього виконання, вносились корективи.



Така спільна творча співацька діяльність значно активізувала учасників співацького колективу, об'єднала і мотивувала на удосконалення спільної виконавської діяльності. Створення в навчальній групі творчої атмосфери, стимулювання студентів до пошуку кращих зразків виконання хорових творів стало потужним імпульсом, що спонукало майбутніх учителів музики до подальшого самовдосконалення.

Дієвим методом формування здатності до організації творчої взаємодії з учасниками вокально-хорового колективу став метод хорової групової імпровізації З.Софроній З. [44]. Сутність методу полягала в тому, що студенти у процесі хорових репетицій розподілялись на невеликі ансамблі (залежно від складу голосів). Кожен ансамбль повинен був створити і виконати обробку одноголосної народної пісні. Тобто, у режимі реального часу один голос співав мелодію, другий – створював і підспівував свою хорову партію (у терцію, сексту), третій і четвертий – добирали басові, баритонові звуки, тенорову партію, тощо. Студенти імпровізували із ритмами, жанрами, стилями, темпами. Результат спільного виконання досліджувані записували на диктофон. В кінці всі ансамблі виконували свої обробки, долучались до обговорення, висловлення вражень і пропозицій.

Особливого значення на даному етапі набуло формування комунікативних умінь студентів у репетиційній роботі з вокально-хоровими колективами. Невміння лаконічно, чітко і виразно передавати свої думки не дозволяє студентам досягти бажаного результату. Адже вчитель музики у процесі керівництва хоровим колективом повинен вміти висловити свою думку настільки влучно, щоб хористи заспівали саме так, які він хоче. За важливими переконаннями А.Макаренка, вербальна комунікація майбутнього вчителя має відповідати певним параметрам: якість мови (простота, конкретність, образність, переконливість, ясність), самостійність і творчий склад розуму, винахідливість (швидка і точна орієнтація); ораторські здібності [25, 251-276].

У процесі спільної роботи у вокально-хоровому колективі важливого значення набуває й невербальна комунікація – система символів, знаків, жестів, що використовуються для передачі повідомлення із достатнім ступенем точності. Атрибутами невербального спілкування майбутніх учителів музики у процесі спільної співацької діяльності виступають: комунікативно значущі рухи – виражальні (міміка, жести, пантоміміка, постава), візуальний контакт (спрямованість погляду, частота і тривалість контакту). Мімічна техніка невербального спілкування вкрай важлива для досягнення співацької майстерності і виражає емоційний стан учасників творчої взаємодії. Візуальний контакт свідчить про зацікавленість у спілкуванні й необхідність встановлення зворотнього зв'язку – отримання нової інформації (розуміння, схвалення вимоги, тощо).

З метою формування комунікативних умінь студентів застосовувались методи вербальної й невербальної комунікації. Метод вербальної комунікації передбачав виконання досліджуваними вербальних етюдів. Студенти повинні були прослухати невеликі фрагменти хорових або вокальних творів, сформулювати вербальну характеристику певного виражального засобу (тембр, інтонація, ансамбль, темп, тощо) за допомогою визначеної кількості слів. Спочатку вербальні етюди налічували до 15 слів. У результаті систематичних вправлянь досліджували могли за допомогою кількох слів виражати свою думку. Опановуючи дані вправи студенти навчались чітко висловлювати свої побажання щодо якості звуку, тембру, динаміки, тощо. Метод невербальної комунікації у процесі спільної вокально-хорової діяльності передбачав виконання майбутніми учителями музики невербальних етюдів. Перед студентами ставились певні комунікативні завдання: засобом візуального контакту показати вступ усього хору, окремої партії, соліста; засобом міміки продемонструвати контрастний характер у творі; за допомогою диригентського жесту відтворити різні штрихи.

Важливим фактором розвитку творчої активності майбутніх учителів музики є сформованість рефлексивної культури – адекватної самооцінки своїх

досягнень і можливостей їх удосконалення. З метою вироблення у студентів ЕГ адекватної самооцінки вокально-хорової роботи досліджувані долучались до оцінювання власної співацької діяльності. Усі педагогічні методи спрямовувались на формування стійкої системи уявлень суб'єкта про самого себе.

На основі сформованої «Я»-концепції особистість вибудовує взаємовідносини із учасниками вокально-хорового колективу (ансамблю, хору). За визначенням Ма Чен «основу «Я»-концепції складають уявлення про самого себе у теперішньому часі, ідеальне «Я» (яким суб'єкт повинен бути, орієнтуючись на усталені норми), динамічне «Я» (яким має намір стати в майбутньому)» [Ма Чен, с.76]. Лише при гармонійному співставленні «Я-ідеального», «Я-теперішнього» і «Я-майбутнього» можливий повноцінний розвиток професіоналізму особистості. Водночас, превалювання одного з компонентів гальмує професійний розвиток особистості. Тільки особистість із позитивною «Я»-концепцією спроможна організувати позитивні взаємини з іншими учасниками творчого колективу.

Успішність виконання вокально-хорової діяльності залежить від наявності регулюючого образу, який виконує орієнтувальну і програмувальну функції. Подальша педагогічна робота спрямовувалась на створення регулюючого образу вчителя музики. На даному етапі застосовувались ділові ігри, в яких студенти виступали у ролі вчителя музики – керівника співацької діяльності учнів, здійснювали аналіз кожної «ролі» у минулому, теперішньому, майбутньому (ідеальному). На цій основі визначали сильні і слабкі сторони своєї «сьогоднішньої» вокально-хорової діяльності.

Задля формування адекватної самооцінки вокально-хорової роботи у процесі педагогічної практики студенти долучались до занять з дитячими хоровими колективами. Були впроваджені методи відеофіксації виконавських дій, самоаналізу, порівняння, зіставлення. Метод відеофіксації виконавських дій полягав у тому, що студенти здійснювали їх відеозапис, перегляд і аналіз

за визначеним алгоритмом, фіксували недоліки своєї діяльності й шляхи їх подолання та вдосконалення у майбутній співацькій діяльності [43, 379].

У рамках діяльності «Творчої майстерні» студенти долучались до виконання тренінгу позитивної самооцінки, який спрямовувався на усвідомлення себе в системі професійної та особистісної комунікації, професійних перешкод у досягненні акмекультури. Досліджувані виконували вправу «Дерево мого Я». Власне «Я» студенти зображали у вигляді дерева із різними гілками і коренями. Асоціативно, «корені» порівнювались із «підгрунтям», на якому студент вибудовує свою професійну співацьку майстерність. «Гілки» відображали професійно-особистісні якості студента, що ведуть його по життю і сприяють професійному зростанню. І корені, і гілки можуть бути пишними, а можуть «засихати». Студент повинен був вказати причини можливого ураження, визначити «паразитів», що пошкоджують дерево – вагомі недоліки, які заважають професійному зростанню. Педагогічний супровід спонукав студентів до самовизначення зовнішніх «процесів», «об'єктів», котрі сприяли або перешкоджали професійному становленню. Після індивідуальної роботи досліджувані об'єднувались у групи. У результаті, перша група формувала узагальнений образ «Я – професіонал», вказуючи якості, об'єкти необхідні для професійного становлення і самореалізації, друга група – формувала узагальнений образ «Перешкоди становлення мого професійного Я», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню та майбутньої самореалізації.

З метою фіксації позитивних змін у формуванні акмеологічної культури на кожного студента заводилась діагностична картка-характеристика, яка у своєму змісті зосередила наступні позиції:

- фізіологічні особливості студента;
- характеристику голосу та зовнішніх даних;
- характеристику вокально-технічних та музично-виконавських даних;
- виявлення дефектів звуку та слова;
- головні недоліки голосу і шляхи їх подолання;

- репертуарний список творів;
- аналіз технічної частини уроку на початку семестру та в кінці;
- аналіз сольного виступу, виступу у хорі (ансамблі).

За методикою Н.Гребенюк, у ході впровадження діагностичних карт, викладач застосовує «стратегії впливу, стратегію розвитку, стратегію корекції голосу, що є зосередженням психолого-педагогічних засобів фахового впливу на особистість майбутнього фахівця» [13, 159].

З метою формування адекватної самооцінки своєї професійної співацької майстерності досліджувані долучались до розробки власного портфоліо. Метод портфоліо є показником готовності студента до самостійної музично-педагогічної діяльності. У процесі навчання у ЗВО портфоліо забезпечує зміну його характеру, спрямовує на майбутню професійну діяльність, робить ефективною професійну підготовку. Портфоліо студента сприяє формуванню рефлексивної культури – здатності оцінювати себе і власну співацьку діяльність. За визначенням Н.Савіної, «це один із способів формування ключових компетентностей, зокрема, професійних, до яких належать складні вміння самоорганізації та самооцінки» [37, 3].

Акмеологічна спрямованість співацького навчання на даному етапі передбачала створення досліджуваними портфоліо досягнень і особистого розвитку. Зміст портфоліо майбутніх учителів музики містив: педагогічний щоденник з індивідуальними спостереженнями, роздумами й аналітичними записками під час навчання і проходження педагогічної практики; рефлексивний зошит, в якому фіксувалась критична самооцінка власних навчальних і творчих досягнень; завершальне есе, у якому студенти повинні були грамотно описати набуті знання і вміння у галузі співацького навчання, дати критичну оцінку рівня своєї професійно-педагогічної підготовки, окреслити напрямки самовдосконалення співацької діяльності, досягнення її акмерівня [20, 390].

Впровадження методу портфоліо дало змогу простежити індивідуальний прогрес студентів експериментальних груп поза прямим

порівнянням із досягненнями інших студентів й оцінити навчальні досягнення досліджуваних під час формувального експерименту.

З метою визначення ефективності експериментальної методики третього етапу було проведене проміжне дігностування показників сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, в якому взяли участь студенти експериментальних і контрольних груп. Результати проміжної діагностики висвітлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

*Стан сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури студентів після III етапу формувального експерименту*

Р І В Н І	Комунікативно-евристичний компонент		Міра сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища			
			здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу		вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %
В	2 / 4,8	5 / 11,9	3 / 7,1	4 / 9,6	1 / 2,4	6 / 14,4
С	18 / 42,8	19 / 45,3	17 / 40,5	18 / 42,8	19 / 45,2	20 / 47,6
Н	22 / 52,4	18 / 42,8	22 / 52,4	20 / 47,6	22 / 52,4	16 / 38,1

Опрацювання й аналіз отриманих даних свідчить про переваги сформованості досліджуваного компоненту в експериментальних групах за усіма рівнями. Так, у порівнянні із КГ представників високого рівня в ЕГ більше на 7,1%, середнього – на 2,5%, низького менше на 9,6%. Зіставлення результатів сформованості комунікативно-евристичного компоненту проміжних діагностичних зрізів із вихідними дало можливість відстежити значну позитивну динаміку в експериментальних групах. Якщо на початку експерименту високий рівень студентів в ЕГ становив 2,4%, то після

проведення третього етапу він зріс на 9,5% і становив 11,9%. Середній рівень в ЕГ до експерименту складав 38,1%, після – 45,3%, і зріс на 7,2%. Низький зменшився на 16,7% (з 59,5% до 42,8%). У досліджуваних контрольних груп позитивна динаміка спостерігалась лише у зростанні чисельності студентів середнього рівня, яка зросла на 4,7% (з 38,1% до 42,8%). Кількість респондентів високого рівня не змінилась і становила 4,8%, натомість студентів із низьким рівнем зменшилось на 4,7% (з 57,1% до 52,4%).

Позитивні зміни, які відбулись у формуванні акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання на попередніх етапах формувального експерименту зумовили можливість переходу до впровадження методики заключного – результативно-прогностичного етапу. Методика даного етапу спрямовувалась на формування творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики: здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності, спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності.

Акмеологічна спрямованість співацького навчання майбутніх учителів музики на завершальному етапі передбачала створення інноваційного середовища, яке б забезпечувало залучення усіх суб'єктів у процес творчої взаємодії і самореалізації. Творчий характер співацького навчання проявлявся в нетрадиційному вирішенні навчальних музично-педагогічних завдань, освоєнні досліджуваними ЕГ нових алгоритмів, способів і методів музично-виконавської діяльності.

Коллективна творчість залежить від індивідуального рівня розвитку вокальних даних учасників, артистизму, відчуття взаємопідтримки. За переконаннями А.Козир, «атмосфера емоційного тепла та доброзичливості, що виникає у процесі творчої педагогічної взаємодії є ґрунтом для формування позитивних емоцій, естетичних переживань та моральних якостей студентів» [19, 262]. Зважаючи на те, що емоції є «внутрішнім механізмом регуляції діяльності, що виражає відношення між мотивами, потребами й

успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта» [кириленко, 96], ефективність співацької підготовки студентів на даному етапі забезпечувалась стимулюванням позитивних емоцій (схвальними відгуками, тактовними оцінками).

Формування здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності впроваджувалась на етапі проходження студентами «Виробничої педагогічної практики в школі». Керівництво співацькою діяльністю учнів потребує сформованості у студентів вокальних навичок, фахових знань, диригентської техніки, особливостей розвитку дитячих співацьких голосів. Усі знання й уміння майбутні вчителі музики реалізовували у процесі роботи з дитячими вокально-хоровими колективами, вокальними ансамблями, солістами, що спонукало їх до творчого самовираження.

Студенти були поставлені у реальні умови професійної діяльності вчителя музики: вони повинні були самостійно створити хоровий колектив, вокальний ансамбль, обрати сольного виконавця; підібрати репертуар; розробити план репетиційної роботи; запланувати концертні виступи. На початковому етапі проявів здатності до самореалізації у роботі з хором (вокальним ансамблем) студенти мали можливість реалізувати себе як сольні виконавці. Вони ілюстрували мелодію вокального твору, пропонуючи власну художню інтерпретацію. З цією ж метою досліджувані долучались до участі у шкільних концертах як солісти-вокалісти. Така форма виконавської співацької діяльності значно активізувала студентів. Ефект успішних сольних виступів забезпечував фіксацію її акме-вершин, дій, що їх спричиняють, збільшення цінності виконавської діяльності, розуміння необхідності подальшого співацького розвитку.

На етапі розучування творів із учнями досліджувані реалізовували себе як керівники творчих колективів, що сприяло творчому самовираженню. Як зазначає А.Козир, таким чином «складаються умови, за яких майбутній керівник вокального ансамблю (хору) може переживати успіх, соціальне визнання, що є основою для підвищення його самооцінки, розвитку почуття



власної гідності та самоповаги» [19, 269]. Педагогічна спрямованість студентів на вирішення нестандартних завдань забезпечило творче самовираження у процесі роботи з творчими колективами. На даному етапі особливо дієвими стали методи педагогічної імпровізації та експромту, педагогічного моделювання, інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів, адаптації музичного матеріалу, безпосереднього й опосередкованого самоаналізу.

Здатність відходити від наперед складеного плану вокально-хорової роботи, гнучко реагувати на співацьку діяльність і питання учнів є компонентами педагогічної імпровізації. За словами Л.Арчажникової, «педагогічна імпровізація й педагогічний експромт лежать в основі педагогічної творчості» [3, 98]. Сутність володіння мистецтвом педагогічної імпровізації полягає у вільному володінні студентами сукупністю різних видів і методів музично-виконавської діяльності і словесного експромту. У ході педагогічної практики студенти демонстрували рівень своєї педагогічної майстерності під керівництвом досвідченого педагога.

Паралельно розвиток педагогічної імпровізації здійснювався методом педагогічного моделювання на заняттях «Творчої майстерні». Його введення до змісту практичних занять дозволило в навчальних умовах імітувати різні педагогічні ситуації, які виникали у практичній вокально-хоровій роботі з учнями на практиці. Перед початком занять повідомлялись умови педагогічних ситуацій: репетиція хору (вокального ансамблю, робота з солістом); вік учнів; рівень вокальної підготовки; інші індивідуальні особливості школярів; вивчення розспівки чи фрагменту твору; робота над штрихами чи диханням, тощо. До прикладу: в хорі старших класів займаються 20 учнів, серед них 12 дівчат і 8 хлопців, у 6 з них - мутація. Які прийоми і методи вокально-хорової роботи ви застосуєте при розспівуванні?, тощо. Так, у процесі педагогічного моделювання студенти навчались застосовувати методи вокально-хорової роботи, в них формувалась готовність до педагогічного вирішення будь-яких несподіванок у роботі з учнями.

Спостереження на базі «Творчої майстерні» показали, що студенти експериментальної групи, які брали участь у моделюванні педагогічних ситуацій, на практиці краще відчували дитячу аудиторію, швидше знаходили контакт з учнями, впевнено вели себе в непередбачуваних обставинах вокально-хорової роботи, проявили готовність до педагогічної імпровізації. Завдання творчого характеру дозволили студентам змоделювати власний професійний образ, укласти план професійної співацької діяльності, встановити причини і наслідки професійних дій, розв'язати протиріччя між теорією і практикою.

На етапі розучування вокально-хорового репертуару студенти долучались до творчої діяльності – самостійної інтерпретації творів, добору засобів музичної виразності для створення художнього образу. На даному етапі особливої значимості набули методи інтерпретаційного опрацювання вокально-хорового твору й адаптації музичного матеріалу. Впровадження методу інтерпретаційного опрацювання вокально-хорового твору за модифікованою методикою Г.Падалки, передбачав створення різних варіантів прочитання змісту музики, творчого опрацювання художньо-образного змісту твору засобом пошуку різних музично-виразних засобів з метою вираження власної інтерпретаційної позиції. Як зазначає Г.Падалка, «процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, але і значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору» [31, 190].

Окрім самостійного добору репертуару, студенти із хоровими колективами вивчали твори обов'язкової програми, які разом із іншими виносились на огляд-конкурс. З метою реалізації даного завдання застосовувався метод адаптації музичного матеріалу. Так, у ході вивчення репертуару досліджуванні повинні були адаптувати партитуру пропонованих творів до складу свого хорового колективу, тобто зробити хоровий переклад (на два, три голоси) у відповідності до виконавських можливостей учнів. Так, майбутні учителі музики мали можливість проявити себе у творчій діяльності, результати якої оцінювались незалежним журі огляду-конкурсу.

У ході педагогічної практики фрагменти практичної роботи з учнями записувались на відео, що дало можливість студентам оцінити реальний рівень своєї співацької репетиційної і концертної діяльності. Особливо ефективними на даному етапі виявились модифіковані методи безпосереднього й опосередкованого самоаналізу Гао Жоцзюнь [10]. Сутність методу полягала у тому, що студенти здійснювали аналіз своєї репетиційної діяльності зі співацьким колективом двічі: безпосередньо після проведення репетиції та після перегляду відеозапису цієї ж репетиції. За визначенням Гао Жоцзюнь доцільність розведеного у часі самоаналізу пояснюється тим, що виконавці не здатні одразу об'єктивно оцінити свою діяльність [10]. Так, опосередкований аналіз здійснювався як самостійно, так і під час спільного обговорення на практичних заняттях «Творчої майстерні».

Рівень результативності вокально-хорової роботи студентів оцінювався у процесі проведення on-line огляду-конкурсу незалежними суддями (викладачі, методисти, студенти старших курсів та ін.). Респонденти представляли виступи хорових колективів, вокальних ансамблів і солістів. Відео конкурсних виступів виставлялись на You Tube каналі для перегляду у закритій групі. Голосування проводились засобом виставлення балів – від 5 до 10. Для визначення кращих виступів бали додавались і вираховувався середньо арифметичний показник. Найвищі показники відповідали кращим виступам. Участь у on-line огляді-конкурсі активізувало студентів. Форма on-line дала можливість презентувати жюрі найкращі варіанти хорового, ансамблевого і сольного виконання учнів, що стимулювало досліджуваних досягати кращих результатів у творчій співацькій діяльності.

За результатами вихідної діагностики сформованості творчо-проективного компоненту акмеологічної культури встановлено, що майбутні вчителі музики мають слабку установку на подальший саморозвиток, в них відсутнє бачення глобальних професійних цілей. Формування спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи забезпечували проективні методики, спрямовані на вдосконалення співацької

діяльності. Досліджувані залучались до розробки «Перспективної програми акмерозвитку у процесі співацького навчання». За визначенням В.Муцмахера, «розкриття перед майбутніми учителями музики великих можливостей і перспектив їх професії стимулює бажання студентів оволодівати цією складною справою, посилює позитивну мотивацію навчальної діяльності і тим самим сприяє вихованню цілеспрямованості як особистісної якості» [27, 37]. Дієвими у формуванні спроможності студентів до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи стали методи мета-плану, самопрограмування співацької підготовки, проектування акмерозвитку співацької діяльності.

Сутність модифікованого методу мета-плану в змісті нашої методики передбачала візуальне проектування у програмі Power Point послідовності конкретних дій, видів співацької діяльності, періодів, термінів навчання [43]. У візуальній презентації студенти встановлювали:

- конкретні терміни оволодіння певними співацькими навичками, методами управління хоровими колективами;
- досягнення певного рівня майстерності на той чи інший прогнозований період;
- чинники досягнення найвищих результатів у процесі співацького навчання.

Метод самопрограмування співацької підготовки передбачав розробку власної програми дій на тиждень. Тобто студенти складали графіки домашньої й аудиторної роботи з індивідуальних, групових занять, розподіляли час на самостійну домашню підготовку (розспівування, роботу над вокальною технікою, роботу з підручником, роботу з on-line бібліотекою, відвідування майстер-класів, участь у вокальному ансамблі, індивідуальні уроки з «Постановки голосу», групові заняття з «Хорового класу», «Практикуму роботи з хором», тощо). Таке самопрограмування дало можливість студентам контролювати процес співацького навчання, самостійно долучатися до

удосконалення форм, засобів і методів співацької підготовки згідно власних потреб.

Здійснюючи щотижневе самопрограмування співацької підготовки студенти усвідомлювали шляхи свого акмерозвитку, умови, за яких співацька діяльність набуває максимального акме-рівня. У цьому зв'язку, з метою формування спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності, до змісту експериментальної методики був впроваджений метод проектування акмерозвитку співацької діяльності. На відміну від методу самопрограмування співацької підготовки, даний метод передбачав проектування акмерозвитку на більш віддалений період (пів року, рік, півтора року).

До змісту проектів студенти включали участь у Всеукраїнських олімпіадах зі спеціальності, Міжнародних, Всеукраїнських і регіональних вокально-хорових конкурсах і фестивалях, програмах міжнародної та національної кредитної мобільності, тощо. Враховуючи особливості розробки самопрограмування співацької підготовки й проектування акмерозвитку співацької підготовки була розроблена індивідуальна «Перспективна програма акмерозвитку у процесі співацького навчання». За участі фахівців майбутні учителі музики намітити шляхи усунення недоліків й удосконалення вокально-хорової діяльності, що відповідно дало їм можливість піднятися на вищий спупінь у своєму професійному розвитку.

Після проведення заключного етапу формувального експерименту зі студентами ЕГ і КГ була проведена проміжна діагностика показників творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. Зведення отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи кількісних даних дозволило визначити рівень досліджуваного компоненту й порівняти експериментальні результати із вихідними даними, що представлено в таблиці 3.10.

*Стан сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури студентів після IV етапу формувального експерименту*

Р І В Н І	Творчо-проектувальний компонент		Ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку			
			вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності		спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%
В	2 / 4,8	4 / 9,6	3 / 7,1	3 / 7,1	1 / 2,4	5 / 11,9
С	19 / 45,2	18 / 42,8	17 / 40,5	19 / 45,2	21 / 50,0	17 / 40,5
Н	21 / 50,0	20 / 47,6	22 / 52,4	20 / 47,6	20 / 47,6	20 / 47,6

Статистичні дані, представлені у таблиці вказують на позитивну динаміку у рівнях сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури у досліджуваних експериментальних груп. Так, кількість респондентів із високим рівнем зафіксовано 9,6%, що на 4,8% більше у порівнянні із вихідними даними. Досліджуваних ЕГ із середнім рівнем сформованості творчо-проектувального компоненту стало 42,8%, що на 9,5% більше від зафіксованої на початку експерименту кількості. Чисельність студентів із низьким рівнем зменшилась на 15,7%, з 61,9% на початку формувального експерименту до 47,6% - після його проведення.

У студентів контрольних груп, хоча і намітилась позитивна тенденція за всіма показниками, натомість, у порівнянні із досліджуваними ЕГ, вона мало виражена. Так, кількість представників високого рівня не змінилась і становила, як до, так і після четвертого етапу формувального експерименту 4,8%. Натомість не суттєво зросла чисельність студентів середнього рівня на 9,1%, з 35,7% до 45,2%, та знизилась когорта досліджуваних низького – на

9,5%, з 59,5% до 50,0%. Значні переваги у сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури студентів експериментальних груп свідчать про ефективність методики четвертого етапу формувального експерименту.

Зіставлення вихідних і проміжних діагностик, проведених після спонукально-пізнавального, аналітично-оцінювального, орієнтувального операційного і результативно-прогностичного етапів формувального експерименту дозволили відстежити значні позитивні зміни, які відбулись у рівнях сформованості усіх компонентів досліджуваного феномену у студентів ЕГ, що свідчить про ефективність медичного супроводу формувального експерименту.

Уся подальша дослідно-експериментальна робота спрямовувалась на проведення контрольного експерименту й визначення рівня сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання в експериментальних і контрольних групах.

У рамках дослідно-експериментальної роботи був проведений контрольний експеримент, мета якого передбачала визначення ефективності розробленої нами експериментальної методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики в процесі співацького навчання. Реалізація зазначеної мети спрямована на вирішення дослідницьких завдань:

а) провести вимірювання рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики контрольних і експериментальних груп;

б) здійснити порівняльний аналіз динамічних змін, що відбулись у сформованості досліджуваного феномену до і після формувального експерименту;

в) обґрунтувати ефективність експериментальної методики.

Після завершення формувального експерименту була проведена контрольна діагностика акмеологічної культури досліджуваних експериментальних і контрольних груп за методикою констатувального експерименту.

Перший етап контрольного експерименту спрямовувався на виявлення рівнів сформованості показників мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури. Так, наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності вимірювалась методом тестування (Додаток А). Якісний аналіз результатів тестування контрольних і експериментальних груп свідчить, що в ЕГ значно зросла чисельність студентів, що активно проявляють інтерес до співацької діяльності. Зокрема, досліджувані ЕГ набагато частіше почали використовувати будь-яку можливість удосконалення своїх співацьких навичок (90,5%), в КГ такий відсоток становить – 61,9%. В ЕГ 83,3% студентів зазначили, що з особливим інтересом вивчають твори дитячого хорового репертуару (в КГ – 57,1%), їх цікавлять різні види співацької діяльності 85,7% (в КГ – 52,4%), у тому числі, й вокально-хорова робота з учнями в школі – 86,2% (в КГ – 50,0%). Біля 83,3% респондентів ЕГ вказали, що не відчують незручностей і труднощів у спілкуванні з учнями (в КГ – 42,9%).

Майже третина студентів ЕГ почали відвідувати додаткові заняття з постановки голосу, репетиції професійних співацьких колективів, майстер-класи відомих співаків і педагогів. У контрольних групах відсоток таких студентів становить лише 33,3%. Важливим фактором активізації пізнавального інтересу до співацької діяльності в ЕГ стало звернення 85,7% майбутніх учителів музики до пошуку інноваційних методів навчання співу (в КГ – 40,5%), прояву їх здатності у будь-який момент приступити до роботи з дитячим хором колективом – 86,2% (в КГ – 50,0%). Прикметним у формуванні міри мотиваційної спрямованості на досягнення успіху у співацькій діяльності є 100% долучення досліджуваних ЕГ до вибору співацького репертуару з предметів вокально-хорового циклу (в КГ даний показник становить всього 64,5%).

Обчислення кількісних даних, отриманих у результаті проведеного тестування, дозволило визначити рівні сформованості пізнавального інтересу студентів ЕГ і КГ до співацької діяльності. Так, у ЕГ високий рівень продемонструвало 71,4% студентів, що на 42,9% більше, ніж в КГ, де такий



показник становить 28,5%. Чисельність студентів із середнім рівнем в ЕГ скоротилась до 16,7%, у КГ кількість таких досліджуваних зростає до 52,4%. Натомість позитивна динаміка є більш динамічною в ЕГ, оскільки відбулось суттєве зменшення студентів із середнім рівнем за рахунок збільшення високого рівня (на 47,4% у порівнянні із проміжним тестуванням) та зменшення низького на 14,3%. У КГ суттєва позитивна динаміка простежується у сформованості середнього рівня, який зріс за рахунок зменшення досліджуваних із низьким рівнем на 21,3% (з 40,5% до 19,1%).

Вимірювання показника ціннісного ставлення студентів до вокально-хорового мистецтва проводилось методом анкетування (Додаток Б). Опрацювання змісту відповідей респондентів обох груп дозволило зробити висновки про те, що в ЕГ значно збільшилась кількість студентів, яким подобається різножанровий вокально-хоровий репертуар (обробки народних пісень – 90,5%, твори композиторів-класиків – 83,3%), відповідно у КГ дані показники становлять – 64,5% та 50,0%. Відповіді ЕГ свідчать, що післяексперименту студенти почали систематично відвідувати концерти відомих хорових колективів, цікавитись не лише творчістю естрадних співаків, але й відомих оперних співаків, диригентів, дитячих і професійних хорових колективів, виступати на сцені у складі хорових колективів. У КГ майже 50,0% студентів проявляють цікавість до даних видів співацької діяльності. Обчислення кількісних показників дало можливість розподілити досліджуваних ЕГ та КГ за трьома рівнями сформованості ціннісного ставлення студентів до вокально-хорового мистецтва: високим, який у ЕГ становить 69,0%, у КГ – лише 23,8%; середнім, що налічує у ЕГ 21,4%, в КГ – 54,8%; низьким, який у ЕГ знизився до 9,6%, в КГ – до 21,4%. Отримані дані свідчать про значну позитивну динаміку у рівнях сформованості досліджуваного показника, яка відбулась у студентів ЕГ.

Дослідження рівня сформованості прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності студентів ЕГ та КГ здійснювалось методом тестування (Додаток В). Результати тестування дали можливість

встановити, що не дивлячись на стрімке посилення пізнавального інтересу і ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва, а також проведену практичну роботу над удосконаленням вокально-хорової підготовки, студенти ЕГ все одно проявили високий рівень прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Така тенденція свідчить про достатній рівень сформованості у майбутніх учителів музики акмеологічної культури, оскільки саме вона стимулює студентів до постійного саморозвитку й самовдосконалення, і не лише під час навчання у ЗВО, а й протягом усієї подальшої професійної діяльності. Аналіз відповідей на питання тесту виявили значні відмінності, які відбулись у поглядах досліджуваних ЕГ. Так, більшість із них переконані, що у досягненні високих результатів співацької діяльності важливими є систематичні заняття й постійне самовдосконалення – 76,2%. У КГ, як і раніше, 54,8% опитаних вважають, що першочерговим у досягненні високих результатів є щасливий випадок і збіг обставин. Більше 50,0% досліджуваних ЕГ навчилися адекватно сприймати конструктивну критику, аналізувати позитивні і негативні результати своєї співацької діяльності (66,6%), бачити кінцеву мету саморозвитку і шляхи її досягнення (61,9%). У досліджуваних КГ превалює чисельність студентів, які у своєму саморозвитку керуються лише оцінками своїх однокурсників і рідних (47,6%) й педагогічним супроводом викладача (61,9%). Обрахунок кількісних даних проведеного тестування дав можливість визначити рівні сформованості прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Так, високий рівень у ЕГ становить 66,6%, в КГ – 26,2%; середній рівень в ЕГ складає 19,1%, в КГ – 50,0%; низький рівень в ЕГ виявлено у 14,3%, у КГ – 23,8%.

Зведення результатів діагностики досліджуваних показників після проведення контрольного експерименту дозволило визначити реальний стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, що детально продемонстровано у таблиці 3.11.

*Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента  
акмеологічної культури студентів на етапі контрольного експерименту*

Р І В Н І	Мотиваційно- ціннісний компонент		Міра мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності					
			наявність пізна- вального інтересу до співацької діяльності		прояв ціннісного ставлення до вокально- хорового мистецтва		прагнення до самовдосконалення власної вокально- хорової діяльності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс./ %	Абс. / %	Абс./ %
В	11 / 26,2	29 / 69,0	12 / 28,5	30 / 71,4	10 / 23,8	29 / 69,0	11 / 26,2	28 / 66,6
С	22 / 52,4	8 / 19,1	22 / 52,4	7 / 16,7	23 / 54,8	9 / 21,4	21 / 50,0	8 / 19,1
Н	9 / 21,4	5 / 11,9	8 / 19,1	5 / 11,9	9 / 21,4	4 / 9,6	10 / 23,8	6 / 14,3

Дані таблиці переконують, що на відміну від контрольних груп, в експериментальних значно зросла чисельність студентів із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента – до 69,0%, що на 47,6% більше у порівнянні із проміжною діагностикою, проведеною на етапі формувального експерименту та на 59,5% - із вихідною діагностикою, проведеною до формувального експерименту. У досліджуваних КГ високий рівень збільшився всього на 14,3% у порівнянні, як із вихідною, так і проміжною діагностиками і становить лише 26,2%.

Показники середнього рівня значно зросли у КГ і становлять 52,4% досліджуваних. Натомість таке зростання відбулось у більшій мірі за рахунок зменшення студентів із низьким рівнем мотиваційно-ціннісного компонента. У ЕГ представників середнього рівня зменшилось до 11,9%, що відбулось у результаті їх переходу на високий. Наочно динаміка формування мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваних груп представлена на рис. 3.1.

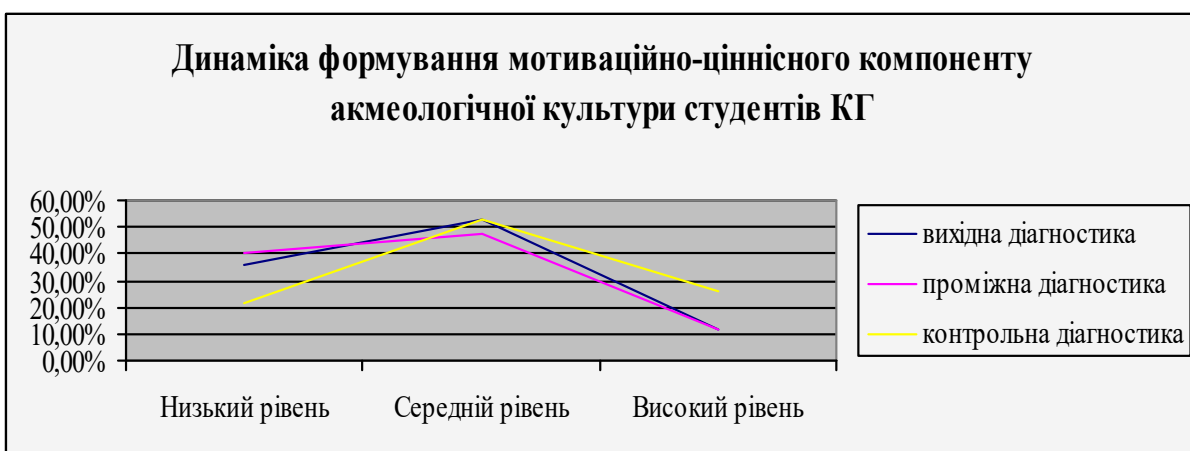
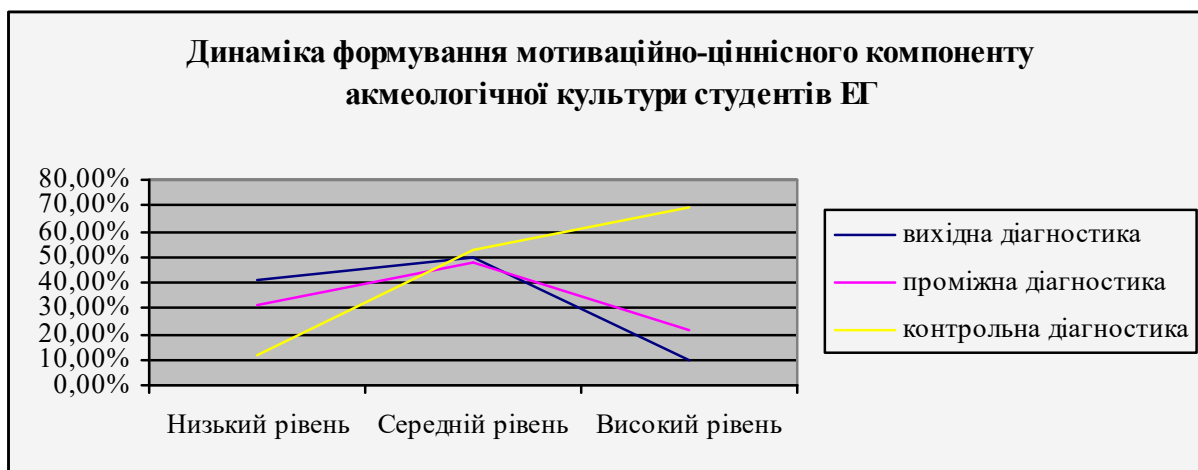


Рис. 3.1. Динаміка формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури студентів експериментальних і контрольних груп

Проведення другого етапу контрольного експерименту передбачало визначення рівнів сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики – проведення анкетувань (Додаток Д), практичних завдань творчого характеру й педагогічного спостереження за практичною діяльністю студентів (Додаток Ж). Вимірювання ступеню якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями передбачало діагностування сформованості мистецько-співацького тезаурусу. Аналіз проведеного анкетування дозволив визначити достатньо високий рівень знань у студентів експериментальних груп. Так, більшість з них дали вірні відповіді на 80% питань відкритого типу, лише 21,4% допустили 2-3

помилки, біля 30,9% - не зробили жодної помилки, їх відповіді були точними, лаконічними і ґрунтовними. У той же час, в КГ біля 50,0% студентів допускались помилок у відповідях на елементарні запитання, які вони також вивчали протягом експериментального періоду. Лише 11,9% відповіли на всі питання вірно.

У результаті підрахунку балів за кожну вірну відповідь, досліджувані були розподілені за трьома рівнями сформованості мистецько-співацького тезаурусу: високим, який у ЕГ становить 47,6%, в КГ – 16,7%; середнім – в ЕГ складає 38,1%, в КГ – 50,0%; низьким – в ЕГ зафіксовано у 14,3%, в КГ – 33,3%. За всіма рівнями показники сформованості мистецько-співацького тезаурусу є вищими у досліджуваних експериментальних груп.

Вимірювання рівнів сформованості спроможності студентів до оцінювання творів хорового мистецтва проводилось у процесі виконання досліджуваними практичного завдання – написання есе-анотацій до дитячих хорових творів. Аналіз письмових анотацій виявив якісні зміни, що відбулись у когнітивній сфері студентів ЕГ. Так, біля 66,7% осіб ЕГ при ознайомленні із нотним записом хорового твору навчились зосереджувати увагу на важливих компонентах співацько-хорового аналізу: музичному і поетичному змісті, навчальному і виховному значенні твору, засобах музичної виразності, які відтворюють художній образ, виконавських особливостях і труднощах. У контрольних групах кількість таких студентів значно менша і становить 14,3%.

У результаті обрахунку балів були визначені рівні спроможності студентів факультетів мистецтв до оцінювання творів хорового мистецтва: високий у ЕГ продемонструвало 50,0% респондентів, середній – 40,5%, низький – 9,5%. В КГ високий рівень виявлено у 14,3%, середній – 45,2%, низький – 40,5%.

Спостереження за практичною вокально-хоровою роботою з учнями дало можливість визначити рівні сформованості здатності майбутніх учителів музики до практичного використання набутих знань у роботі з учнями.

Оцінювання даного показника здійснювалось за критеріями розробленої «Програми спостережень практичної роботи» (Додаток Ж). Високий рівень продемонструвало 45,2% досліджуваних ЕГ та 11,9% КГ. Середній рівень в ЕГ проявило 42,9% студентів, у КГ – 47,6%. Низький рівень у ЕГ зафіксовано у 11,9%, у КГ – 40,5%.

Зведення результатів діагностичних зрізів за трьома показниками ступеню набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями обумовило визначення рівнів сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, що відображено у таблиці 3.12.

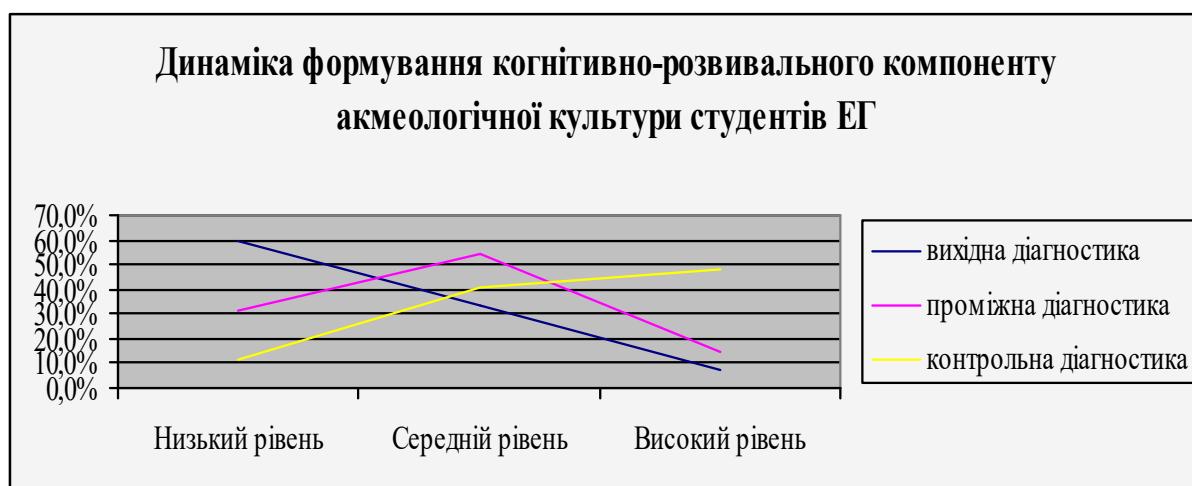
Таблиця 3.12.

*Стан сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів на етапі контрольного експерименту*

Р І В Н І	Когнітивно-розвивальний компонент		Ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями					
			наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу		спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва		вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%
В	6 / 14,3	20 / 47,6	7 / 16,7	20 / 47,6	6 / 14,3	21 / 50,0	5 / 11,9	19 / 45,2
С	20 / 47,6	17 / 40,5	21 / 50,0	16 / 38,1	19 / 45,2	17 / 40,5	20 / 47,6	18 / 42,9
Н	16 / 38,1	5 / 11,9	14 / 33,3	6 / 14,3	17 / 40,5	4 / 9,5	17 / 40,5	5 / 11,9

Порівняльний аналіз стану сформованості когнітивно-розвивального компоненту обох досліджуваних груп на етапі контрольного експерименту дозволив встановити, що у студентів ЕГ відбулись позитивні зрушення за всіма рівнями. Так, у ЕГ високий рівень виявлено у 47,6% студентів, що на 33,2% більше у порівнянні із проміжною діагностикою, і на 40,4% - у

порівнянні із вихідною. У досліджуваних КГ високий рівень продемонстровано всього 14,3%, що на 2,4% більше, у порівнянні із результатами проміжної діагностики і на 4,8% - у порівнянні із вихідною. Чисельність студентів середнього рівня майже не змінилась, у КГ вона становила 47,6%, що у порівнянні із проміжними зрізами більше на 7,1%, із вихідними – на 9,5%. В ЕГ кількість осіб середнього рівня зменшилась на 14,2% у порівнянні із проміжною діагностикою та на 17,2% більше у порівнянні зі вихідною, що становить 40,5%. Такі зміни обумовлені зростанням кількості студентів із високим рівнем та зменшення із низьким. Досліджуваних із низьким рівнем сформованості когнітивно-розвивального компоненту значно скоротилось в ЕГ, що становить 11,9% і на 47,6% менше у порівнянні із вихідними даними. В КГ така тенденція є менш вираженою, оскільки низький рівень до експерименту становив 52,4%, після нього – 38,1%, що лише на 14,3% зумовило зменшення кількості досліджуваних. Унаочнення динаміки формування когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів ЕГ і КГ представлено на рис.3.2.



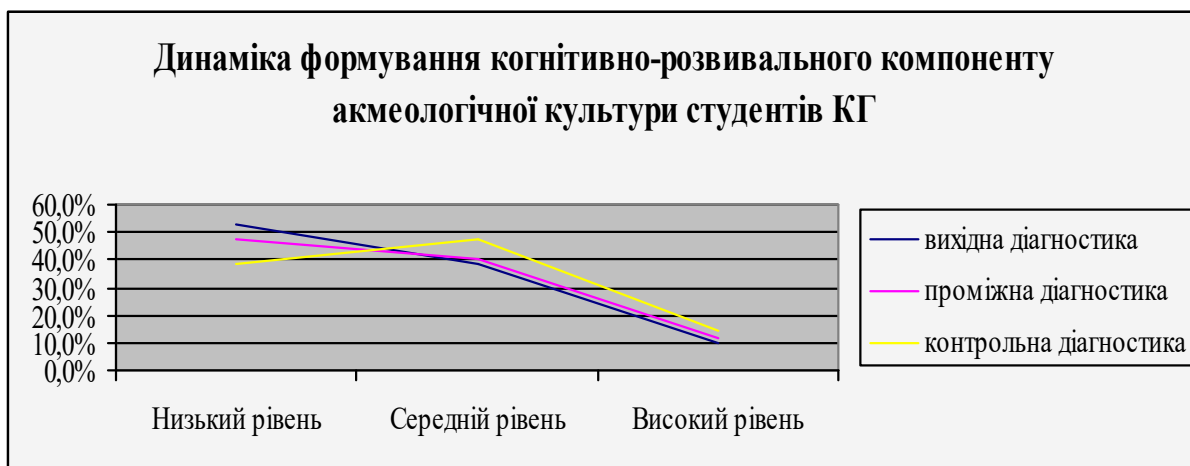


Рис. 3.2. Динаміка формування когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів експериментальних і контрольних груп

Третій етап контрольного експерименту спрямовувався на визначення рівнів сформованості показників комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. З метою вимірювання здатності студентів до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу були проведені тести діяльності.

З цією метою досліджувані долучались до організації творчих співацьких формацій, добору репертуару, його вивчення із учасниками колективу, тощо. Оцінювання даного показника здійснювалось на основі аналізу й опрацювання «Графіків самозвіту організації творчого співацького середовища» (Додаток 3), в яких студенти здійснювали самоаналіз видів організаційно-комунікативної діяльності. Обробка результатів дозволила визначити рівні сформованості здатності студентів до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу. В експериментальних групах високий рівень продемонструвало 45,2% осіб, середній – 38,1%, низький – 16,7%.

У контрольних групах високий рівень виявлений у 14,4% досліджуваних, середній – у 42,8%, низький – також у 42,8%. У порівнянні із проміжним діагностуванням в ЕГ значно зростає чисельність студентів високого рівня – з 9,5% до 45,2% і скоротилась кількість досліджуваних



низького рівня – з 47,6% до 16,7%. У КГ позитивні зміни також відбулись, натомість вони є незначними: кількість студентів факультетів мистецтв високого рівня зросла лише на 7,3% (з 7,1% до 14,4%), низького – зменшилась на 9,6% (з 52,4% до 42,8%).

Сформованість у студентів досліджуваних груп адекватної самооцінки вокально-хорової роботи вимірювалось у ході оцінювання виконавської діяльності (Додаток II). Студенти і викладачі давали оцінку виконавської діяльності студентів під час керівництва хоровими дитячими колективами за визначеними критеріями: встановлення зорового контакту; відповідність диригентської техніки; природність і органічність жестів; дієвість волевого впливу; відповідність темпо-ритму, динаміки; контроль і коригування співу виконавців; вчасність реагування на виконавські помилки; відповідність інтерпретації задуманому виконавському плану; відсутність дезорганізуючих емоцій; міра прояву виконавського артистизму. Якщо оцінки визначеного критерію співпадали – виставлявся 1 бал. Остаточний підрахунок суми отриманих балів дав можливість розподілити студентів за раніше визначеними трьома рівнями.

В експериментальних групах високий рівень виявили 40,5% досліджуваних, що на 26,1% більше від проміжного діагностування, середній – 42,8% осіб (який скоротився на 4,8%), низький – 16,7%, що скоротився на 21,4% (з 38,1% до 16,7%). В контрольних групах високий рівень продемонструвало 9,6%, що на 7,2% більше, у порівнянні із проміжним вимірюванням, середній рівень – 42,8%, низький – 47,6% (лише на 4,8% менше від попереднього діагностування).

У результаті обрахунку показників критерію міри сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища були визначені рівні сформованості комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, що унаочнено у таблиці 3.13.

*Стан сформованості комунікативно-евристичного компоненту  
акмеологічної культури студентів на етапі контрольного експерименту*

Р І В Н І	Комунікативно- евристичний компонент		Міра сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища			
			здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу		вироблення адекватної самооцінки вокально- хорової роботи	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %	Абс / %	Абс. / %
В	5 / 11,9	18 / 42,8	6 / 14,4	19 / 45,2	4 / 9,6	17 / 40,5
С	18 / 42,8	17 / 40,5	18 / 42,8	16 / 38,1	18 / 42,8	18 / 42,8
Н	19 / 45,3	7 / 16,7	18 / 42,8	7 / 16,7	20 / 47,6	7 / 16,7

У результаті впровадження експериментальної методики у ЕГ значно зросла кількість студентів із високим рівнем сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури (до 42,8%), суттєво зменшилась кількість студентів низького рівня (з 42,8% до 16,7%), чисельність осіб середнього рівня майже не змінилась і становить 40,5%, що на 4,8% менше, у порівнянні із проміжними зрізами. У КГ, де навчання проводилось за традиційною методикою, високий рівень зріс, але не суттєво – на 7,1% (з 4,8% до 11,9%), низький зменшився з 52,4% до 45,6%, кількість студентів середнього рівня залишилась незмінною і становить 42,8%, що унаочнено на рисунках 3.3.



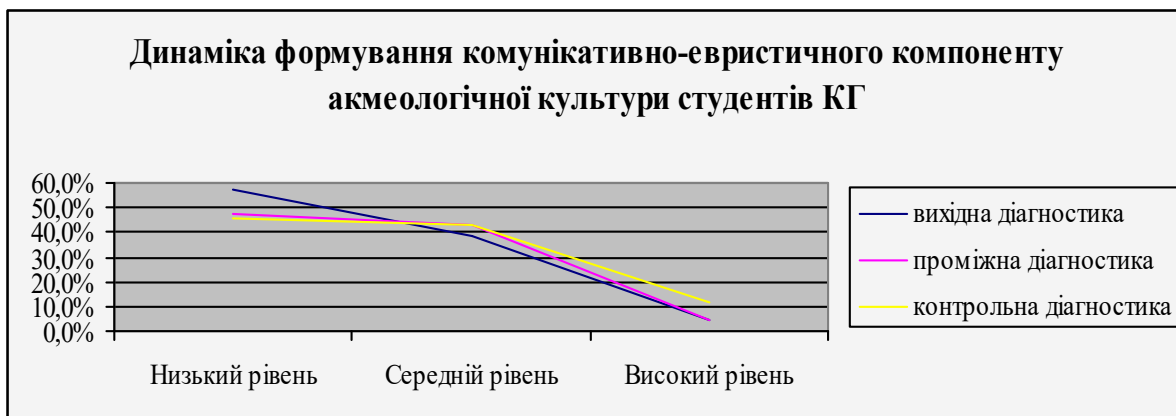


Рис. 3.3 Динаміка формування комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури студентів експериментальних і контрольних груп

Заключний етап контрольного експерименту дослідно-експериментальної роботи спрямовувався на визначення рівнів сформованості показників творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. Діагностика рівнів сформованості здатності до самореалізації студентів у творчій співацькій діяльності здійснювалась методом спостереження і оцінювання тематичних концертів, за визначеними критеріями. У результаті підрахунку балів було визначено рівні сформованості даного показника. Так, в ЕГ високий рівень продемонструвало 30,9% досліджуваних, середній – 47,6%, низький – 21,5%. В КГ відповідно результати оцінювання дещо нижчі. Хоча традиційна співацька підготовка і забезпечує позитивні зміни, натомість вона не забезпечує формування акмерівня на даному етапі: високий рівень виявлено лише у 14,3%, середній – 47,6%, низький – 38,1%. У порівнянні із проміжним діагностуванням даного показника високий рівень в КГ зріс на 7,2%, середній – на 7,1%, низький – скоротився на 16,3%. В ЕГ позитивна динаміка є більш вираженою, так як кількість студентів високого рівня у порівнянні із проміжним вимірюванням зросла на 23,7%, середнього – на 2,4%, натомість представників низького рівня зменшилось на 26,1%.

Експериментальне дослідження рівнів сформованості спроможності майбутніх учителів музики до ефективного планування розвитку вокально-

хорової діяльності проводилось методом тестування за модифікованою методикою Гао Жоцзюнь (Додаток К). У результаті ретельного опрацювання відповідей студентів факультетів мистецтв виявлено, що на відміну від більшості учасників контрольних груп, досліджувані експериментальних мають усталені погляди на шляхи удосконалення своєї співацької підготовки, чіткі перспективні плани особистого самовдосконалення, здатні самостійно планувати етапи свого професійного зростання у сфері вокально-хорової діяльності, моделювати програму індивідуальної фахової підготовки і прогнозувати результати саморозвитку.

У процесі детальної обробки отриманих даних визначено рівні сформованості спроможності студентів факультетів мистецтв до ефективного планування розвитку вокально-хорової роботи. В експериментальній групі високий рівень на етапі контрольного експерименту проявило 35,7% досліджуваних, середній – 42,8%, низький – 21,5%. У контрольній групі високий рівень продемонструвало 9,5% осіб, середній – 52,4%, низький – 38,1% респондентів.

Порівнюючи результати контрольного і проміжного тестування можемо зробити висновок про значні зміни, які відбулись у рівнях сформованості спроможності студентів факультетів мистецтв до ефективного планування розвитку вокально-хорової діяльності в експериментальних групах. Так, високий рівень збільшився на 23,9%, середній – на 2,3%, низький скоротився на 26,1%. У контрольній групі високий рівень зріс лише на 7,1%, середній – на 2,4%, а низький скоротився на 9,5%.

Зведення кількісних даних за усіма діагностованими показниками критерію ступеня фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку дозволило визначити рівні сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання за творчо-проектувальним компонентом, що унаочнено в таблиці 3.14.

*Стан сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури студентів на етапі контрольного експерименту*

Р І В Н І	Творчо-проектувальний компонент		Ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку			
			вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності		спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%	Абс./%
В	5 / 11,9	14 / 33,3	6 / 14,3	13 / 30,9	4 / 9,5	15 / 35,7
С	21 / 50,0	18 / 42,8	20 / 47,6	20 / 47,6	22 / 52,4	18 / 42,8
Н	16 / 38,1	10 / 23,9	16 / 38,1	9 / 21,5	16 / 38,1	9 / 21,5

Зіставлення кількісних даних таблиці свідчить про превалювання високого рівня в експериментальних групах, який становить 33,3%, у контрольних даних відсоток не перевищує 11,9%. Середній рівень домінує у студентів контрольних груп, що на 7,2% більше від експериментальних. У той же час, низький рівень переважно продемонстрували респонденти КГ, які становлять 38,1%, в експериментальних він складає 23,9%.

Якщо порівнювати дані проміжного і контрольного діагностування, можемо визначити значне зростання кількості студентів високого рівня в експериментальній групі - з 9,6% до 33,3%, у контрольній групі таке збільшення є мало вираженим – з 4,8% до 11,9%, що свідчить про дієвість впровадження експериментальної методики формування акмеологічної культури, яка застосовувалась у співацькій підготовці студентів експериментальних груп. Порівняння результатів сформованості творчо-проектувального на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи наочно представлено на рисунку 3.4.

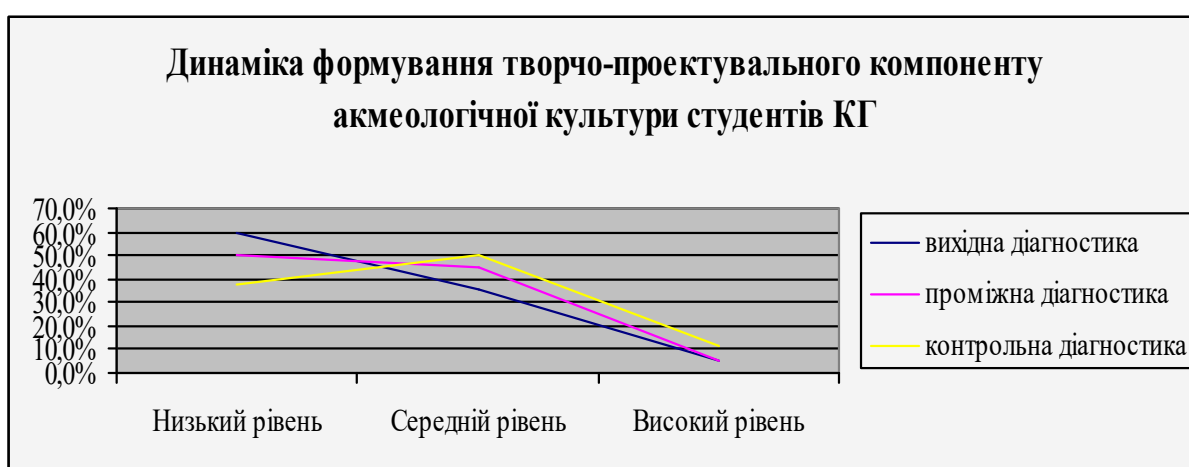
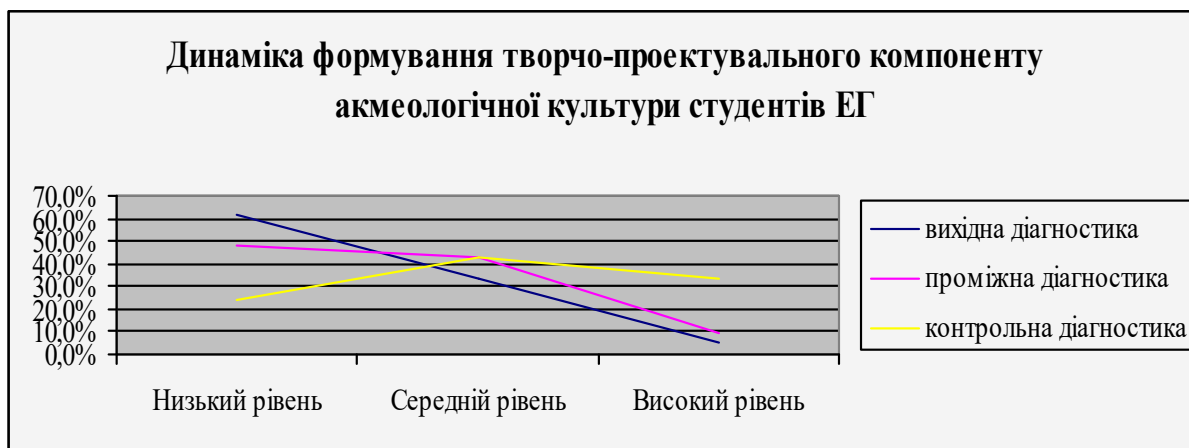


Рис. 3.4. Динаміка формування творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури студентів експериментальних і контрольних груп

Контрольна діагностика, проведена після формувального експерименту, вказує на те, що в експериментальних групах відбулись значні позитивні зміни у сформованості усіх компонентів акмеологічної культури. Водночас, значна динаміка відбулась тільки після проведення усіх етапів формувального експерименту. Це свідчить про те, що формування акмеологічної культури може забезпечуватись цілісністю і системністю впровадження поетапної експериментальної методики.

Вимірювання рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики експериментальних і контрольних груп проводилось засобом обробки статистичних даних сформованості мотиваційно-ціннісного,

когнітивно-розвивального, комунікативно-евристичного і творчо-проектувального компонентів. У результаті зведення кількісних показників, студенти досліджуваних груп були розподілені за трьома рівнями, що детально представлено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

*Стан сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики на етапі контрольного експерименту*

Р І В Н І	Рівні акме-культури		Акмеологічна культура майбутніх учителів музики							
			Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-розвивальний		Комунікативно-евристичний		Творчо-проектувальний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	%	аб / %	аб / %	аб / %	аб / %	аб / %	аб / %	аб / %	аб / %
В	16,6	47,6	11/26, 2	29 / 69	6 / 14,3	20 / 47,6	5 / 11,9	18 / 42,8	5 / 11,9	14 / 33,3
С	47,6	35,8	22/52, 4	8 / 19,1	20 / 47,6	17 / 40,5	18 / 42,8	17 / 40,5	21 / 50,0	18 / 42,8
Н	35,8	16,6	9 / 21,4	5 / 11,9	16 / 38,1	5 / 11,9	19 / 45,3	7 / 16,7	16 / 38,1	10 / 23,9

Порівняння результатів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики ЕГ і КГ свідчить, що після проведення дослідно-експериментальної роботи відбулись значні позитивні зміни в експериментальних групах. На відміну від контрольних, де високий рівень становить 16,6%, середній – 47,6%, низький – 35,8%, в експериментальних групах високий рівень зріс до 47,6%, середній – 35,8%, низький зменшився до 16,6%. Превалювання високого рівня і яскраво виражена динаміка в експериментальних групах свідчать про дієвість експериментальної методики. Не дивлячись на позитивні зрушення, які відбулись і в контрольних групах, загалом процес співацького навчання за традиційними методиками не забезпечує формування акмеологічної культури студентів, оскільки

превалювання кількості досліджуваних середнього і низького рівнів унеможлиблює досягнення акмерівня співацької підготовки. Динаміка рівнів сформованості акмеологічної культури до і після формування експерименту зафіксована на рисунку 3.5.

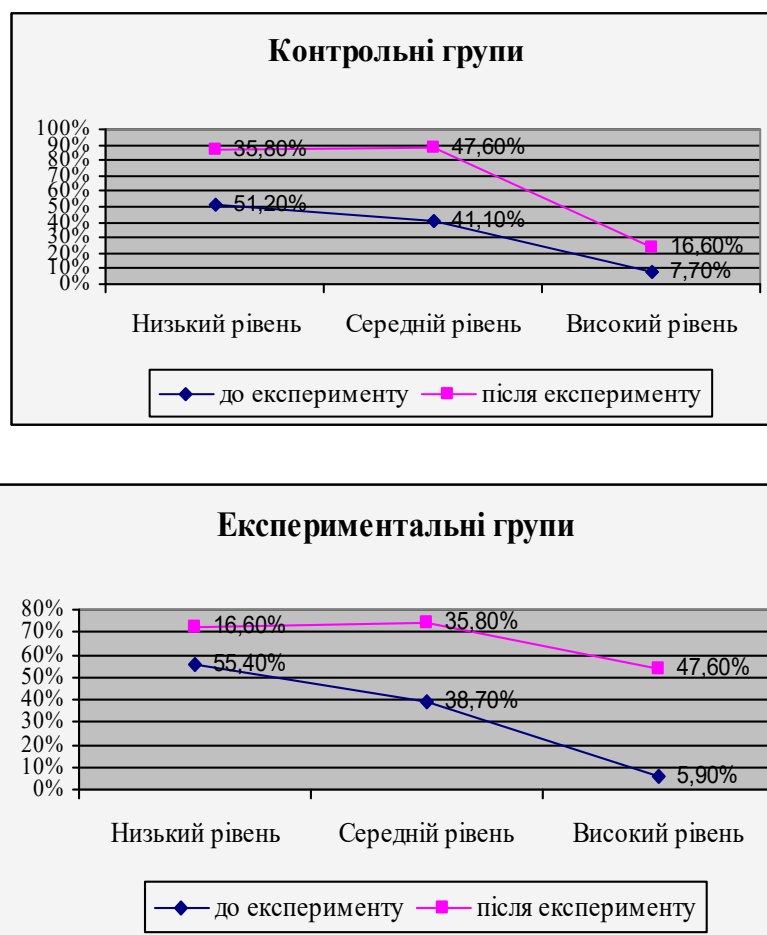


Рис. 3.5. Порівняння динаміки формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики експериментальних і контрольних груп

Отже, статистичні дані підтверджують успішність апробації дослідно-експериментальної роботи. Графічно унаочнена динаміка свідчить про ефективність розробленої експериментальної методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, доцільність й необхідність її поетапного впровадження у процес співацького навчання студентів закладів вищої освіти.



Основні матеріали розділу опубліковані у роботах автора [50; 51].

### **Висновки до третього розділу**

Проведення дослідно-експериментальної роботи з формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання дозволило зробити такі висновки:

- методика констатувального експерименту спрямована на визначення рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання забезпечувалась системою діагностичних методів: педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, усні опитування, тестування, тести діяльності, творчі практичні завдання, експертні оцінки компетентних суддів, методи математичної статистики;

- згідно до розроблених показників і критеріїв мотиваційно-ціннісного, когнітивно-розвивального, комунікативно-евристичного та творчо-проектувального компонентів визначено рівні сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики: низький (48,5%), середній (44,4%), високий (7,1%).

Низький рівень акмеологічної культури властивий студентам, які проявляють недостатній пізнавальний інтерес до співацької діяльності, не усвідомлюють цінності вокально-хорового мистецтва. У студентів низького рівня відсутнє прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності, спричинене обмеженим мистецько-співацьким тезаурусом і неадекватною самооцінкою. Студенти низького рівня відчують труднощі у застосуванні теоретичних знань і умінь співацької діяльності у роботі з учнями. Їм властива невпевненість у власних силах, формалізм у виконанні педагогічних завдань, відсутність прагнення до творчої самореалізації у співацькій діяльності та власного бачення перспектив подальшого професійного розвитку.

Середній рівень акмеологічної культури проявляється сталим пізнавальним інтересом студентів до вдосконалення власної співацької діяльності, усвідомленням цінності вокально-хорового мистецтва, здатністю долати художньо-виконавські і комунікативні труднощі, негативні емоції у процесі організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу. Разом з тим, студенти середнього рівня проявляють поверховість знань в оцінюванні творів хорового мистецтва, що впливає на якість виконання практичної співацької діяльності й ефективність її організації. Таким студентам властивий наслідувальний стиль творчої діяльності, схильність до самореалізації у творчій співацькій діяльності. Переважна більшість у плануванні свого професійного зростання керуються вказівками педагога й ставлять перед собою цілі лише на найближчий період навчання.

Високий рівень акмеологічної культури характеризується стійким пізнавальним інтересом до співацької діяльності, ціннісним ставленням до вокально-хорового мистецтва і прагненням до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Студентів високого рівня вирізняє якість знань у сфері вокально-хорового мистецтва та уміння їх ефективного застосування у роботі з учнями, легкість налагодження партнерських відносин і ділових стосунків в творчому колективі. Респонденти даного рівня здатні організовувати репетиційний процес, дотримуючись конкретних часових рамок, зберігати на заняттях творчий характер співацької діяльності, у повній мірі реалізувати свій творчий задум й на високому рівні організовувати концертний виступ. У процесі співацької діяльності вони проявляють творчу ініціативу, самостійність, креативність, яскравість і неординарність інтерпретації твору, потребу творчої реалізації власного задуму, мають чіткі уявлення про удосконалення свого співацького навчання;

- результати констатувального експерименту, превалювання низького і середнього рівнів досліджуваного феномену, зумовили необхідність розробки і впровадження експериментальної методики формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, яка впроваджувалась у

процес співацького навчання студентів факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (експериментальні і контрольні групи склали 84 особи, відповідно по 42 у кожній);

- відповідно розробленої методики формування акмеологічної культури формувальний експеримент проводився у кілька етапів. Перший етап, спонукально-пізнавальний, був спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, пізнавального інтересу до співацької діяльності, ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. У цілому вся методика першого етапу спрямовувалась на формування мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху у співацькій діяльності.

Методичний супровід даного етапу забезпечували методи активного навчання: моделювання і проектування педагогічних ситуацій; мотиваційних тренінгів; on-line майстер-класів; імітаційних вправ; інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу; групової дискусії; міжгрупового діалогу; інтерв'ювання; прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності; стимулювання художнього навчання; методи прикладу, навіювання і самонавіювання; самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності в уяві. Другий етап – аналітично-оцінювальний, забезпечував формування когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури – мистецько-співацького тезаурусу, спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва, здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. Методика другого етапу спрямовувалась на якісне набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності й забезпечувалась методами: спільних дебатів, сократівських бесід, тематичних діалогів; порівняння, узагальнення, систематизації отриманих знань; поточного коментування; наочної презентації; перехресних спостережень;

спільного аналізу; слухової діагностики і коригування вокального звуку; свідомого моделювання звуку; розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу; ескізного вивчення хорових творів і побіжного ознайомлення з партитурою; позиційної діяльності; імітаційної діяльності; проєктів; наочного показу аналізу твору; спонтанного виступу; комунікативно-інформаційні методи навчання: аудіо-, відеометоди, ІТ-методи; аналітико-пошукові методи, аналітичні тренінги; інтелектуальний квест-турнір; ігрові методи навчання (дидактичні, творчі, рольові). Третій, орієнтувально-операційний етап, спрямовувався на формування комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики, зокрема, здатності до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу та вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, що визначаються за мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. Увесь спектр методичних заходів забезпечували методи створення колективного поля і колективної творчості; методи аудіо- та відеофіксації; хорової групової імпровізації; вербальної й невербальної комунікації; відеофіксації виконавських дій; самоаналізу, порівняння і зіставлення; тренінг позитивної самооцінки; портфоліо. Четвертий етап – результативно-прогностичний, спрямовувався на формування творчо-проєктувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики: здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності, спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували метод педагогічної імпровізації та експромту; педагогічного моделювання; інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів; адаптації музичного матеріалу; безпосереднього й опосередкованого самоаналізу; мета-плану; самопрограмування співацької підготовки; проєктування акмерозвитку співацької діяльності.

- статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила встановити рівні сформованості акмеологічної культури студентів

експериментальних і контрольних груп. В експериментальних групах високий рівень зафіксовано у 47,6%, середній – у 35,8%, низький – в 16,6%. У контрольних групах високий рівень виявлено у 16,6%, середній – 47,6%, низький – у 35,8%;

- порівняльний аналіз рівнів сформованості акмеологічної культури у студентів експериментальних і контрольних груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити позитивну динаміку, що свідчить про ефективність авторської методики й доцільність її впровадження у процес співацької підготовки майбутніх учителів музики.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [48; 49].

### **Список використаних джерел до третього розділу**

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. М.: «Издательство гном», 2010. 416 с.
2. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высш. школа, 1982. 240с.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя М.: Просвещение, 1984. 111 с.
4. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии : монография. М.: Прометей ; МПГУ, 2003. 240 с.
5. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
6. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века : учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 333с.
7. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики /Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія

14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1 (6). С. 7-14.

8. Волченко Н. Техника прикриття звука, как защитный механизм фонационного аппарата певца. Редакция научно-педагогического, критико-публицистического, культурно-просветительского международного журнала «Musiq Dunyasi» <https://elibrary.ru>.

9. Выготский Л.С. Психология искусства [сост. М.Г. Ярошевский]. Рн/Д.: Феникс, 1998. 479, [1] с.

10. Гао Жоцзюнь. Змістова сутність здатності до самоконтролю майбутніх учителів музики /Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т.Степанової. № 3 (58). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 215-219.

11. Гинзбург Л.М. Дирижёрское исполнительство: Практика. История. Эстетика. М.: Музыка, 1975. 496 с.

12. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу /Музика і час. К.: Муз. Україна, 1984. С. 243-276.

13. Гребенюк Н.Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака. Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П.І. Чайковського, К.: НМАУ, 2000. Вип. 14, кн. 6. С.156-165.

14. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 [2].

15. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 2002. 303 с.

16. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості. Навч. посібник. К.: Либідь, 2007. 256 с.

17. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Проблеми сучасного мистецтва і культури. Харків, 2000. С. 43-49.

18. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. К.: Вид-во НПУ ун-ту ім.М.П.Драгоманова, 2012. 263 с.
19. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
20. Красовска О.О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. Дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Педагогічні науки). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2017. 566 с.
21. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
22. Лінь Є. Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання. Автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 19 с.
23. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. К.: Муз. Україна, 1986. 95, [2] с.
24. Ма Чен. Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співацької діяльності школярів у позашкільних мистецьких закладах. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 22 (27). К.: НПУ, 2017. С. 74-78.
25. Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. М.: Изд. АПН, 1958. Т.5. 558 с.
26. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: Учеб. пособие для вузов. М. Просвещение, 1987. 96 с.

27. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [науч. ред. А.И.Николаева]. М.: МГПИ, 1988. 62 с.
28. Низамова Р.Р. Формирование акмеологической направленности профессиональной деятельности будущего учителя музыки. М.: Педагогика. С. 235-238.
29. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології /А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак. К.: Просвіта, 2000. 368, [2] с.
30. Орлов В.Ф. 2003. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: [монографія]. К.: Наукова думка. 264 с.
31. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
32. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. Минск: Современ. школа, 2007. 496 с.
33. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 1. 312 с.
34. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. М.: ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.
35. Растригіна А.М. Удосконалення асистентської практики як умова якісної професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта. /Наукові записки Кіровоград. Держ. пед. ун-ту імені В.Винниченка. Кіровоград, 2008. Вип. 74. С. 118-120.
36. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология. Уфа: Баш ГПИ, 1999. С.
37. Савина Н.М. Инновационные компетентно-ориентированные технологии в профессиональном образовании. Среднее профессиональное образование, 2008. № 4, с. 2–5.
38. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).



39. Сенченко Л.І. Формування хорového мислення диригента. Рівне: РДК «Ліста», 1998. 128 с.
40. Скрипченко О.В. Основи психолого-педагогічного аналізу уроку з практикумом: навчальний посібник /О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. 200 с.
41. Слостєнин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений /В.А. Слостєнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. М., 2000. – 423 с.
42. Смирнова Т.А. Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник: наук.-метод. матеріали. Харків: ППВ “Нове слово”, 2003. Вип. 4. 56 с.
43. Софроній З. В. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у мотиваційно-емоційному вимірі. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. Вип. LIV (54). С. 376-381.
44. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 теорія та методика музичного навчання. К., 2010. 22 с.
45. Струве Г.А. Школьный хор: учеб. пособ. М.: Знание, 1967. 191с.
46. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре. М.: Просвещение, 1988. 126 с.
47. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
48. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. СПб.: Изд-во «Композитор\* Санкт-Петербург», 2008. 368, [1] с.
49. Чень Чень. Основні підходи в підготовці китайських студентів до інтерактивного навчання музики молодших школярів / Чень Чень // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 680. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. С. 175-180.
50. Чжан Чун. Результати діагностики акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Науковий вісник

Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 3 (66). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 249-254.

51. Чжан Чун. Методичний аспект формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 4 (67). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 242-246.

52. Шевченко Т.И. Психофизиологические методы в подготовке музыканта-исполнителя. Одесса, 1990. 21с.

53. Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников //Новое содержание образования. М.: Просвещение, 2001. 271 с.

54. Kluppelholz W. Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.

55. Navickienė L. Emocinio Imitavimo Metodas. Vilnius, 2001. 128 p.

56. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.

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

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено нове вирішення проблеми формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної авторської методики. У результаті проведеного дослідження отримано такі висновки.

1. На основі аналізу науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми визначено сучасний стан розробки проблеми формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання та схарактеризовано поняттєво-термінологічний апарат. Акмеологічна культура представлена як особистісне новоутворення, що розвивається в особливому полідетермінованому процесі й дозволяє всебічно розкрити якості індивіда, які обумовлюють ефективний акме-орієнтований саморозвиток особистості в процесі життєдіяльності, що постійно прагне до досягнення акме вершин на основі взаємодії системно-цілісного, духовно-особистісного, культурологічного, гедоністичного, поліхудожнього, компетентнісного, творчо-діяльнісного підходів.

2. Сутність акмеологічної культури майбутнього вчителя музики полягає у комплексному дослідженні цілісності студента, який у процесі мистецького навчання у ЗВО проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики визначаються у єдності й усіх взаємозв'язках. Адже будучи невід'ємною частиною загальної професійно-педагогічної культури вчителя музики, акмеологічна культура дозволяє формувати саморозвиток і самовдосконалення особистості протягом життя. сутнісною ознакою формування акмеологічної культури студента факультету мистецтв є те, що цей феномен забезпечує оптимальність його самореалізації в процесі багатогранної життєдіяльності та постійне прагнення до досягнення акме вершин. При чому акмеологічна культура майбутнього вчителя музики привносить проектування в його загальну професійно-

педагогічну культуру не лише орієнтуючи на загальнолюдські цінності, пов'язані з утвердженням своєї ролі та значення в соціальному й професійно-педагогічному середовищі, а й творче вдосконалення змісту, форм і методів мистецької освіти.

3. Розроблена структура акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний, творчо-проектувальний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає стабільний інтерес майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності загалом, та до вокально-хорової роботи з учнями, зокрема. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні визначено міру спонукальної мотиваційної спрямованості на ціннісне ставлення до вокально-хорової роботи та його показники. Когнітивно-розвивальний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні охоплює широку ерудицію в галузі співацького мистецтва, оволодіння практичними вміннями й навичками самостійної роботи студентів. Критерієм когнітивно-розвивального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькій діяльності окреслено ступінь якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва, самоорганізація ефективного використання набутих знань у продуктивній діяльності з учнями та його показники. Комунікативно-евристичний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у співацькому навчанні передбачає сформованість готовності до організації творчої взаємодії, з пошуком та використанням евристичних методів, що дозволяють довільно вибирати можливі альтернативи. Критерієм комунікативно-евристичного компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні визначено міру сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища та його показники.

Творчо-проектувальний компонент акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у вокально-хоровому навчанні охоплює виражає здатність до самореалізації у практичній роботі, а також спроможність створення інновацій в процесі професійної діяльності тощо. Критерієм творчо-проектувального компонента акмеологічної культури майбутнього вчителя музики у співацькій діяльності окреслено ступінь фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку та його показники. У процесі діагностувального дослідження визначені рівні сформованості означеного феномена: високий, середній, низький.

4. Обґрунтовано основні принципи положення, а саме: принцип інтегративного вивчення вокально-хорових дисциплін; принцип досягнення рівноваги інтелектуальної та емоційної складових у створенні художньо-музичного образу музичного твору; принцип активізації навчально-виконавського досвіду майбутніх учителів музики; принцип вільного вибору освітньо-акмеологічної траєкторії особистісного розвитку; принцип спонукання студентів факультетів мистецтв до творчого самовираження у практичній співацькій діяльності. Розроблено педагогічні умови: активізації самопрограмування співацького навчання студентів факультетів мистецтв; забезпечення впровадження практично-дієвих засобів вокально-хорового навчання; прагнення до самовдосконалення студентів у вокально-хоровій діяльності. Розроблена методична модель формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання, від постановки мети й основних завдань дисертаційного дослідження охоплює: наукові підходи, основні принципи положення мистецького навчання, структуру, педагогічні умови, етапи педагогічної роботи, ефективні методи формування означеного феномена, що разом становить повний технологічний цикл.

5. Упроваджена методика формування акмеологічної культури студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання передбачала впровадження низки педагогічних дій за розробленими етапами, а саме:

спонукально-пізнавальним, аналітично-оцінювальним, орієнтувально-операційним та результативно-прогностичним.

Перший етап, спонукально-пізнавальний, був спрямований на формування пізнавального інтересу студентів до співацької діяльності, ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували методи активного навчання: моделювання і проектування педагогічних ситуацій; мотиваційних тренінгів; on-line майстер-класів; імітаційних вправ; інформаційного пошуку, зіставлення й обробки музичного матеріалу; групової дискусії; міжгрупового діалогу; інтерв'ювання; прямого і коментованого показу послідовності дій, прийомів і форм педагогічної діяльності; стимулювання художнього навчання; методи прикладу, навіювання і самонавіювання; самопідкріплення акме-рівня співацької діяльності в уяві. Другий етап – аналітично-оцінювальний, забезпечував формування мистецько-співацького тезаурусу студентів, їхньої спроможності до оцінювання творів хорового мистецтва, здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями. Методика другого етапу спрямовувалась на якісне набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності й забезпечувалась методами: спільних дебатів, сократівських бесід, тематичних діалогів; порівняння, узагальнення, систематизації отриманих знань; поточного коментування; наочної презентації; перехресних спостережень; спільного аналізу; слухової діагностики і коригування вокального звуку; свідомого моделювання звуку; розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу; ескізного вивчення хорових творів і побіжного ознайомлення з партитурою; позиційної діяльності; імітаційної діяльності; проектів; наочного показу аналізу твору; спонтанного виступу; комунікативно-інформаційні методи навчання: аудіо-, відеометоди, ІТ-методи; аналітико-пошукові методи, аналітичні тренінги; інтелектуальний квест-турнір; ігрові методи навчання (дидактичні, творчі, рольові). Третій,

орієнтувально-операційний етап, спрямовувався на формування здатності майбутніх учителів музики, до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу та вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи, що визначаються за мірою сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища. Увесь спектр методичних заходів забезпечували методи створення колективного поля і колективної творчості; методи аудіо- та відеофіксації; хорової групової імпровізації; вербальної й невербальної комунікації; відеофіксації виконавських дій; самоаналізу, порівняння і зіставлення; тренінг позитивної самооцінки; портфоліо. Четвертий етап – результативно-прогностичний, спрямовувався на формування здатності студентів до самореалізації у творчій співацькій діяльності, спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової діяльності. Методичний супровід даного етапу забезпечували метод педагогічної імпровізації та експромту; педагогічного моделювання; інтерпретаційного опрацювання вокально-хорових творів; адаптації музичного матеріалу; безпосереднього й опосередкованого самоаналізу; мета-плану; самопрограмування співацької підготовки; проектування акмерозвитку співацької діяльності. Порівняльний аналіз рівнів сформованості акмеологічної культури у студентів експериментальних і контрольних груп до і після проведення дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити позитивну динаміку, що свідчить про ефективність авторської методики й доцільність її впровадження у процес співацької підготовки майбутніх учителів музики.

## ДОДАТОК А

### Тест

на виявлення рівня сформованості пізнавального інтересу

до співацької діяльності

1. Мені подобається займатись будь-якою співацькою діяльністю  
а) так            б) ні            в) не завжди
2. Якщо можна було б вибирати, я більше займався вокально-хоровою підготовкою, ніж інструментальною  
а) так            б) ні            в) не завжди
3. Мені легко спілкуватися із дітьми  
а) так            б) ні            в) не завжди
4. Я використовую будь-яку можливість, щоб удосконалити свої співацькі навички  
а) так            б) ні            в) не завжди
5. Сольні концертні виступи завжди викликають у мене надмірні хвилювання  
а) так            б) ні            в) не завжди
6. Якщо б мені надали право вибору, я б більше займався грою на інструменті  
а) так    б) ні            в) не завжди
7. Я не бачу необхідності займатись вокалом більше, ніж це передбачено навчальним планом:  
а) так    б) ні            в) не завжди
8. Мені більше приваблює музично-інструментальне виконавство:  
а) так    б) ні            в) не завжди
9. Окрім навчальних хорів, я б хотів мати можливість відвідувати репетиції професійних хорових колективів:  
а) так    б) ні            в) не завжди
10. Я завжди готовий приступити до роботи з дитячим хоровим колективом або вокальним ансамблем  
а) так    б) ні            в) не завжди



11. Окрім вокалу, мені подобається займатись диригуванням  
а) так    **б) ні**    в) не завжди
12. Для майбутньої професійної діяльності я збираю нотний матеріал  
а) так    б) ні    в) не завжди
13. Я завжди шукаю новітні методики навчання співу  
а) так    б) ні    в) не завжди
14. Мені подобається вивчати хоровий репертуар для дітей  
а) так    б) ні    в) не завжди
15. Я обов'язково долучаю до вибору свого репертуару з предметів вокально-хорового циклу  
а) так    б) ні    в) не завжди
16. Під час педпрактики мені подобається займатись з вокальним дитячим гуртком  
а) так    б) ні    в) не завжди

Обробка результатів.

Відповіді, які підкреслені, оцінюються у 2 бали.

Відповіді «не завжди» - 1 бал.

Решта відповідей – 0 балів.

Від суми отриманих балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

1-16 – низький рівень;

17-24 – середній рівень;

25-32 – високий рівень.

## ДОДАТОК Б

### Анкета

на визначення рівня прояву ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва

1. Мені завжди подобалося виконувати хорові обробки народних пісень  
а) так б) ні
2. Мені подобається виступати у концертах  
а) так б) ні
3. Я не люблю виконувати твори композиторів-класиків  
а) так б) ні
4. Я скоріше піду на концерт хорової музики, ніж популярного естрадного українськоого гурту:  
а) так б) ні
5. Мене завжди цікавила творчість і життєвий шлях відомих диригентів:  
а) так б) ні
6. Я регулярно відвідую концерти відомих оперних співаків:  
а) так б) ні
7. Я слідкую за творчістю відомих хорових колективів:  
а) так б) ні
8. За можливості завжди беру участь у вокально-хорових фестивалях:  
а) так б) ні
9. Мені подобається дивитись телевізійну програму «Голос країни»  
а) так б) ні

10. Я відчуваю потребу займатись співацькою діяльністю

а) так    б) ні

Обробка результатів. Від суми отриманих балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

1-4 – низький рівень;

5-7 – середній рівень;

8-10 – високий рівень.

## Додаток В

### Тест

на виявлення рівня прагнення студентів до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності (за діагностичною методикою Лінь Є)

1. Я відчуваю потребу вдосконалювати власну співацьку діяльність:
  - а) так; (A)
  - б) іноді; (B)
  - в) ні. (C)
  
2. Відчуття потреби самовдосконалення зумовлене:
  - а) оцінками і порадами педагогів; (B)
  - б) особистою самооцінкою; (C)
  - в) сучасними вимогами до діяльності вчителя музики. (A)
  
3. До успіхів своїх колег у співацькій підготовці ставлюсь:
  - а) із цікавістю, завжди аналізую їх діяльність; (A)
  - б) із байдужістю, їх успіхи мене мало цікавлять; (C)
  - в) із розчаруванням, яке пов'язане незадоволенням собою. (B)
  
4. Думаю, що у досягненні високих результатів у співацькій діяльності першочерговим є:
  - а) систематичні заняття із досвідченим педагогом; (B)
  - б) випадок і щасливий збіг обставин; (C)
  - в) постійне удосконалення своєї діяльності. (A)
  
5. Я завжди готовий вислухати зауваження щодо своєї вокально-хорової діяльності:
  - а) ні, оскільки критика буває необ'єктивною, я завжди довіряю

- власній самооцінці; (С)
- б) так, бо я завжди допускаю помилки; (В)
- в) так, тому що робота над їх виправленням дає мені можливість удосконалюватись у співацькій діяльності (А)
6. Якщо для досягнення успіху у співацькій діяльності мені потрібно буде продовжити навчання в іншій країні:
- а) я зроблю це, якщо там дана галузь буде більш розвиненою; (А)
- б) ні, традиції вітчизняної освіти мене повністю задовольняють; (В)
- в) ні, адже в мене і так високі оцінки за даний вид діяльності. (С)
7. Моє бажання досягти успіху у професійній співацькій діяльності пов'язане з:
- а) можливістю кар'єрного зросту; (В)
- б) отриманням визнання своїх рідних і колег; (С)
- в) удосконаленням системи вітчизняної вокально-хорової підготовки (А)
8. Успішне самовдосконалення вокально-хорової підготовки передбачає:
- а) наявність адекватної самооцінки; (В)
- б) обов'язкове керівництво з боку педагога; (С)
- в) усвідомлення кінцевої мети і засобів її досягнення. (А)
9. Важливими особистісними якостями ефективного самовдосконалення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики є:
- а) впевненість у власних силах і наявність таланту; (С)
- б) бажання, наполегливість, самостійність, рішучість, спеціальні здібності; (А)
- в) сміливість, схильність до ризику, впевненість в досягненні успіху. (В)

10. Найбільше у роботі з вокально-хоровим колективом мені не подобається:

а) коли виникають непередбачувані труднощі; (В)

б) коли не має можливості частіше працювати з колективом; (А)

в) бути в центрі уваги. (С)

Обчислення результатів тесту.

Більшість відповідей А свідчать про те, що у Вас яскраво виражене прагнення фахового самовдосконалення.

Більшість відповідей В свідчить про те, що у Вас немає особливої потреби у фаховому самовдосконаленні, або ж Ви володієте неадекватною самооцінкою власної вокально-хорової діяльності.

Більшість відповідей С означає, що у Вас є проблеми із усвідомленням необхідності удосконалення власної роботи з вокально-хоровими колективами та потенціальна здатність до фахового самовдосконалення, але Ви не реалізуєте цю потребу.

## Додаток Д

### Анкета відкритих питань

на виявлення рівня сформованості мистецько-співацького тезаурусу

Завершіть думку:

1. Мистецтво *bell canto* – це
2. Співоча ферманта – це
3. Розвиток співацького голосу має кілька етапів –
4. Дитячі голоси молодших школярів відрізняються –
5. Партію тенора, записану у скрипковому ключі, виконують –
6. Вокальними навичками є –
7. Спів на опорі –
8. Шкідливим у співі вважають –
9. Найбільш поширеною у співі є атака –
10. Ефективними методами розвитку співацького дихання є –
11. У хоровому співі використовують такі типи дихання –
12. Примарними називають звуки –
13. Існують такі види хорового ансамблю –
14. Розспівування хору потрібне для –
15. Специфіка співу на *staccato* полягає –
16. Спів на *legato* у хорі досягають завдяки –
17. Різниця між дикцією і артикуляцією полягає –
18. Особливості дикційного ансамблю полягають –
19. Специфіка інтонування мажорної гами залежить –
20. Бас-профундо – це

## Додаток Ж

### «Програма спостережень практичної роботи»

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

Прізвище, ініціали, посада експерта \_\_\_\_\_

	Критерії практичного використання набутих знань у роботі зі школярами	К-сть балів		
		0	1	2
1	організація розспівування (розподіл часу)			
2	відповідність обраної розспіванки розвитку даної навички			
3	ефективність обраної методики розучування			
4	досконалість власного показу			
5	слуховий контроль звукового потоку			
6	доцільність застосованих практичних прийомів			
7	рівень акмеологічної спрямованості у досягненні очікуваного результату			
8	результативність методів, форм і прийомів			
9	доступність і влучність вербальних пояснень			
10	застосування робочих диригентських жестів			

Обробка результатів. Від суми отриманих балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

17-20 балів – високий рівень

10-16 балів – середній рівень

1-9 балів – низький рівень



### Додаток 3

#### «Графік самозвіту організації творчого співацького середовища»

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

№	Види організаційно-комунікативної діяльності	Самоопис процесу	Оцінка (від 1- до 5)
1	Створення творчого задуму, ідеї		
2	Залучення виконавців до участі у творчій формації		
3	Організація репетиційного процесу		
4	Рівень творчої атмосфери на заняттях		
5	Ступінь спільної відповідальності		
6	Реалізація творчого задуму		
7	Оцінка концертного виступу		

Обробка результатів. Від суми отриманих балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

28-35 балів – високий рівень

21-27 балів – середній рівень

7-20 балів – низький рівень

## Додаток И

Прізвище, ім'я студента \_\_\_\_\_

№	Самоаналіз виконавської діяльності	Оцінка			
		5	4	3	2
1.	Встановлення зорового контакту				
2.	Відповідність диригентської техніки				
3.	Природність і органічність жестів				
4.	Дієвість вольового впливу				
5.	Відповідність темпо-ритму, динаміки				
6.	Контроль і коригування співу виконавців				
7.	Вчасність реагування на виконавські помилки				
8.	Відповідність інтерпретації задуманому виконавському плану				
9.	Відсутність дезорганізуючих емоцій				
10.	Міра прояву виконавського артистизму				

Обробка результатів. Співпадіння оцінки експерта і студента оцінюється в 1 бал. Від суми балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

9-10 балів – високий рівень

5-8 балів – середній рівень

1-4 бали – низький рівень

## ДОДАТОК К

### Тест

#### на виявлення спроможності до ефективного планування розвитку вокально-хорової роботи

1. Я маю ясну перспективу удосконалення співацької навчальної діяльності на:
  - а) найближчі заняття (0)
  - б) цілий рік (1)
  - в) 3-4 роки (2)
  
2. Я завжди планомірно здійснюю свою вокально-хорову виконавську діяльність:
  - а) іноді коректую заплановане у відповідності до обставин, що склалися (1)
  - б) планую кожну репетицію, підготовку до заліку, концерту (2)
  - в) виконую заплановане, що стосується підготовки до іспитів, заліків (0)
  
3. Усю свою навчальну діяльність я підпорядковую досягненню мети:
  - а) заради досягнення мети додержуюсь строгого режиму (2)
  - б) завдання професійного саморозвитку для мене є джерелом активності (1)
  - в) я відчуваю задоволення від самого процесу занять на фортепіано (0)
  
4. Я схильний самостійно планувати етапи свого професійного зростання у сфері вокально-хорової діяльності
  - а) так (2)
  - б) зазвичай дослухаюсь до думки педагога (1)

- в) педагог розробляє план мого професійного розвитку у (0)  
у сфері вокально-хорової виконавської діяльності
5. Прогнозуючи саморозвиток вокально-хорової навчально-виконавської діяльності, я завжди:
- а) ставлю перед собою високу мету, оскільки вона варта багатьох зусиль (0)
- б) ставлю перед собою реальні цілі і завдання (2)
- в) враховую усі свої недоліки (1)
6. Приймаючи рішення щодо моделювання фахового саморозвитку вокально-хорової діяльності, я:
- а) все одно йду до своєї мети (2)
- б) одразу приступаю до його практичного втілення (1)
- в) можу змінити попередні цілі (0)
7. У прогнозуванні саморозвитку своєї вокально-хорової діяльності я намагаюсь:
- а) орієнтуватись на власний досвід і досягнення у даній сфері (2)
- б) керуватись досвідом відомих виконавців (1)
- в) дослухатись до порад однокурсників (0)
8. Реалізуючи план свого фахового розвитку у сфері вокально-хорової підготовки:
- а) я легко пристосовуюсь до неочікуваних змін (2)
- б) спокійно ставлюсь до невдач (1)
- в) переживаю через свої виконавські невдачі (0)

Обробка результатів. Від суми отриманих балів залежить рівень сформованості діагностованого показника.

1-11 балів – низький рівень

12-20 балів – середній рівень

21-24 балів – високий рівень

## Додаток Л

### «Програма самовдосконалення співацької діяльності»

1. Моя мета

\_\_\_\_\_

2. Моя мотивація досягнення мети

\_\_\_\_\_

3. Акме-вершини, які потрібно досягти у співацькій діяльності:

1. вокальній - \_\_\_\_\_

2. хоровій - \_\_\_\_\_

3. музично-педагогічній - \_\_\_\_\_

4. Проміжні цілі й успішність їх виконання:

№	Графік, дні і години виконання	Вид роботи	Форма контролю	Якість виконання 5 балів
1	.....			
2	.....			

5. Необхідні ресурси для досягнень акме-рівня :

1) здібності, знання, навички, досвід

\_\_\_\_\_

2) обставини і люди, які схильні вам допомогти

\_\_\_\_\_

6. Самостійна розробка засобів досягнення цілей (аналіз власних методів досягнення) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Як розпочати справу (формули самонавіювання):

\_\_\_\_\_

## Додаток М

### «Психологічний тренінг»

#### Заняття 1.

**Мета:** створити сприятливі умови для роботи тренінгової групи, ознайомити учасників з головними принципами проведення тренінгових занять, прийняти правила роботи групи, ознайомити з поняттям «акмеологічна культура», актуалізувати досвід, сприяти рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів.

##### *1. Вправа «Візитівка».*

**Мета:** сприяти знайомству учасників **Матеріали:** олівці, фломастери.

Учасники розміщуються на стільцях. Тренер пропонує кожному зробити графічне зображення візитівки, на якій вказати ім'я, та придумати на першу літеру ім'я слово, яке характеризує Вас, як людину (особистість).

##### *2. «Правила групи»*

У кожній тренінговій групі можуть бути свої правила, але в основі даної методики закладені універсальні правила: довірчий стиль спілкування; спілкування за принципом «тут і тепер»; персоніфікація висловлень; щирість у спілкуванні; конфіденційність усього, що відбувається в групі; визначення сильних сторін особистості; неприпустимість безпосередніх оцінок людини; активна участь в тому, що відбувається; повага промовця.

##### *3. Вправа «Моє професійне кредо»*

**Мета:** актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.

**Матеріали:** бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.

Учасникам роздаються бланки. Пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передає зміст кожного поля: перше – «я - педагог»; друге – «мої учні»; третє – «я очима моїх учнів»; четверте – «моя професійна мрія». На смужці студентам необхідно написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним гаслом (професійним кредо). Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.

#### ***4. Вправа «Життєвий та професійний кодекс педагога».***

**Мета:** рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів.

**Обладнання:** картки із зображенням приголосних та голосних літер українського алфавіту.

Картки роздають учасникам групи. Завдання учасникам – сформулювати декілька значущих для них особисто та для суспільства у цілому життєвих та професійних правил, які б розпочиналися на літери, написані на картках. По закінченні роботи групі пропонується прочитати сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Таким чином, групою створюється єдиний життєвий та професійний кодекс педагога.

#### ***5. Вправа. «Завершення речення».***

**Мета:** забезпечити зворотній зв'язок щодо основних моментів вивченого матеріалу.

**Матеріали:** приладдя для письма.

Тренер демонструє учасникам записані на дошці 4-5 незакінчених речень, наприклад, «Я дізнався що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої відповіді і здати тренеру. Якщо дозволяє регламент, корисно, щоб кожен учасник по черзі повідомив свої записи групі.



## Заняття 2.

**Мета:** закріпити активний стиль спілкування, сприяти закріпленню навичок самоаналізу, сприяти розвитку комунікативних вмінь, усвідомленню себе в системі професійного та особистісного спілкування

### *1. Вправа «Людина на своєму місці».*

**Мета:** самостійний аналіз плюсів та мінусів у студентських та професійних ролях.

**Матеріали:** папір формату А-4, фломастери, олівці.

Учасники поділяються на дві команди. Перша – виступає від імені студентів, інша – від імені фахівців-професіоналів. Роздаються листи паперу форматом А-4, на яких команда «студентів» малює картину на тему: «Чудовий час студентства», а команда «фахівців-професіоналів» – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на звороті свого аркуша (верхня його половина) перераховує 6 атрибутів студентства або 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший, на думку команди, компонент група виділяє (підкреслює). Через 15-20 хвилин роботи команди обмінюються аркушами. Інша команда, в нижній вільній частині отриманого аркуша записує 6 мінусів вказаного вікового періоду а найголовніший мінус виділяють (підкреслюють). Надалі команди демонструють свою творчість та проговорюють плюси та мінуси тієї чи іншої ролі. Ведучий ставить питання про те, в якому віці кожний з учасників захоче (захотів) відмовитися від плюсів студентства, взяти (взяв) на себе роль професіонала, а також просить «студентів» вказати свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості.

**Обговорення:** В якому віці плюси студентства будуть відчуватися найменше? Чому? Які необхідні професійно-важливі якості у вас вже сформовані? Як досягти акме-вершин під час навчання у ЗВО?

**Ведучий**, підводячи підсумки, каже, що найбільш привабливе знайдено учасниками в періоді студентства і що - в періоді професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік та які якості учасники групи вказували найбільш часто.

## **2. Вправа «16 асоціацій».**

**Мета:** виявлення асоціативних уявлень про співацьку діяльність вчителя музики та факторів, які перешкоджають отриманню задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного самовдосконалення і зростання.

**Матеріали:** аркуші формату А4, фломастери.

Аркуш формату А4 поділяємо на 5 рівних вертикальних стовпців. У першому стовпчику записуються 16 асоціацій на слова «моя робота». В другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, і т.д. Так, у другому стовпчику отримуємо вже вісім асоціацій. В третьому стовпчику відповідно – 4 слова. Продовжуємо доти, поки в останньому – п'ятому стовпчику не залишиться одна асоціація. Її потрібно зобразити схематично, у вигляді малюнка.

У кожного учасника є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від співацької діяльності і образне асоціативне уявлення про саму діяльність. Обговорення та порівняння малюнків, аналіз сильних і слабких якостей, можливих напрямків для самовдосконалення і професійного росту.

## **3. Вправа «Професійне «Я»**

**Мета:** Підвищення самооцінки, гармонізація емоційного стану, розвиток позитивної концепції «Я-педагог».

На окремому аркуші пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я. Біля кожного променя напишіть позитивну рису про себе з професійної точки зору. Завдання –

написати про себе якнайкраще, поставити аркуш у свій щоденник. Якщо у з'явиться нова позитивна якість, додайте промінчик до сонця».

### **Заняття 3.**

**Мета:** розширення знань про способи, мотиви, роль інших людей в процесі професійного становлення, та місце професії в житті учасників тренінгу; розвиток пізнавальної діяльності та аналіз образу власного «Я».

#### ***1. Вправа «Побажання».***

**Мета:** поглиблення емоційних зв'язків між учасниками, налаштування на позитив і активну роботу.

**Матеріали:** м'яч або м'яка іграшка.

Учасники кидають один одному м'яч, бажаючи чогось приємних емоцій на час заняття. До прикладу, «радості», «творчого натхнення», тощо. Побажання повинні бути короткі (1-2 слова). Ведучий контролює, щоб кожний з учасників отримав позитивні слова.

#### ***2. Вправа «Інтерв'ю»***

**Мета:** знайомство з особливостями професійного становлення учасників тренінгу.

Учасникам пропонують об'єднатися в пари. Один з учасників протягом 1 хв. бере інтерв'ю в іншого, задаючи питання, що стосуються його професійного становлення та ролі професії в його житті. За сигналом ведучого учасники обмінюються ролями. По закінченні проведення інтерв'ю обома учасниками, один з них стає за спиною в іншого та від імені учасника, який сидить, починає розповідати про нього. Потім учасники міняються місцями. По закінченні проведення вправи проводиться обговорення.

#### ***3. Вправа «Мій сьогоднішній вибір».***

**Мета:** Оцінювання педагогічної позиції учасників.

**Обладнання:** маркер, аркуш паперу формату А-2 або дошка.

Ведучий ставить на дошці (фліп-чарті) крапку, біля якої пише: «Я». Від крапки проводить лінії, кількість яких дорівнює числу учасників. Кожен учасник, по черзі, підходить до дошки і пише на кінці однієї з вільних ліній ім'я того учасника з групи, якого б він обрав своїм викладачем. У своєму виборі студенти повинні керуватися не дружніми стосунками, і не симпатією, а лише поціновуванням професійних якостей (оцінюється педагогічна позиція члена групи). Після здійснення вибору, кожний учасник пояснює свою позицію. Цю вправу можна проводити тільки у тих випадках, коли в групі встановлено відверті стосунки, а самі студенти можуть обговорювати свої успіхи або невдачі без психологічних ускладнень.