

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СЄ ЛІФЕН

УДК : 378:37.011.3-051:78:78.087.68:7.071.2(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Сє Ліфен

Науковий керівник: **Білова Наталія Костянтинівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Се Ліфен. Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2021.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні на основі теоретичного узагальнення обґрунтовано і запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки через реалізацію авторської методики. Актуалізовано специфіку прояву виконавської волі в особистісному та професійному аспектах художньо-педагогічної полікомунікації в умовах мистецько-освітнього середовища з урахуванням духовного потенціалу хорового мистецтва і специфіки диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як платформи їхнього творчо-педагогічного самовираження і фахової самореалізації.

Зазначено, що розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки вимагає теоретико-методологічного обґрунтування розвивальної стратегії, яка покликана долати суперечності, що виникають між високим рівнем фахової значущості зазначеної проблематики і браком методичного забезпечення, яке зумовлюється незадовільним станом теоретичної розробленості розвитку виконавської волі майбутніх учителів як хормейстерів.

У дослідженні представлено узагальнення філософських, психологічних і музично-педагогічних концепцій вольових якостей, які є

професійно значущими для вчителів музичного мистецтва, діяльність яких спрямована на духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва через залучення їх до різних форм і видів музикування, зокрема хорового співу. Доведено, що хоровий спів є найбільш доступною, «відкритою», духовно консолідаційною формою колективного музикування учнів в процесі художньо-педагогічної полікомунікації з творами мистецтва, що вимагає від учителя-хормейстера наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, свідомої регуляції і саморегуляції щодо досягнення бажаного результату фахової діяльності. Виконавська воля учителя як хормейстера вивчається в контексті самовизначення і цілепокладання, самоздійснення і відповідальності майбутніх фахівців, як чинник актуалізації гуманних цінностей і прояв активної свідомості в процесі їхньої диригентсько-хорової підготовки.

Теоретично обґрунтовано, що воля є вищою формою психічної активності, яка уможлиблює мобілізацію зусиль задля подолання як імпульсів так й інерції задля вищої мети, у якості якої в роботі розглядається досягнення найвищих виконавсько-педагогічних результатів учителя як диригента, керівника хорового колективу. Воля має психофізіологічну, вроджену і надбану природу, ґрунтується на регульованому використанні особистістю потенційної духовної вольової енергії та спрямовується особистістю на подолання перешкод і досягнення цілі діяльності. Джерелом активізації волі виступають мотивація і намір, а воля, в свою чергу, виступає у якості джерела енергії, спрямованої на реалізацію мотиву або наміру як художньо-педагогічної інтенції учителя-хормейстера.

Висвітлено специфіку виконавської волі в контексті мистецько-педагогічної, зокрема диригентсько-хорової діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що зумовлюється педагогічною метою діяльності – досягнення високих художньо-виконавських результатів. Наголошено, що завдяки виконавській волі вчителя-хорового диригента уможлиблюється реалізація максимально бажаного інтонаційно-звукового образу, який існує у його свідомості та у слуховій уяві як власної інтерпретаційно-виконавської

концепції. Зазначено, що художньо-педагогічна полікомунікація, яку здійснює вчитель музичного мистецтва в процесі роботи з хором колективом передбачає необхідність емоційного «зараження» співаків через емоційно-енергійний вплив, уміння контролювати звучання хору в режимі реального часу, відстежуючи прояв інтонаційно-виконавських проблем з метою їхньої оперативної корекції, що потребує значного вольового зусилля, без якого неможливий психоемоційний, художньо-продуктивний вплив на складний, живий, нетемперований «музичний інструмент» яким є хор.

Доведено, що активний цілеспрямований розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва уможлиблює набуття ними здатності до трансляції хоровому колективу власних художньо-інтерпретаційних уявлень. Це забезпечує залучення кожного учасника хору до єдиного образно-емоційного естетично-ціннісного поля, що є запорукою досягнення високого виконавського результату і, водночас, всебічного особистісно-професійного розвитку учасників хору і, власне, майбутнього фахівця як хормейстера.

З метою узагальнення теоретичних напрацювань щодо досліджуваного феномену в дисертації запропоновано авторське тлумачення поняття «виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва–хормейстерів» як індивідуальної базової особистісно-професійної властивості, що забезпечує цілеспрямований регуляційно-спонукальний вплив щодо мобілізації особистісно-енергетичних, художньо-виконавських ресурсів учасників хорового колективу в процесі емоційно-духовної консолідації задля досягнення максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору в умовах художньо-педагогічної полікомунікації. Виконавська воля ініціює свідоме саморегулювання і самомобілізацію інтелектуально-творчої і психоемоційної активності, що уможлиблює долавання зовнішніх і внутрішніх перешкод, інтонаційно-виконавських проблем, та є чинником забезпечення

ефективності художнього розвитку колективу й особистісно-фахового зростання вчителя-хормейстера.

Обґрунтовано компонентну структуру виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, яка складається з чотирьох компонентів: *мотиваційно-інтенційного* (особистісна спрямованість як активізує джерело для функціонування і розвитку виконавської волі в контексті диригентсько-хорової діяльності), *інтонаційно-проектувального* (спланована практична реалізація творчого ресурсу виконавської волі у процесі роботи над хором інтонуванням), *комунікативно-енергетичного* (здійснення диригентського впливу на учасників хорового колективу задля звукового втілення власної художньо-інтерпретаційної концепції твору) і *рефлексивно-регулятивного* (здійснення слухового моніторингу і спрямування-розосередженості свідомості на процесах, що відбуваються водночас при виконання хорового твору).

Запропоновано методологічну концепцію, яка передбачає виявлення наукових закономірностей, здатних зробити стратегію розвитку виконавської волі раціонально систематизованою та результативною. Вона ґрунтується на концептуальній цілісності чотирьох наукових підходів. *Ноологічний підхід* зумовлює ціннісно-вольовий динамізм особистості, спрямований гуманними і духовними смислами мистецько-освітнього середовища; *художньо-ідентифікаційний підхід* передбачає підкріплення духовно-ціннісних смислів хорової діяльності емпатійним ототожненням виконавців з образним змістом, закладеним у хоровий твір; *полікомунікативний підхід* дозволяє розглядати диригентсько-хорову підготовку як полікомунікативний простір, у якому розкривається духовний потенціал художньо-виконавської діяльності учителя-хормейстера, що активізує усвідомлене самоздійснення через активне волевиявлення в творчих діях; *емерджентний підхід* розглядається в якості концептуальної інтеграції духовного спрямування хорового мистецтва з усвідомленням художньої ідентичності як професійного чинника виникнення художньо-емоційного резонансу з музикою у кожного учасника

багатовимірною полікомунікативною виконавсько-хоровою простору на шляху розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі означених підходів запропоновано низку художньо-педагогічних принципів організації розвивальних процедур, ефективних у контексті роботи, з урахуванням основних атрибутивних характеристик досліджуваного феномену: *принцип індивідуального освітнього комплаєнсу* (забезпечує ефективність методів педагогічного впливу відповідно до особистісних, психологічних і професійних характеристик та індивідуальних орієнтирів духовно-ціннісного сприймання мистецтва, художньо-творчих інтенцій і уподобань здобувачів), *принцип посилення художньо-енергетичного резонансу* (передбачає синхронізацію і взаємне посилення енергетичних потоків у процесі сприймання, інтерпретації та виконання музичного твору), *принцип синергійної інтеграції* (передбачає збільшення ефективності та продуктивності формувального етапу дослідження на основі інтеграції різновекторних дій, педагогічних впливів, творчих пошуків, спрямованих на єдину мету), *принцип інтонаційно-слухового моніторингу* (усвідомлене, спрямоване керування власним слуховим контролем на основі сформованих інтонаційно-слухових еталонних уявлень та внутрішнього артистичного наміру).

Розроблено педагогічні умови та відповідні методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки на основі розглянутої методологічної концепції. Такими педагогічними умовами є: стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання (методи: Дискусійна сесія, ТікТок-челендж, Тьютор-челендж, Вокально-хоровий проєкт); ініціація самонаказів щодо подолання невідповідності еталонного та реального хорового звучання задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату (методи: Інтонаційне моделювання, Художньо-інтонаційні фрейми, Слуховий тренінг, Творчий виклик); упровадження прийомів театральної педагогіки як

творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на співаків у процесі інтонаційно-звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору (методи: Художні читання, Образ героя, Диригентські варіації, Руйнування міфу); ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою досягнення бажаного звучання (методи: Імпакт-моніторинг, Виконавський самоаналіз, Практика симультанної уважності, Техніка уявного диригування).

Для організації діагностичного етапу експерименту з метою виявлення стану розвиненості виконавської волі здобувачів було розроблено критеріальний апарат, спрямований на оцінювання рівнів розвиненості досліджуваного феномену відповідно до змісту його структурних компонентів. Мотиваційно-інтенційному компоненту відповідав *особистісно-аксіологічний критерій*, який дозволяє дослідити прояви особистісно-ціннісної спрямованості на досягнення бажаного звукового результату в процесі диригентсько-хорової діяльності; інтонаційно-проектувальному компоненту відповідав *інтонаційно-моделювальний критерій*, покликаний оцінити рівень усвідомленого сприймання і реалізації художньо-інтонаційного образу музичного твору на основі сформованих інтонаційно-стильових еталонів; комунікативно-енергетичний компонент діагностувався за допомогою *інтерактивно-експресивного критерію*, який відображає міру здатності до емоційного «зараження» учасників хорового колективу щодо залучення до художньо-емоційного поля хорового твору через використання доцільно-експресивної диригентсько-виконавської техніки; рефлексивно-регулятивному компоненту відповідав *корекційно-когерентний критерій*, спрямований на діагностування міри продуктивності інтонаційно-слухового симультанної рефлексії у процесі рішення інтонаційно-виконавських завдань.

Узагальнення результатів проведеного теоретичного і діагностичного дослідження забезпечили розробку авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, що передбачало поетапну реалізацію запропонованих педагогічних умов і методів на методологічній платформі визначених наукових підходів і принципів. Формувальний етап експерименту передбачав упровадження у цикл дисциплін диригентсько-хорової підготовки здобувачів спеціально організованих технологій та методів, і був умовно розподілений на три етапи. *Консолідаційно-імпульсний етап* передбачає актуалізацію, акумуляцію та систематизацію знань, умінь, досвіду диригентсько-хорової діяльності, які набули здобувачі; *продуктивно-модернізаційний етап* спрямований на оновлення та поглиблення існуючих знань, умінь і навичок диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів з урахуванням вектора на розвиток і прояв виконавської волі; *творчо-верифікаційний етап* спрямований на практичну перевірку, аналіз і усвідомлення набутого хормейстерського досвіду, та реалізацію його у виконавсько-педагогічній діяльності.

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Експериментальна група (ЕГ) продемонструвала значну позитивну динаміку і кількісну розбіжність з контрольною групою: констатовано загальне зростання частки здобувачів ЕГ з творчо-інфлюентним (високим) і лабільно-еклектичним (достатнім) рівнями на 48 %, що підтверджує ефективність авторської методики, теоретичну і практичну значущість даного дослідження.

Ключові слова: воля, виконання, виконавська воля, хорове мистецтво, диригентсько-хорова підготовка, майбутні учителі музичного мистецтва.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Се Ліфен. Зміст структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки.* 2020. № 2 (131). С. 131-138.

2. Се Ліфен. Методологічні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 5(109). С. 285-297.

3. Се Ліфен. Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Інноваційна педагогіка.* 2021. № 38. С. 49-52.

Стаття у зарубіжному науковому виданні

4. Xie Lifeng. Pedagogical conditions for the development of future musical art teachers' performing will in the process of choirmaster training. *Knowledge, Education, Law, Managment.* 2021. № 3 (39). V. 2. P. 24-30.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Xie Lifeng. Content and specifics of the performing will of future music art teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів.* Одеса, 2019. С. 125-126.

6. Bilova N. K., Xie Lifeng. Volitional aspects of artistic and pedagogical communication of music teachers-choirmasters. *Мир детства в современном*

образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Витебск, 2021. Вып. 12. С. 242-244.

7. Xie Lifeng. Criteria for the performing will development in future musical art teachers – choirmasters. *Scientific community: interdisciplinary research: the 5th International Scientific and Practical Conference.* Hamburg, 2021. P. 125-127.

ABSTRACT

Xie Lifeng. Methodology of performing will development of future musical art teachers in the process of conducting-choral training – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2021.

The contents of the abstract

In the thesis on the basis of theoretical generalization the solution of the actual scientific-pedagogical problem of performing will development of future musical art teachers in the process of conducting-choral training through realization of the author’s methodology is substantiated and offered. The specifics of performing will manifestation in personal and professional aspects of artistic-pedagogical poly-communication with students is actualized, taking into account the spiritual potential of choral art and the specifics of conducting-choral training of future musical art teachers as a platform for their creative and pedagogical self-expression and professional self-realization.

It is noted that development of performing will of the future musical art teachers in the process of conducting-choral training requires theoretical and methodological justification of the development strategy, which aims to overcome the contradictions between the high level of professional significance of this issue and lack of methodological support, which is caused by unsatisfactory state of

theoretical elaboration of performing will development of future teachers as choirmasters.

The study presents generalizations of philosophical, psychological and musical-pedagogical concepts of volitional qualities that are professionally significant for musical art teachers, whose activities are aimed at involving students in various forms of music making, including choral singing in the process of artistic-pedagogical communication with works of art, which requires from the teacher persistence, determination, purposefulness, conscious regulation and self-regulation. This phenomenon is studied in the context of self-determination and goal-setting, self-fulfillment and responsibility of future professionals, as a factor in the actualization of humane values and the manifestation of active consciousness in the process of conducting-choral training.

It is theoretically proved that the will is the highest form of mental activity, which allows mobilization of efforts to overcome both impulses and inertia for the highest goal, which is considered in the work as achievement of the highest performance and pedagogical results of teachers as choirmasters. Will has a psychophysiological, innate and acquired nature, is based on the regulated use of potential spiritual volitional energy by the individual and is directed by the individual to overcome obstacles and achieve goals. Motivation and intention are defined as a source of activation of the will, and the will, in turn, acts as a source of energy aimed at the realization of motive or intention.

The specifics of the performing will in the context of artistic-pedagogical, in particular conducting-choral activities of musical art teachers is revealed. It is determined by the pedagogical purpose of the activity is to achieve high artistic and performing results. It is emphasized that thanks to the performing will of the teacher-conductor of the choir it is possible to achieve the ideal realization of the intonation-sound image that exists in his mind and auditory imagination as his own interpretive-performing concept. It is noted that the artistic-pedagogical communication carried out by a musical art teacher in the process of working with a choir involves the need for emotional “inspiration” through emotional-energetic

influence, the ability to control the choir's sound in real time, monitoring the manifestation of intonation and performance problems with the aim of their effective correction, which requires significant willpower, without which the psycho-emotional, artistic and productive impact on the complex, lively, untempered "musical instrument" – the choir – is impossible.

It is proved that active purposeful development of the performing will of future musical art teachers allows them to acquire the ability to broadcast to the choir their own artistic and interpretive ideas. This ensures involvement of each choir member in a single image-emotional aesthetic and value field, which is the key to achieving high performance and, at the same time, comprehensive personal and professional development of choir members and, in fact, the teacher as a choirmaster.

In order to summarize the theoretical work on the phenomenon under study, the dissertation proposes an author's interpretation of the concept of "performing will of the future musical art teachers-choirmasters" as an individual basic personal and professional trait, which involves targeted emotional-energetic influence on embodiment of the emotional-figurative content of a musical work based on the creation of emotional-spiritual resonance in the artistic poly-communicative field. Performing will provides conscious energetic self-regulation of the intellectual, creative and psycho-emotional activity, which allows overcoming intonation and performance problems, achieving high artistic intonation and sound results, and contributes to the effectiveness of artistic development and success of professional self-expression of teachers as choirmasters.

The component structure of the future musical art teachers' performing will in the context of conducting-choral training is substantiated, which consists of four components: *motivational-intentional* (personal orientation as an activating source for functioning and development of performing will in the context of conducting-choral activity), *intonation-project* (planned practical realization of the creative resource of the performing will in the work on choral intonation), *communicative-energetic* (carrying out conducting influence for the sound embodiment of one's

own artistic-interpretive concept of a musical work) and *reflexive-regulatory* (performing auditory monitoring and directing consciousness to the processes occurring during performance of a choral work).

A methodological concept is proposed, which provides for the development of scientific laws that can make the strategy of development of the performing will rationally systematized and effective. It is based on the conceptual integrity of four scientific approaches. *The noological approach* determines the value-volitional dynamism of the individual, directed by the humane and spiritual meanings of the artistic-educational environment; *artistic-identification approach* involves reinforcing the spiritual and value meanings of choral activity by empathic identification of performers with figurative content embedded in the choral work; *poly-communicative approach* allows to consider conducting-choral training as a poly-communicative space, which reveals the spiritual potential of artistic-performing activities of the choirmaster, which activates conscious self-realization through active expression of the will in creative actions; *emergent approach* is seen as a conceptual integration of the spiritual direction of choral art with the awareness of artistic identity as a professional factor in the emergence of artistic-emotional resonance with music in each participant of the multidimensional poly-communicative space of choirmaster training on the way of future musical art teachers' performing will development.

Based on these approaches, a number of artistic-pedagogical principles of developmental procedures organization, effective in the context of work, taking into account the main attributive characteristics of the studied phenomenon: *the principle of individual educational compliance* (provides for the compliance of the methods of pedagogical impact with personal, psychological and professional characteristics and with the individual benchmarks of spiritual-value perception of art, artistic-creative intentions and preferences of applicants), *the principle of increasing artistic-energetic resonance* (provides for synchronization and mutual strengthening of energy flows in the perception, interpretation and performance of a musical work), *the principle of synergistic integration* (increases efficiency and

productivity based on the integration of multi-vector actions, pedagogical influences, creative research aimed at a single goal), *the principle of intonation and auditory monitoring* (conscious, directed management of one's own auditory attention on the basis of formed intonation-auditory reference representations and internal artistic intention).

Pedagogical conditions and corresponding methods of the performing will development of future musical art teachers in the process of conducting-choral training on the basis of the considered methodological concept are developed. Such pedagogical conditions are: stimulating the desire of applicants to enjoy professional and personal success in a creative competition (methods: discussion session, TickTalk Challenge, Tutor Challenge, vocal-choral project); initiation of self-orders to overcome the discrepancy between the reference and real choral sound in order to achieve the best result (methods: creation of artistic and intonation frames, intonation modeling, auditory training, creative challenge); introduction of theatrical pedagogy as a creative resource to achieve maximum emotional-expressive influence on singers in the process of intonation and sound embodiment of the artistic-performing concept of a choral work (methods: artistic readings, image of the hero, conducting variations, destruction of myth); initiation of subjective activity of applicants for simultaneous reflexive monitoring of conducting-choral activities through analysis and prompt adjustment of performance efforts to achieve the desired sound (methods: impact monitoring, performance self-analysis, practice of simultaneous attention, practice of imaginary conducting).

In order to organize the diagnostic stage of the experiment to identify the state of development of the performance will of applicants, a criterion apparatus was developed to assess the levels of development of the studied phenomenon in accordance with the content of its structural components. The motivational-intentional component corresponded to *the personal-axiological criterion*, which allows to investigate the manifestations of personal-value orientation to achieve the desired sound result in the process of conducting-choral activity; the intonation-

design component corresponded to the *intonation-modeling criterion*, designed to assess the level of conscious perception and realization of the artistic-intonational image of a musical work on the basis of the formed intonation-style standards; the communicative-energetic component was diagnosed with the help of *interactive-expressive criterion*, which reflects the degree of ability to emotional inspiration to involve members of the choir in the artistic and emotional field of choral work through the use of appropriate-expressive conducting technique; the reflexive-regulatory component corresponded to the *correctional-coherent criterion* aimed at diagnosing the degree of productivity of the intonation-auditory simultaneous control in the process of solving intonation-performance tasks.

Generalization of the results of the theoretical and diagnostic research provided for the development of the author's methodology of developing the performing will of the future musical art teachers in the process of conducting-choral training, which involved gradual implementation of the proposed pedagogical conditions and principles. The molding stage of the experiment involved introduction of a series of disciplines of conducting-choral training of the applicants for specially organized technologies and methods, conditionally divided into three stages. *The consolidation-impulse stage* involves actualization, accumulation and systematization of knowledge, skills, experience of the choirmaster's activities that applicants have; *the productive-modernization stage* is aimed at updating and deepening the existing knowledge, skills and abilities of the choirmaster's work, taking into account the vector for the development and manifestation of the performing will; *the creative-verification stage* is aimed at practical verification, analysis and awareness of the experience gained, and its implementation in the performance-pedagogical activities.

Quantitative and qualitative analysis of the results of the molding experiment showed the effectiveness of the proposed author's methodology of developing the performing will of the future musical art teachers in the process of conducting-choral training, as evidenced by mathematical statistics – φ^* Fisher's

criterion (Fisher's angular transformation). The experimental group showed significant positive dynamics and quantitative differences from the control group: the overall increase in the share of the EG applicants with creatively influential (high) and labile-eclectic (sufficient) levels by 48 %, which confirms the theoretical and practical significance of the study.

Key words: will, performance, performing will, choral art, conducting-choral training, future musical art teachers.

THE LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Xie Lifeng. Zmist struktura vykonavskoi voli maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v konteksti khormeisterskoi pidhotovky. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni. K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*. 2020. № 2 (131). S. 131-138.

2. Xie Lifeng. Metodolohichni aspekty rozvytku vykonavskoi voli maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi khormeisterskoi pidhotovky. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2021. № 5(109). S. 285-297.

3. Xie Lifeng. Metodyka rozvytku vykonavskoi voli maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi khormeisterskoi pidhotovky. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. № 38. S. 49-52.

Article in the foreign scientific journal

4. Xie Lifeng. Pedagogical conditions for the development of future musical art teachers' performing will in the process of choirmaster training. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2021. № 3 (39). V. 2. P. 24-30.

Published works of the approbation character

5. Xie Lifeng. Content and specifics of the performing will of future music art teachers. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku*

suspilstva: Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv. Odesa, 2019. S. 125-126.

6. Bilova N. K., Xie Lifeng. Volitional aspects of artistic and pedagogical communication of music teachers-choirmasters. *Myr detstva v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: sbornyk statei studentov, mahystrantov, aspyrantov. Vitebsk, 2021. Vyp. 12. S. 242-244.*

7. Xie Lifeng. Criteria for the performing will development in future musical art teachers – choirmasters. *Scientific community: interdisciplinary research: the 5th International Scientific and Practical Conference. Hamburg, 2021. P. 125-127.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	31
1.1. Феноменологія волі як предмет міждисциплінарних наукових досліджень.....	31
1.2. Виконавська воля в контексті специфіки диригентсько-хорової діяльності учителів музичного мистецтва	58
1.3. Сутність і компонентна структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів.....	76
Висновки до першого розділу.....	95
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	98
2.1. Наукові підходи та принципи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки..	98
2.2. Педагогічні умови і методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.....	122
Висновки до другого розділу.....	142
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	145

3.1. Діагностика рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва–хормейстерів.....	145
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.....	164
3.3. Аналіз результатів перевірки методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.....	194
Висновки до третього розділу.....	210
ВИСНОВКИ.....	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	218
ДОДАТКИ.....	251

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Мінливість трансформацій у сучасному світовому просторі посилює динамічність соціокультурних змін, створює нові непередбачувані умови життєдіяльності людей, що гальмує можливості усталеного розвитку і зумовлює домінування ситуацій невизначеності. У таких умовах актуальною стає проблема підготовки майбутніх фахівців, зокрема в галузі освіти, щодо використання внутрішніх особистісних ресурсів, які не тільки сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін соціуму, а й забезпечуватимуть мобілізацію власних зусиль, спрямованих на досягнення максимального ефекту своєї діяльності.

Для досягнення успіху у своїй професії, буття конкурентно здатним фахівцем, позитивно самозмінюватися і ефективно взаємодіяти з навколишнім світом у сьогоденні вже стає недостатнім тільки набути певний запас знань. Вчені вказують (К, Алєневський, Л. Іванніков, Т. Кирпенуо, Ю. Куль, А. Пуні та ін.), що людині необхідно проявляти цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, енергійність, здатність до самомобілізації і саморегуляції, що є складовими феномену «воля» – вищої форми психічної активності особистості, мотиваційного механізму діяльності, джерела енергії, що забезпечує спрямованість на усвідомлене подолання перешкод у досягненні поставленої цілі, та засвідчує безумовну важливість розвиненої волі для фахівця будь-якої професії.

У таких вимірах актуальність розвиненої волі як особистісно-значущої якості, властивості, атрибутивної характеристики успішної діяльності людини значно підсилюється в контексті соціономічних професій, до яких відноситься професія вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва. Адже багатоаспектна діяльність учителя музичного мистецтва, яка здійснюється у художньо-освітньому комунікативному середовищі, передбачає не тільки прояв вольових зусиль учителя щодо самокерівництва власним особистісно-фаховим розвитком і самовдосконаленням, а й вимагає високої

відповідальності щодо вольового, емоційно-енергійного, інтелектуально-творчого керівництва процесом духовного розвитку учнів засобами музичного мистецтва.

Воля як науковий феномен досліджується ще за часів Античної філософії та характеризується такими властивостями, як спрямованість на певну мету, досягнення найкращого результату, дієвість, зумовленість розумом, свідомістю, цінностями, орієнтованість на цілепокладання і суспільний прояв (Х. Вольф, Й. Фіхте, А. Шопенгауер, К. Ясперс та ін.). Воля як особистісна якість, властивість, а також такі похідні поняття, як вольова поведінка, вольова активність вивчаються в контексті психологічних наук (Л. Виготський, Т. Кирпенко, Дж.Келлер (J. Keller), Л.Корно (L. Corno), Ю. Куль, Д. Мей, А. Пуні, С. Рубінштейн, В. Селіванов П. Хагард (P. Haggard) та інші).

У галузі педагогічних наук важливість проблеми розвитку волі наголошується вченими в контексті здійснення педагогічного впливу задля досягнення освітньої мети через саморегуляцію та усвідомлене самовиховання (І. Березовська, Г. Ващенко, Є. Соломка, К. Шамлян та інші). Мистецька педагогіка досліджує волю як компонент професійного профілю вчителя музичного мистецтва. Особистісно-фахові якості педагога-музиканта, серед яких, між інших, акцентується вольова сфера психіки, зокрема щодо досягнення високого рівня ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, є предметом дослідження науковців у галузі мистецької освіти (Н. Ковтун, А. Линенко, О. Михайліченко, М. Михаськова, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, Д. Юник та інші).

Виконавська воля музиканта як особистісно-професійний конструкт виокремлюється і вивчається, переважно, як мистецько-виконавський феномен, що уможливорює спрямування психоемоційних і художньо-енергетичних ресурсів фахівців на досягнення найвищого рівня реалізації художньо-виконавської концепції музичного твору у різних видах музично-

виконавської діяльності (Л. Дмитрієв, К. Мартінсен, Н. Нургоянова, В. Петрушин, Ю. Цагареллі та інші).

Значне місце у широкоформатній мистецько-педагогічній діяльності учителя музичного мистецтва займає диригентсько-хорова, хормейстерська діяльність – найбільш складна, емоційно насичена, енергійно напружена, інтегрована й багатовекторна художньо-полікомунікативна діяльність. Адже хоровий спів через міцний духовно-консолідуєчий потенціал є потужним ресурсом гармонійного розвитку особистості у процесі спільної, співтворчої, полікомунікативної виконавсько-хорової діяльності. У такому контексті посилюється актуальність, значущість диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як платформи духовного розвитку учнів засобами музичного мистецтва через спів у хорі – найбільш демократичному, «відкритому», доступному «живому музичному інструменті».

Зміст і технологія диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на фундаментальних науково-методичних надбаннях Д. Загрецького, І. Мусіна, Ш. Мюнша, К. Пігрова, О. Пазовського, К. Птиці, П. Чеснокова та інших. Теоретико-методичні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців, розвиток їх особистісно-професійних якостей учителів-хормейстерів, збереження та творчо-інноваційне оновлення світових та українських хорових виконавських традицій досліджуються сучасними науковцями України і Китаю (Є. Бондар, Т. Веркіна, А. Мартинюк, Т. Смирнова, Л. Столярова, Цао Хункай, Чжан Лу, Л. Ярошевська та інші). Виконавська воля диригента-хормейстера розглядається у дослідженнях як одна з найважливіших складових структури фахової майстерності диригента, керівника хорового колективу (К. Пігров, Ся Цзясюань, П. Чесноков, Хуан Чанхао, Л. Ярошевська та інші).

Разом тим, проблема розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті їх диригентсько-хорової підготовки ще не стала предметом спеціального дослідження.

Актуальність розроблення досліджуваної проблеми посилюється через важливість розв'язання низки таких *суперечностей*:

- між високим потужним духовно-розвивальним потенціалом хорового виконавства і недостатньою увагою мистецької педагогіки до дослідження проблеми оптимізації розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-керівників хорових колективів як пріоритетної у їхній фаховій діяльності;

- між високим ступенем актуальності проблеми розвитку виконавської волі учителів-хормейстерів щодо збереження й розвитку світових, українських та вітчизняних виконавсько-хорових традицій та незадовільним станом теоретико-методологічного обґрунтування підходів і принципів щодо розвитку означеного феномену в контексті диригентсько-хорової підготовки;

- між значущістю і практичною необхідністю оптимізації процесу розвитку виконавської волі хорового диригента та браком науково-методичного забезпечення ефективного розвитку досліджуваного феномену в практиці диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Актуальність проблеми, теоретична й практична значущість, її недостатня розробленість та необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (державний реєстраційний номер: 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол №12 від 27 червня 2018 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**.

1. Розкрити феноменологію волі у контексті міждисциплінарних наукових досліджень.

2. Визначити та обґрунтувати сутність і структуру виконавської волі в контексті специфіки хормейстерської діяльності вчителів музичного мистецтва.

3. Визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні засади та розробити методичне забезпечення розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

4. Розробити критерії та показники, й встановити рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки учителів-хормейстерів.

5. Експериментально перевірити і довести ефективність запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Об'єкт дослідження – диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методичне забезпечення розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення феноменології волі, виконавської волі: як генералізованого механізму свідомої психічної регуляції, вищої форми активності особистості, чинника спрямованих самозмін, джерела енергії, екстраполяція якої у

багатовимірний простір художньо-педагогічної полікомунікації уможливорює синергійне поєднання духовного спрямування хорового мистецтва з усвідомленням художньої ідентичності. Визначене забезпечує здійснення емоційно-енергетичного впливу задля духовно-творчої консолідації учасників хорового колективу з метою досягнення максимально бажаного виконавсько-педагогічного результату, як вольового імпульсу художньо-творчого саморозвитку і самореалізації особистості. Методологічною платформою дослідження є інтегративне поєднання ноологічного, художньо-ідентифікаційного, полікомунікативного і емерджентного наукових підходів як трансдисциплінарного комплексу, здатного забезпечити систематизованість та результативність стратегії розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Теоретичну основу дослідження становлять: філософські концепції феноменології волі як виду психічної дії, зумовленої свідомістю, цінностями і цілями (Х. Вольф, М. Гайдеггер, І. Кант, Ф. Ніцше, Ж. Ж. Руссо, Й. Фіхте, А. Шопенгауер та ін.), психологічні теорії вольової сфери особистості як чинника саморегуляції, подолання, самообілізації (К. Алєневський, А. Бровченко, Л. Веккер, Л. Виготський У. Джеймс, Л. Іванніков, Є. Ільїн, Т. Кирпенко, Ю. Куль, К. Левін, Б. Лібет, Р. Мей, А. Пуні, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, та ін.); теоретико-методологічні засади ноологічного (О. Будник, Г. Васянович, В. Личковах, В. Онищенко та ін.), художньо-ідентифікаційного (Г. Коган, Т. Стратан-Артишкова О. Реброва, Чжан Їфу та ін.), полікомунікативного (Л. Василевська-Скупа, І. Вуколова, В. Орлов, К. Савицька та ін.) й емерджентного (Т. Акімова, Дж. Лафта, О. Комар, А. Муратов, І. Поварич та ін.) наукових підходів; концептуальні дослідження виконавської волі музиканта (М. Ананьєва, Н. Нургоянова, В. Петрушин, Ю. Цагареллі, та ін.), зокрема дослідження звукотворчої волі музиканта-виконавця (К. Мартінсен); теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Білова, Н. Ковтун, А. Линенко, О. Михайліченко, М. Михаськова, О. Новська, О. Олексюк, В. Орлов,

Г. Падалка, Т. Пляченко, О. Ростовський та ін.); ґрунтовні роботи, присвячені проблематиці хорового диригування (Д. Загрецький, І. Мусін, Ш. Мюнш, К. Пігров, О. Пазовський, К. Птиця, П. Чесноков та інші); сучасні науково-методичні праці з питань хорового мистецтва і диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Батовська, Є. Бондар, Т. Веркіна, Т. Гишка, А. Козир, А. Мартинюк, Т. Смирнова, З. Софроній, Л. Столярова, Ся Цзюань, Цао Хункай, Чжан Лу, Л. Ярошевська та ін.).

Методи дослідження. Реалізація мети та розв'язання завдань дослідження здійснюється на основі методів, характерних для здійснення педагогічних досліджень. *Теоретичні* методи – аналіз і синтез, порівняння і узагальнення, абстрагування й конкретизація, екстраполяція – використовуються з метою визначення категоріального поля, ключових понять дослідження; метод теоретичного моделювання використовується з метою розробки компонентної структури виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва та концептуалізації на його основі критеріального апарату дослідження; *емпіричні* методи – інтерв'ю, педагогічне спостереження, аналіз результатів практичної творчої діяльності, метод експертних оцінок, психологічна діагностика – використовуються з метою встановлення рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва; *методи математичної статистики* – метод обчислення за багатофункціональним критерієм кутового перетворення Фішера, який використовуються задля верифікації релевантності запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки та доведення її валідності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: здійснено дослідження проблеми розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів у проєкції на диригентсько-хорову підготовку; визначено *сутність* виконавської волі як індивідуальної

базової особистісно-професійної властивості, що забезпечує цілеспрямований регуляційно-спонукальний вплив щодо мобілізації особистісно-енергетичних, художньо-виконавських ресурсів учасників хорового колективу в процесі емоційно-духовної консолідації задля досягнення максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору в умовах художньо-педагогічної полікомунікації; побудовано *компонентну структуру* досліджуваного феномену, яка містить чотири взаємопов'язані складові: *мотиваційно-інтенційний компонент* (активізує джерело функціонування і розвитку виконавської волі в контексті диригентсько-хорової діяльності), *інтонаційно-проектувальний компонент* (спланована практична реалізація творчого ресурсу виконавської волі у процесі роботи над хором інтонуванням), *комунікативно-енергетичний компонент* (здійснення диригентського впливу на учасників хорового колективу задля звукового втілення власної художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору) і *рефлексивно-регулятивний компонент* (здійснення слухового моніторингу і спрямування-розосередження свідомості на процесах, що відбуваються водночас при виконанні хорового твору); запропоновано *методологічну концепцію* на засадах поєднання засад ноологічного, художньо-ідентифікаційного, полікомунікативного і емерджентного наукових підходів, обґрунтовано низку *художньо-педагогічних принципів*, ефективних в контексті дослідження (індивідуального освітнього комплаєнсу, посилення художньо-енергетичного резонансу, синергійної інтеграції, інтонаційно-слухового моніторингу); розроблено *методику* розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, яка складається з низки *педагогічних умов*: (стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання; ініціація самонаказів щодо подолання невідповідності еталонного та реального хорового звучання задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату; упровадження

прийомів театральної педагогіки як творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на співаків у процесі інтонаційно-звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору; ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою досягнення бажаного звучання), та *методів*: (Ток-челендж, Диригентські варіації, Практика симультанної уважності, Техніка уявного диригування, Творчий виклик, Художньо-інтонаційні фрейми, Хоровий проект «Діалог культур» та інші), які *поетапно запроваджувалися* у процес диригентсько-хорової підготовки за консолідаційно-імпульсним, продуктивно-модернізаційним і творчо-верифікаційним етапами; розроблено *критерії*: особистісно-аксіологічний, інтонаційно-моделювальний, інтерактивно-експресивний, корекційно-когерентний та *показники* оцінювання рівнів розвиненості виконавської волі у майбутніх учителів-хормейстерів.

Уточнено: сутність поняття «художня полікомунікація», специфіка хормейстерської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, симультанний рефлексивний моніторинг, міжмистецький синтез у хоровому виконавстві.

Подальшого розвитку набули: теорія і практика диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення отриманих результатів дослідження визначається: можливістю використання розробленого критеріального апарату щодо визначення рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів, можливістю впровадження елементів розробленої методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва у процес диригентсько-хорової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем; упровадженням теоретичних і експериментальних надбань роботи у освітній процес, як основи для розробки навчальних та методичних посібників, методичних

рекомендацій і вказівок для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, як засобу фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів. Матеріали, викладені в означеній кваліфікаційній роботі можуть бути використані у науково-дослідницькій діяльності здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) і третім (освітньо-науковим) рівнями, а також для організації освітньо-творчих заходів, спрямованих на активізацію особистісно-фахової активності студентів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 2137/24/1 від 13.10.2021 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 3439 від 22.10.2021 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 77/н від 05.11. 2021 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення, і результати кваліфікаційної роботи пройшли обговорення та отримали позитивну оцінку на засіданнях і методичних семінарах кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри диригентсько-хорової підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», а також були презентовані на наукових конференціях: V Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019); II Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Сучасне мистецтво: Науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2019); V Всеукраїнський науково-практичний семінар з Міжнародною участю «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2019); Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020); I Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Проблеми

інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020); V Міжнародна науково-практична конференція «Scientific community: interdisciplinary research» (Hamburg, 2021).

Публікації. Основні положення, результати і висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 7 науково-методичних публікаціях автора (1 – у співавторстві), з них: 3 – у фахових наукових виданнях України, 1 – в зарубіжному науковому виданні, 3 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 333 найменування (з них 32 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації 270 сторінок, з них – 187 сторінок основного тексту. Робота містить 23 таблиці і 6 рисунків, що разом з додатками становить 35 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Феноменологія волі як предмет міждисциплінарних наукових досліджень

Гене́за наукової думки щодо поняття «воля» має тривалу історію. Вона бере початок ще у період Античності та продовжується у полі сучасних наук: філософії, психології, юриспруденції, соціології, педагогіки та інших. Ґрунтовні наукові дослідження, як теоретичні так і практичні, демонструють накопичення великої кількості визначень, атрибутивних характеристик і концептуальних положень, пов'язаних з волею, вольовими якостями особистості, проявами і особливостями розвитку волі у вимірі свідомості, мотивації, свободи та активної життєдіяльності людини.

Сократ зазначав, що «все існуюче зведено до людської особистості, а вона сама зведена до практичного начала – до волі» (Вільчинський та ін., 2019; с. 48). При цьому, філософ стверджував, що воля обов'язково повинна мати конкретну мету. Ця мета визначається благом, знання якого має наповнювати свідомість особистості. Тобто Сократ вбачав ідеальну природу волі у межах існування Всесвіту.

За Платоном сутність волі полягає в рішеннях і вчинках людей, що прагнуть втілити справедливість як форму суспільної свободи, що відображено в його праці «Держава» (Платон, 2000). З іншого боку, Платон пов'язує волю з рішенням, з практичною дією щодо реалізації певного бажання, яке виникало у людини. Воля, вважав філософ, ґрунтується на розумі та має силу і самостійність у виконанні або невиконанні бажань. Воля – це одне із стремлінь людини, яка є основою її активності, зокрема через здатність розмірковувати (Платон, 1990).

У роботах Аристотеля воля визначається як установка на дію, сповнена силою вільного вибору. Воля пов'язується з такими поняттями, як рішучість, розсудливість, а також вона має катарсичний ефект, який позбавляє людину від нерішучості. При цьому мається на увазі не будь-яка дія, а саме усвідомлена, розумна. Воля, вказував автор, це така здібність душі, що сповнює активним імпульсом дію, яку розум визначає як суспільно важливу, необхідну, у разі, коли вона не викликає значного бажання. І саме воля допомагає обирати «важливе» понад «бажаним». Тобто воля поєднує розум і стремління до дії (Аристотель, 1975). Таким чином, можна зазначити, що Аристотелем був певним чином започаткований мотиваційний підхід до розуміння поняття «воля», який розробляли філософи та психологи в ХХ столітті.

Філософія європейського стоїцизму у загальному вигляді тлумачить волю не як акт, не як дію, а як стан і характер, який визначає цілісність людини – її мислення, поведінку, контроль, особистісні якості. Воля у такому ключі розглядається як джерело чесності та стійкості, як здатність людини протистояти страстям, суму та страху (Чертков, 1889). Так, Епіктет наполягав, що життя у відповідності з розумом може повністю звільнити людину від впливу навколишнього світу. Для цього воля, як здібність душі, керує її уявленнями і поведінкою, і на неї не може вплинути навіть Бог. У такому розумінні людина – це її вибір, і те, який вибір вона робить – така вона і є (Гоголева, 2005; с. 17).

Філософ і мислитель давнього Китаю Конфуцій, який визначив основи і становлення східної філософської системи – конфуціанства – розрізняв «волю Неба і свавілля людей у земному житті. Це свавілля призводить до біди, і воля Неба – упорядковує світ гармонійно, так, що людина отримує свої блага» (Вільчинський та ін., 2019; с. 34). На основі волі Неба людина здатна підпорядковуватися інтересам інших, соціуму, що відповідає категорії моральної чесноти та формує норми поведінки. При цьому ці інтереси не транслюють волю конкретної людини. Однак, серед критиків конфуціанства

(Шень Бухай, Хань Бей), які вбачають у ньому ідеальні та непрактичні традиції, воля визначається як авторитарне воління володаря, яке повністю підкорює собі волю народу (Вільчинський та ін., 2019; с. 39).

У IV столітті Нової Ери Блаженний Аврелій Августин розглядає волю людини в контексті свободи і божественної благодаті. Автор відносить волю до природних здібностей людини, яка уможлиблює здійснення вільного рішення і вибору. При цьому теолог у своєму вченні розрізняє добру волю і волю злу, які відповідним чином орієнтують людину на вчинки. Августин Аврелій зазначав, що саме воля, а не розум лежить в основі людської душі, адже воля людини має зв'язок із волею божественною. Через цей зв'язок воля здатна повертати людину до власної душі (Аврелій, 2009). Близькі погляди було закладено в основу філософської концепції волюнтаризму, згідно якої воля визначається як першооснова людської природи, що буде пізніше розвиватися у філософській творчості європейських філософів, зокрема А. Шопенгауера та його послідовників.

Важливим етапом розвитку теоретичних положень, у яких розкриваються різні аспекти феномену «воля» є філософія VIII століття, у якій панували ідеї Просвітництва, тобто ідеї вивільнення розуму від будь-яких упереджень. Так, Х. Вольф зазначає, що в основі моральної філософії лежать безпосередньо пов'язані між собою воля і розум, при цьому саме воля знаходиться в залежності від розуму. Філософ зазначає, що воля – це «схильність душі до речі заради блага, яке ми, на нашу думку, в ній сприймаємо» (Вольф, 2001; с. 274). Важливим є пояснення автора щодо керівної ролі розуму над волею: воля завжди спрямовується на благо, однак воля без розуму не може розрізнити, що дійсно є об'єктивним благом (Вольф, 2001; с. 283). Отже, воля користується уявленням блага, яке дає їй розум. Через таку характеристику воля відрізняється від афектів, які мають нечітке і суб'єктивне розуміння добра і зла. Однак, важливо підкреслити, що мотивація волі, на думку Х. Вольфа – це завжди стремління до досягнення блага і запобігання злу.

Ж.-Ж. Руссо вивчав спільну волю в контексті політичних процесів держави. Чинником гармонійного існування, на думку філософа, виступає відповідність приватної волі індивіда до спільної волі, а також відданість особистості спільній волі (Руссо, 1968; с. 121). При цьому спільна (суспільна) воля є джерелом розумного права, державної справедливості, а також вона визначає наявність взаємних прав і обов'язків (Гройсберг, 2011; с. 72). У такому вимірі воля тлумачиться філософом як «панування індивіда над самим собою, панування розумної природи людини над її емоційною природою, панування громадського обов'язку, що диктується йому розумною свідомістю, над згубними примхами його своєкорисливих пристрастей» (Гессен, 1918; с. 117). Також Ж.-Ж. Руссо підкреслював, що умовою гармонії між індивідуальною і спільною волею є зменшення кількості бажань людини (Гройсберг, 2011; с. 73). Таким чином, за Ж.-Ж. Руссо воля – це перемога над емоціями, бажаннями і пристрастями людини.

Видатний родоначальник німецької класичної філософії І. Кант порушував питання про феномен вільної волі взагалі, як умови існування людини. Волю філософ визначає як практичний розум, який зумовлює дії людини. При цьому вільною є воля людини у світі, який не будується на причинних зв'язках, а у світі причинності воля не є вільною (Кант, 1999; с. 184). Крім того, вказується, що воля однієї людини прагне до домінування над волею інших. Тобто свободна воля тяжіє до зневільнення свободної волі інших (Кант, 1965; с. 232). Крім того, І. Кант підкреслював, що воля є значно більшою, ніж бажання особистості, адже бажання не є об'єктивним. Воля може існувати тільки у розумних істот. На її основі уможливується самовизначення особистості, яке є передумовою розумної об'єктивної мети (Кант, 1965; с. 249). Отже, воля – це практичний розум, який визначає прагнення і цілепокладання особистості, яким, однак, людина може не слідувати, в результаті чого її свобода волі втрачається і людина починає діяти за необхідністю.

У філософських роботах Г. Гегеля підіймаються питання співвіднесення індивідуальної і загальної волі (об'єктивної волі духу). Рух об'єктивного духу визначається як процес його розвитку. Цей розвиток відображається у свідомості та в дійсності. Т. Павлова, узагальнюючи думки Г. Гегеля щодо синтезу індивідуальної та загальної волі, зазначає, що «розвиток свідомості особи являє собою внутрішній і зовнішній процес, у якому проблемними є питання діалектики особливої і загальної волі, а також їх синтезу» (Павлова, 2010; с. 115). Г. Гегель зауважував, що свідомість розвивається за вектором від індивідуального до суспільного, але індивідуальність не руйнується у суспільному, а, скоріше, набуває нової форми. У такому вимірі свідомість прямує від втрати самостійності до певної узагальненої необхідності, і в такому русі є її сутність і нова форма (Гегель, 2007; с. 215–216). Отже, рух волі від індивідуального до суспільного розглядається як розвиток свідомості індивіда, і у такому випадку індивідуальне не втрачається, а зберігається у певній універсалії загального світу. Крім того, Г. Гегель вказував, що індивідуальна воля починає усвідомлювати загальну, суспільну волю в процесі такого розвитку.

У якості висновків щодо дослідження кореляції індивідуальної і загальної волі у роботах Г. Гегеля Т. Павлова презентує деякі положення, згідно яких підкреслюється: перехід індивідуальної волі до загальної має діалектичний характер; індивідуальна і суспільна воля знаходяться у взаємозалежності та не суперечать одна одній; загальна воля поєднує значну кількість видів індивідуальної волі; усвідомлення індивідуальною волею загальної як своєї власної – це «процес свободи волі, в якому особа підпорядковує себе і свою свідомість розуму» (Павлова, 2010; с. 119)

Значний вплив ідей волюнтаризму відчувається у творчості Й. Г. Фіхте. «Життя волі є тим, в чому, згідно Фіхте, вперше і найбільш безпосередньо проявляється шуканий Абсолют» (Гайнц, 2011; с. 50). Акт прояву волі визначається як мислення мети. Процес пізнання під впливом волі як життєвої сили перетворюється на вільне діяльнісне проектування. Адже

предметом міркувань Й. Г. Фіхте є «воля-розум», зазначає дослідник його творчості П. Сапронов. «Воля-розум» – це феномен, який реалізує самоусвідомлення і самовідчуття людини, і навіть життя і смерть індивіда визначаються як боротьба волі із собою. Воля є «реальність непереборна і ніяке самознищення по відношенню до неї не помислити» (Сапронов, 2011; с. 104). При цьому, автор наголошує важливу думку філософа, що воля-бажання завжди буде прагнути того, чого вона ще не має, і чим більше є відчуття інаковості – тим сильніше буде бажання. Однак дійсний прояв волі – це пересилення самої себе (Сапронов, 2011; с. 105).

Ідеї, які відповідають філософії волюнтаризму, висувалися А. Шопенгауером у формі об'єктивного ідеалізму. Першоосновою волі філософ визначав чисте споглядання, що наділяє волю певними ознаками естетичності. Сучасний дослідник І. Алєневський підкреслює, що воля, згідно А. Шопенгауера, керується не установкою до дії, а естетичним безмовним спогляданням. Вивчаючи праці А. Шопенгауера, дослідник зазначив, що, на думку філософа, воля – це сліпа сила, «яка втілює собою світ з усіма його бідами і стражданнями» (Алєневський, 2018; с. 19). Воля, як світовий творчий принцип, породжує усі речі та процеси, які є у світі. Вона і є все, що є у світі. При цьому, в літературі зазначається, що у А. Шопенгауера воля наділяється певними антропоморфними якостями. Вона є негативним джерелом бід і знаходиться у постійній боротьбі з собою (Коровников, 2001; с. 82).

Доцільно дослідити вислови А. Шопенгауера, у яких він ставить під сумнів свободу волі. Автор підкреслює, що вільною є воля у тому випадку, коли вона «не визначається підставами, тому що все, що визначає щось, має бути підставою, для реальних речей – реальною підставою, тобто причиною, то вона і буде позбавлена будь-якого визначення: іншими словами, її окремі прояви (вольові акти) безумовно і цілком незалежно будуть витікати з неї самої, чи не породжуються з необхідністю попередніми обставинами, а отже, також і не підлеглі ніяким правилам» (Шопенгауер, 2006, с. 48-50). Однак,

вільна воля, яку філософ порівнює з пустими вагами (Шопенгауер, 1992, с. 100), не здійснює рух сама, тобто не має імпульсу і не може стати каталізатором будь-якої дії.

Філософія об'єктивного волюнтаризму передбачає те, що свобода волі обмежується духовною природою людини, а її характер – знанням незмінних властивостей. Таким чином людина може «свідомо і систематично виконувати свою апріорі дану роль» (Прудка, 2019; с. 64). Однак свобода волі людини перетинається з гуманними цінностями і, беручи за основу відповідальність, «протистоїть природній необхідності і буденному вигляду людини у всій реальності протиморальних можливостей» (Прудка, 2019; с. 65). Таким чином, ми бачимо, що А. Шопенгауер наділяє волю надзвичайно широкими характеристиками у вимірі цілого світу, а також зумовлює її особистісною відповідальністю людини перед свободою, стверджуючи, що волю необхідно піддавати аскетичному заспокоєнню, утримуючись завдяки їй від вчинків.

Ф. Ніцше перейняв у А. Шопенгауера зацікавлення до вивчення феномену волі. У роботах Ф. Ніцше воля була одним з центральних понять, однак, якщо у А. Шопенгауера воля – це абстрактна світова сила, яка має споглядати, у Ф. Ніцше воля має конкретний суб'єктний характер – воля до влади, адже все, що є в світі проявляє волю до влади. Воля – це сила, яка визначає активність людини. Згідно Ф. Ніцше воля до влади дорівнює волі до існування і становлення. Як зазначав Н. Коровніков на основі узагальнення філософських поглядів Ф. Ніцше, воля лежить в основі системи цінностей людини і має спиратися на уявлення про страждання і задоволення, які мають бути відрефлексовані за допомогою інтелекту (Коровніков, 2001; с. 83).

Разом з Ф. Ніцше західно-європейська філософія починає тлумачити волю як джерело динамічного руху всього, що існує. Воля до влади, як тяжіння до становлення, розвитку, стремління стати тим, хто панує надає життю особливий сенс, спрямовує на рух, активність, подолання перешкод. І такий вплив волі сам по собі тяжіє до постійного зростання, адже «мати

волю» – мати мету та намір – значить теж саме, що й бажати стати сильнішим, отримати все більш сильні засоби для досягнення цієї мети і реалізації наміру (Ницше, 2005; с. 368). Отже, Ф. Ніцше тлумачить волю як життєву силу, яка уможливорює постійне збільшення, помноження, що лежить в основі самого життя.

М. Гайдеггер приділяв значну увагу інтерпретації текстів Ф. Ніцше, аналізуючи його бачення, в тому числі феномену волі. Питання волі, які підіймав Ф. Ніцше частково полягли в основу філософських міркувань М. Гайдеггера з цього питання. Воля, зазначав філософ, сама по собі є прагнення, стремління до мети, яка має форму узагальненого уявлення. При цьому воля має риси усвідомленості. Вища форма усвідомленості волі – це воля до волі, які реалізується через процес ретельного дослідження засобів, чинників і перешкод, які виникають. При цьому вища форма волі – воля до волі -- не має конкретної мети. Вона сама є і зміст і форма (Хайдеггер, 1993 (а); с. 186). «Бо воля воліє свою волю. Своє воління -- ось що воліє вона. Воля перевищує сама себе. Отже, воля воліє себе як така, яка підноситься над самою собою, а тому вона змушена одночасно відставати від самої себе і приводити себе в підпорядкування собі» (Хайдеггер, 1993 (б); с. 189).

Представник філософії екзистенціалізму К. Ясперс вивчав волю у нерозривному зв'язку з вірою, яка створює буття. Воля і рефлексивність, на думку філософа, надають життєвим поривам ознак доцільності, осмисленості, формуючи ціннісне ставлення до життя (Володагин, 2014). Вільна воля зумовлює перехід від чуттєвого уявлення до усвідомленого цілепокладання, що має прояв у суспільстві. Свобода волі, вказує Ю. Сколяр у дослідженні означеної проблематики в контексті філософії екзистенціалізму, проявляється через передання себе волі трансцендентного Бога, в результаті чого індивід здатен не укорінюватися в земному, видимому світі (Сколяр, 2015; с. 168).

Афективна теорія волі представлена в роботах В. Вундта і Т. Рібо. У межах даної теорії в основі волі лежить емоція, а вольовий акт – це прояв

тимчасового афекту. Вольова дія – це інтенсивна, чуттєва форма, яка залежить від боротьби мотивів. Вольовий акт – це розумова дія, яка впливає на свідомість (Вундт, 1912). Т. Рібо вважав, що воля – це найвища форма прояву людської реалізації, яка виконує активізуючу і гальмуючу функції. Автор зазначав, що воля залежить від характеру особистості, а в її основі лежить ідея. Саме ідея активізує рух волі та змінює стан людини (Рібо, 1894).

Дослідження проблеми волі в історичній ретроспективі дає змогу визначити деякі її загальні ознаки в контексті філософських роздумів: спрямованість на певну мету, дієвість, активізуючий (каталізуючий) або гальмуючий характер, зумовленість розумом, свідомістю, цінностями, орієнтованість на цілепокладання і суспільний прояв, а також спорідненість із категоріями свободи, влади, подолання і вищого блага.

Сучасна філософська думка ґрунтується на історичному досвіді ХХ століття, який наочно показує, що людина здатна власним зусиллям волі і свідомості кардинально міняти весь свій спосіб буття, підпорядковуючи його метафізичним завданням. «Людське буття не може бути адекватно зрозуміле без урахування свободи волі, яка є основою для людського дії. Розуміння свободи волі як свободи проявів надає можливість відокремити суб'єктивність людини від біологічної та фізичної причинності», вказує К. Алєневський (2015; с. 3-4).

У науковій літературі переважають два загальних підходи до тлумачення поняття «воля». Перший, спрямований на визначення волі в якості соціального конструкту, аспекту людської свободи і прояву стремління особистості до вищого блага розглядається, здебільшого, в контексті філософських досліджень, представлених вище. Другий підхід – психологічний – відображує розуміння волі як механізму подолання і регулювання власної діяльності. Отже, для розуміння тенденцій вивчення феномену «воля» в ХХ-XXI століттях необхідно розглянути психологічні дослідження, у яких воля вивчається в контексті особистості, як самостійний

психологічний процес, акт, особистісна якість та специфічна здатність людини.

Значне зростання зацікавлення в дослідженні волі в ХХ столітті зумовлюється тим, що Б. Лібет знаходить засоби її психо-фізіологічного вимірювання через ментальну хронометрію. Вчені визначили певну кореляцію між думкою та дією, а також зумовленість дії не зовнішніми подразниками, а внутрішнім чинником, що лежить в основі волі.

Одним з прикладів ґрунтовних досліджень волі є робота, присвячена різним аспектам теорії мотивації – класична праця першої половини ХХ століття психолога К. Левіна «Намір, воля і потреба». Автор досліджував, чи є вольовий акт самостійним елементом психіки та як він пов'язується з намірами. Автор встановив, що спонукальний характер волі зумовлює її зв'язок з квазіпотребами (станами напруження, які мають певні паралелі з реальними потребами), а також мотивацією і здатністю до прийняття рішень (зняття напруги через підпорядковування дій наміру) (Левин, 2001).

Узагалі, в психологічних дослідженнях воля концептуалізується через її конкретні прояви: вольові процеси, вольові стани, вольову поведінку, вольові зусилля тощо. Існує два шляхи дослідження волі. Перший – дослідження вольової діяльності, представлене, зокрема в працях У. Джеймса. Зазначимо, що багатьма дослідниками цей шлях визначається як обмежений (Джанерьян, 2006; с. 6). У. Джеймс досліджував волю як навмисну, усвідомлену, опосередковану досвідом діяльність Автор зазначав, що вольова дія генерується на основі попередніх ідей, які накопичені в пам'яті щодо результату (передбачення почуттів), існування протидіючих альтернатив та вибору однієї з них щодо досягнення результату (Джеймс, 1991). Ідеї, об'єкти мислення, представлені у дослідженні У. Джеймса доцільно тлумачити як мотиви дії. При цьому наявність декількох альтернативних ідей викликає певну фрустрацію, нерішучість. У такому розумінні воля повстає як сила прийняти рішення, необхідна для здійснення, реалізації дії. Сам автор підкреслює, що розуміння волі має обмежуватися

констатацією виникнення ідеї і стремлінням її утримати. Зазначається, що для вольового акту не має значення, чи здійснилась дія, а вольова активність впливає лише на думку на основі імпульсивності свідомості (Джеймс, 1991; с. 345-346). Також у дослідженні волі У. Джеймса вказується, що вольове зусилля передбачає напругу уваги, спрямовану на акцентування у свідомості того уявлення, «яке само по собі неодмінно би вислизнуло з області свідомості» (Джеймс, 1991; с. 350). Отже, теорія У. Джеймса розглядає феномен волі у якості зусилля щодо вибору і фіксації на певних ідеях, спрямованих на здійснення дії. На думку Л. Виготського ця теорія носить ознаки волюнтаризму з певними характеристиками властивого йому ідеалізму (Выготский, 1982).

Більш продуктивним в контексті розвитку сучасної психотерапії, навчання і виховання визначається шлях дослідження вольової особистості (Гиппенрейтер, 2005; с. 16). Волю як ознаку самостановлення і самоідентифікації особистості вивчав С. Рубінштейн. Автор зазначав, що під впливом волі суб'єкт визначає свої дії і несе за них відповідальність, і саме на основі волі формується світогляд людини. Воля особистості проявляється, коли «суспільне значуще є, разом з тим, і особистісно значущім» (Рубинштейн, 1989; с. 186).

Воля як чинник вільного вибору між існуючими можливостями визначається у роботі Л. Виготського. Воля вивчається автором як одна з вищих психічних функцій особистості. У випадку, коли для певної дії бракує мотиву, на основі волі особистість здатна створити новий, «допоміжний мотив або доповнюючий стимул», який сам по собі й стає ознакою волі (Выготский, 1982; с. 280). Воля, на думку вченого, дозволяє людині впливати на зовнішній світ через підкорення собі власної поведінки і, таким чином, опанувати дію. «Воля означає панування над дією», стверджує Л. Виготський, і така думка дозволяє зробити висновок, що феномен волі здатен змушувати зовнішній світ слугувати меті людини за допомогою спрямованої дії (Выготский, 1982; с. 288).

Значний внесок у дослідження проблематики волі зробив В. Селіванов. Дослідник тлумачить волю як психічний механізм, який дає змогу особистості долати імпульсивність та виходити за межі інерції, рутини, звичок. Воля – це свідомий інструмент регуляції діяльності, який уможлиблює подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод. За В. Селівановим воля – це вища форма активності людини, в якій реалізується здатність особистості до боротьби за досягнення мети із обставинами і власними внутрішніми перепонами. І важливим аспектом волі, на якому наголошує автор є зовнішня реалізація вольового зусилля (Селіванов, 1986). Таким чином, на відміну від теорії У. Джеймса, який зазначав, що воля може обмежуватися ідеєю, В. Селіванов, на основі ґрунтовних емпіричних і теоретичних досліджень довів, що вольовий акт може вважатися завершеним тільки тоді, коли він реалізувався у дієвому виконанні. Вольова регуляція діяльності, на думку автора, здійснюється через мобілізацію усіх наявних психологічних, розумових, духовних або фізичних ресурсів, які здатні допомогти подолати перешкоди на шляху до бажаної мети. Вольові якості особистості В. Селіванов узагальнює таким визначенням: «відносно постійні, незалежні від даної ситуації, стійкі психічні утворення, що вказують на досягнутий людиною рівень свідомої саморегуляції поведінки, його влади над собою» (Селіванов, 1980; с. 23).

Крім означеного В. Селіванов досліджує індивідуальний характер проявів волі. Автор підкреслює, що інтенсивність вольових проявів залежить від індивідуальності людини, її характеру, емоційності. Воля може проявлятися афективно, як прорив, а може реалізовуватися поступово, помірно, розсудливо, що впливає на розподіл вольових зусиль на весь час діяльності. З огляду на це автор розрізняє два види вольових якостей особистості за ознакою збудження й гальмування вольових імпульсів. Перший вид – активізуючий, який збільшує інтенсивність діяльності. До таких вольових якостей відносять рішучість, ініціативність, енергійність та інші. Другий вид – уповільнюючий, який покликаний гальмувати або

послаблювати певні пориви. До другої групи автор відносить витримку, терпіння тощо (Селіванов, 1982). Зазначимо, що індивідуальний характер волі, її залежність від суб'єктивних рис особистості (що зазначається В. Селівановим та іншими дослідниками) є чинниками того, що виникають труднощі об'єктивного вивчення і концептуалізації цього феномену, адже, як вказує А. Бровченко, «поза активністю людини воля не проявляється і її так само важко виділити в чистому вигляді з комплексу інших психологічних феноменів» (Бровченко, 2016; с. 16).

Як і В. Селіванов, волю в контексті діяльності розглядав А. Пуні. Вчений визначав її як «діяльнісний бік розуму і моральних почуттів, що дозволяє людині керувати собою» (Пуни, 1977; с. 29). Автор наголошував на тому, що максимально ефективно воля проявляє себе в умовах необхідності подолання перешкод. Саме перешкоди, які виникають в наслідок невідповідності між уявленнями людини і будь-якими зовнішніми об'єктивними обставинами, а також рівень складності цих перешкод, чинників, які заважають досягненню мети, і є стимулом розвитку волі (Пуни, 1977). Таким чином, однією з умов розвитку вольових якостей особистості можна вважати таку діяльність, яка вимагатиме подолання певних труднощів.

Воля як засіб саморегуляції вивчалася в роботах В. Іваннікова та Л. Веккера. Контроль над власними процесами підпорядковується волі, яка спрямовує вольові дії з об'єкта на саму особистість (на себе), змінюючи смисл діяльності і, відповідно, змінюючи характеристики особистості через зростання таких якостей, як наполегливість, відповідальність, рішучість тощо (Іванников, 1998). У такому розумінні автор визначає волю як «роботу на внутрішньому плані, яка забезпечує збудження (гальмування) до дії на основі довільної форми мотивації» (Іванников, 1998; с. 93). Автор наголошує, що воля зумовлює усвідомлену, спрямовану інтенсифікацію активності на основі мотивів, які можуть бути на пряму не пов'язаними з самою діяльністю, а бути опосередкованими особистісними якостями, ідеями, уявленнями,

цінностями. Взагалі, воля, вказує дослідник, не може розглядатися поза розуміння особистісної активності людини. «Увага до власної активності людини збільшує інтерес до проблеми волі» (Иванников, 1989; с. 16). Також воля, вказує В. Іванніков – це «оволодіння власними мотиваційними процесами» (Иванников, 1986; с. 26). Спираючись на такі визначення, можна узагальнити, що воля є детермінантою особистісних проявів, вона може впливати на мотивацію людини через її спрямоване, свідоме керування. І відбувається це в результаті перемикання вольової активності з діяльності на саму себе.

Л. Веккер також визначав волю як чинник регуляції людиною своєї поведінки та діяльності. Крім того, автор виокремлював дві основних умови активізації волі: наявність двох або більше рівнів узагальненості регулятивних процесів та необхідність вибору рівня регуляції на основі інтелектуального, емоційного або ціннісного критерію (Веккер, 1981; с. 5). Прояв волі на вищому рівні є енергозабезпечуючим і підкорює всі рівні регуляції нижчого рівня. Таким чином воля є вищим рівнем у багаторівневій структурі психічної регуляції.

Тенденція опосередкування волі мотиваційними процесами або ціннісними уявленнями простежується і в роботах В. Каліна. На думку автора, воля є чинником створення стану максимальної мобілізованості, концентрації, а також вона забезпечує свідому психічну організацію, здатну стати чинником збільшення рівня ефективності діяльності (Калин, 1989).

Волю у зв'язку з намірами вивчали Ю. Куль та Р. Мей. Воля визначається як здатність особистості мати намір (Мей, 1997) і на основі його виникнення вона активізується (Kuhl, 1985). Р. Мей визначав волю як здатність особистості до самоорганізації, спрямованої на рух до цілі, порівнюючи таким чином волю з бажанням. Однак воля, на відміну від бажання, має характеристику усвідомленості, зрілості, а бажання, в свою чергу, надає волі змістовності (Мей, 1997; с. 14). Аналізуючи роботу Р. Мея «Любов і воля», сучасна українська дослідниця Н. Ковтун зазначає, що автор

розглядає феномени волі та любові в певному перетині. Вона пише: «На думку Р. Мея, ми любимо і волиємо світ як безпосередню, спонтанну цілісність. Ми не просто волиємо світ, ми творимо його своїми рішеннями, своїм вибором, привносимо за допомогою волі почуття та енергії» (Ковтун, 2018; с. 101).

У свою чергу Ю. Куль досліджував модель саморегуляції, самоконтролю на основі волі, яку автор тлумачив як форму емоційної стабільності, засіб фіксації на меті. Досягнення мети всупереч перешкодам, мобілізація внутрішніх ресурсів, здатність до концентрації – все це ознаки волі, які автор визначає у своєму дослідженні. Одним з аспектів волі Ю. Куль називає ініціативність, яка розглядається як можливість надати необхідну енергію власним діям. Також воля дозволяє підтримувати рівень енергії, який є необхідним для реалізації намірів і успішного досягнення цілі (Kuhl, 1984). Отже воля забезпечує енергетичний ресурс активізації дії, її продовження та доведення до бажаного результату.

Грунтовне дослідження змісту, структури та сутності волі було здійснене Є. Ільїним. Автор зазначає, що для розуміння волі недостатньо гіпотетичного теоретизування. Необхідно вивчати прояви, механізми волі, вольову поведінку на емпіричному рівні. Досвід експериментальних досліджень автора демонструє, що воля може розглядатися в одному випадку як довільна мотивація, а в іншому – як усвідомлений спрямований вибір. Однак «воля не зводиться ні до мотивації, ні до вибору» (Ильин, 2009; с. 270). Значну увагу автор приділяв дослідженню вольових якостей особистості. Їх автор розглядав як «фенотипічну характеристику наявних можливостей людини, як сплав вродженого і набутого» (Ильин, 2009; с. 148). У визначенні вольових якостей Є. Ільїн спирається на працю Б. Смірнова, який стверджує, що «вольовими якостями є конкретні прояви волі, зумовлені характером перешкод, що долаються» (Смирнов, 1984; с. 95). Однак, важливо зазначити, що ситуативні прояви волі не завжди проявляють вольові якості особистості. Вони дійсно залежать від рівня перешкод, які необхідно

подолати, однак, як вказує Є. Ільїн, все ж таки, певним чином, залежать від психофізіологічних уроджених індивідуальних особливостей людини. Отже, вольові якості автор визначає як «стійкий специфічний прояв сили волі у схожих, однотипних ситуаціях» (Ільїн, 2009; с. 147). Отже вольові якості (особистісна характеристика) не визначаються автором як уміння або тип поведінки, і, відповідно, виходячи того, що воля ґрунтується на психофізіологічних задатках – її розвиток не буде лінійним, однаковим і передбачуваним у всіх.

Основою вольової поведінки Є. Ільїн вважає вольове зусилля, яке виникає під впливом самостимуляції. Вольові зусилля можуть бути фізичними та інтелектуальними, різними за тривалістю і силою прояву. Людина, виходячи із мети, має сама обирати характер вольового зусилля, необхідного в конкретний момент (Ільїн, 2009; с. 148). Відтак, вольові зусилля відрізняються також лабільністю і свідомою контрольованістю. Отже, за Є. Ільїним воля – це особистісний механізм саморегуляції, самообілізації який ґрунтується на спрямованому використанні особистістю вольових зусиль з метою подолання перешкод і досягнення цілі, що має психофізіологічну, вроджену і надбану природу.

Концепція волі в контексті теорії суб'єктної активності досліджується в науковій творчості Д. Узнадзе. Дослідник висуває ідею про «самоактивність» особистості у розумінні переживання власної суб'єктності, авторства, яке ґрунтується на волевиявленні. Автор стверджує, що «воля переживається як активність «я» або «я» переживається у волі активним, діючим» (Узнадзе, 2001; с. 318). О. Глушко, досліджуючи концепцію вольової активності Д. Узнадзе, зазначає, що позиція науковця передбачає виокремлення двох її основних тезисів. Перший зумовлює принципову відмінність вольової активності особистості від інших видів її активності, а другий передбачає приділення уваги опису переживань індивіда під час здійснення вольового акту (Глушко, 2011; с. 53). Для розкриття першої позиції дослідник приводить цитату Д. Узнадзе, що розкриває розуміння унікальності волі в

межах концепції автора, згідно з якою всі види активності починаються з потреби: «...у випадку волі джерелом діяльності або поведінки є не імпульс актуальної потреби, а дещо зовсім інше, що іноді навіть суперечить йому» (Узнадзе, 2001; с. 319). Відтак, воля відрізняється від інших видів активності через те, що її каталізатором може стати навіть потреба, яка тільки можливо стане актуальною в майбутньому. Видатний науковець-психолог зазначає, що вольова активність виникає на основі зміни установки внаслідок об'єктивації власних бажань та зосередження активності в собі. О. Глушко у своєму аналізі теорії Д. Узнадзе вказує, що природу самоактивності автор вбачає в протиріччях між мотивом і метою, а також в усвідомленні необхідності змін, пов'язаному з неспівпадінням між реальним та ідеальним. Таке протиріччя має супроводжуватися, при цьому, визнанням власної компетентності, як здатності подолати це протиріччя. Саме такий комплекс – акт рішення – змінює установку на суб'єкту і стимулює вольову активність особистості (Глушко, 2011; с. 54-55). «Суб'єкт раптово відчуває, що він дійсно і остаточно хоче виконати певний акт ...», вказує науковець (Узнадзе, 2001; с. 333), не конкретизуючи при цьому, причину такого відчуття. На думку О. Глушко, те, що автор уникає конкретизації природи цього механізму пов'язане з тим, що проблема розуміння вольової активності суб'єкта «... не може бути вирішена в рамках однієї лише психології. Для вирішення даного питання не просто доцільно, але необхідно звернутися до філософської традиції вивчення свободи і активності» (Глушко, 2011; с. 56).

Феномен волі в межах розуміння самосуб'єктної активності та самосуб'єктних відносин в сучасній українській науці вивчає К. Шамлян. Воля, вказує авторка, «постає вищим рівнем суб'єктної активності, яка розгортається у площині самосуб'єктних відносин» (Шамлян, 2018; с. 437). Дослідниця додержується думки, що більш важливим аспектом вольового процесу є не мотивація, а виконання, реалізація вольового акту в дії. Адже вольова регуляція зумовлюється не лише браком мотивації, а, нерідко, браком енергії (особливо в умовах фізичних зусиль, навіть при наявності

високого рівня мотивації). Узагальнюючи існуючі дослідження науковців з проблематики волі, дослідниця доходить висновку, що сутність вольового зусилля, вольової регуляції «зводиться до подолання внутрішніх перешкод (несприятливих психофізіологічних та емоційних станів)». Це зумовлює подальші розсуди, щодо воля, як чиннику «подолання особистістю самої себе, ... самосуб'єктних відносин» (Шамлян, 2018; с. 437).

Як підґрунтя вольової регуляції та як чинник доцільних, спрямованих самозмін особистості волю розглядає А. Бровченко. Авторка підкреслює, що «воля необхідна як для здійснення дії, так і для відмови від неї, що надає можливості спрямування будь-якої активності, що призводить до формування та структурування особистості» (Бровченко, 2016; с. 15). Здатність волі спрямовувати особистість на подолання перешкод зумовлює певні трансформаційні процеси. Адже особистість «формується не під впливом середовища, що переломлюється через уроджені якості і фільтрується ними» Навпаки, зазначається що особистість здатна активно кзвсагодіяти зі світом через власні ставлення і реакції, «керуючись власними уявленнями про ціль та сенс взаємодії» (Бровченко, 2016; с. 16). Близьку думку висловлює Т. Кирпенко, яка зазначає, що «саме вольові процеси впливають на здатність вести себе незалежно від будь-яких обставин (і навіть всупереч їм), керуючись при цьому власними, свідомо поставленими цілями» (Кирпенко, 2014; с. 125. Така позиція також підкреслює суб'єктний характер волі, її спрямованість на вищу мету, а не на задоволення миттєвої потреби. Як слушно зазначає А. Бровченко, воля і вольова регуляція починається «зі здатності відкладати винагороду й опиратися спокусам» (Бровченко, 2016; с.18).

Говорячи про вольову регуляцію, важливо звернутися до думки Т. Кирпенко, яка вказує, що «вольова регуляція є структурно динамічним утворенням, що постійно формується та є включеною в загальний процес розвитку особистості, однією з її найважливіших сторін» (Кирпенко, 2017; с.94). Вольова регуляція, зазначає авторка, для зрілої особистості може і має

стати засобом самозміни, чинником досягнень у професійній сфері за умовами інтеграції всіх її структурних компонентів (Кирпенко, 2017; с.95). Отже, дослідники розглядають волю, в першу чергу, як особистісну якість, що зумовлює здатність до вольової регуляції, яка спрямовує людину на подолання перешкод і, внаслідок його, особистісне зростання і самозміни. Воля виступає як чинник опору емоційним поривам, передумова прийняття відкладеної винагороди, вищий рівень суб'єктної активності. Також підкреслюється складна структура волі в розумінні особистісної якості.

Британський вчений-невролог П. Хаггард зазначає, що в конструкті «воля» доцільно виокремлювати чотири ключові компоненти: винагорода, пам'ять, генеративність та гальмування. Прийняття рішень на основі винагороди передбачає, що вибір поведінки ґрунтується на очікуванні винагороди, керованому попереднім підкріпленням. Роль пам'яті у добровільних діях зумовлюється тим, що вибір дій часто базується на збереженій інформації про те, що відбувалося в попередніх випадках у подібних контекстах. Таким чином, за відсутності прямого зовнішнього інструктажу пам'ять про попередній досвід відіграє вирішальну роль у прийнятті рішення. Генеративність відноситься до схильності ініціювати та виробляти поведінку. Ця концепція може знадобитися для пояснення, чому і які дії відбуваються в першу чергу. Ідея пов'язувати волю зі здатністю до випадковості будується на здатності генерувати інноваційну поведінку. Останнім компонентом волі є здатність стримувати дію («воля не зробити...» проти «воля зробити ...»). Таке гальмування, вказує автор, пов'язує волю і самоконтроль (Haggard, 2013).

Аналіз статті П. Хаггарда дає змогу також виокремити два погляди на вольові процеси в сучасній науковій літературі. Перший стверджує, що добровільні дії є просто результатом коливання рівнів нервової активності в нервової системі. Ця точка зору відкидає концепції причинних тригерів дій, тобто довільні дії відбуваються з нами, а не ми викликаємо їх. Наприклад, А. Шургер стверджував, що потенціал готовності не є причиною довільних

дій, а є лише результатом випадкової нейронної активації (Schurger et al., 2012). Інший погляд стверджує, що довільні дії є справді довільними, основаними на внутрішньому стимулі. Крім того, певний невідомий на даний момент механізм може регулювати пороговий рівень, при якому випадкові нейронні коливання запускають волевиявлення на нейрофізіологічному рівні. З цього погляду, волевиявлення не передбачатиме насамперед вибір того, що робити. Буде встановлюватися критерій, який визначатиме коли і як це станеться. Подібні метакогнітивні процеси потенційно можуть сприяти усвідомленому досвіду намірів та контролю, що супроводжує деякі довільні дії (Haggard, 2013).

З точки зору нейрофізіології воля протиставляється рефлекторним діям, які відбуваються поза свідомого контролю людини. Вольовий акт включає в себе дію, яку людина може зробити (або не зробити) за допомогою однієї думки, підкреслює К. Фріт. Досліджуючи нейрофізіологічні аспекти вольового контролю поведінки, вчений ставить певні філософські запитання: В якому сенсі ми контролюємо свою поведінку? Чи має на увазі такий контроль можливість ментальної причинності або існування свободи волі? Чи сумісна свобода волі з матеріалістичним підходом до вивчення поведінки? Чи властива вільна поведінка виключно людині? Відповіді на ці запитання, стверджує автор, можна отримати на основі інтроспекції. Для зовнішнього спостерігача ключовою ознакою добровільного акту, на відміну від рефлексу є те, що добровільний акт неможливо повністю передбачити з попереднього контексту. Отже, вольова дія має ендогенний характер, тобто, якщо поведінка не визначається зовнішніми подіями, то вона зумовлюється «зсередини», ендогенно (Frith, 2013). Дослідження британських психологів надали змогу визначити цікаву закономірність: відмінність між баченням першої та третьої особи впливає на розуміння рівня довільності певних дій. Тобто, кожна людина вважає, що її власне життя більше керується і контролюється вільною волею, ніж життя інших (Pronina, Kugler, 2010).

Визначення волі як керівника і засобу контролю описує баланс мотиваційних, пізнавальних та емоційних процесів із загальною метою. Інструменти, які допомагають виконувати певні завдання, були описані як стратегії контролю дій (Kuhl, 1985) і містять наступне:

- вибірккову увагу – вона також вважається «захисною функцією волі» (Kuhl, 1984, с.126), яка захищає поточні наміри, гальмуючи обробку інформації про те, що заважає, про певні конкуруючі дії;
- контроль кодування – він активізує захисну функцію волі за допомогою вибіркового кодування тих особливостей вхідного стимулу, які пов'язані з поточним наміром та допомагають ігнорувати несуттєві впливи;
- контроль емоцій – здатність до управління емоційними станами з метою підтримки поточного наміру і гальмування тих конкуруючих намірів, які можуть підірвати основний;
- контроль за мотивацією – уможливорює збереження та відновлення відчутності поточного наміру як важливого, особливо коли сила цілепокладання знаходить на середньому або низькому рівні (дія в умовах низького бажання);
- контроль навколишнього середовища – передбачає створення середовища, вільного від неконтрольованого відволікання та прийняття соціальних зобов'язань, здатних захистити поточний намір;
- розумова обробка інформації – передбачає знання, розуміння того, коли слід зупинитися, знайти потрібне підкріплення, знайти засоби підтримки поточних намірів (Deimann, Bastiaens, 2010).

Серед проявів вольової поведінки прийнято розрізняти прості та складні. Перші знаходять вияв у найпростіших побутових ситуаціях, таких як, наприклад, необхідність подолати себе, змусити виконати роботу без бажання, побороти певні труднощі, змусити інших виконати певне завдання. Такі прояви волі є простими, «одноактними». Складні вольові прояви відрізняються комплексністю, процесуальністю, пролонгованістю. Вони

стосуються, частіше за все, вирішенням стратегічних проблем у життєдіяльності людини і поєднують у собі певну кількість простих вольових актів, зумовлених спільною спрямованістю на досягнення мети (Климов, 1999; с. 24). Здатність до складних проявів волі характеризує «вольову особистість», психологічно стійку, яка більш схильна до досягнення успіху і подолання стресових ситуацій. Ще у середині ХХ століття британський психіатр У. Ешби зазначав, що така вольова людина навіть після тисячі неуспішних спроб здатна зробити тисяча першу, яка приведе її до успіху, на відміну від того, хто здається після невдачі (Ешби, 1962).

Вольові дії проявляються у певних етапах вольового процесу. Ці етапи виокремлені узагальнено у теоретичній моделі:

1. Актуалізація мети, усвідомлення «кінцевого пункту»;
2. Визначення першочергових завдань і оптимальних засобів досягнення мети;
3. Подолання перешкод, труднощів, що виникають на шляху реалізації плану;
4. Внесення необхідних коректив на основі аналізу перебігу процесу досягнення мети;
5. Досягнення мети і оцінка власних дій щодо пройденого шляху, що включає в себе відповідальність за рівень і якість досягнутого результату (Климов, 1999).

Ученими виокремлюються певні функції волі, що дозволяє більш ґрунтовно вивчити зміст цього феномену. *Мобілізаційна* функція передбачає мобілізацію всіх наявних психічних, інтелектуальних і фізичних ресурсів, необхідних для досягнення мети, а також вибір оптимальних способів дій, через які суб'єкт забезпечує досягнення мети. *Гальмівна* функція зумовлює зниження активності конкуруючих мотивів, ідей, дій, які не забезпечують досягнення мети, стримування спонтанної активності та подолання інерції активності. *Регулятивна* функція реалізується через контрольовану увагу, яка усвідомлено спрямовується на сприймання, емоції, мислення тощо, а також

здійснюється з метою керування психічними процесами та самодетермінації поведінки. *Спонукальна* функція розглядається як функція ініціації, яка активізується на фоні конкуруючих мотивів та виступає чинником підвищення мотивації (Джанер'ян, 2006; с. 19-21).

Отже, узагальнюючи викладені психологічні наукові позиції щодо вивчення феномену «воля» зазначимо, що цей багатоаспектний конструкт визначається як особистісна якість, яка уможлиблює цілеспрямовану напругу уваги; вища форма психічної активності людини, яка дозволяє долати перешкоди, як зовнішні так і внутрішні; засіб свідомої регуляції поведінки, мислення, сприймання, емоцій, мотивації; детермінанта особистісних проявів і механізм суб'єктної самоактивності; каталізатор дії, який забезпечує енергією її початок і продовження; чинник саморозвитку і самостановлення особистості. Воля – це складний феномен який має індивідуальний, усвідомлений, цілеспрямований характер та виконує мобілізаційну, гальмівну, регулятивну й спонукальну функції.

У контексті педагогічних досліджень воля розкривається як чинник успішності освітнього процесу як з боку педагога так і збоку здобувачів освіти. У педагогічному вимірі воля вивчається через такі якості як витримка (вміння свідомо гальмувати рухи, думки, почуття, бажання, що заважають досягненню бажаних освітніх результатів, тобто вміння не робити всього того, що заважає досягненню потрібного результату), самоконтроль (свідоме управління думками, бажаннями, мовленням, мімікою, пантомімікою, настроєм для досягнення освітніх результатів), організованість та розподіл уваги (розподіл зусиль контролю і регуляції між своєю поведінкою, освітнім процесом та іншими учасниками педагогічної комунікації).

У контексті педагогічної діяльності здатність до саморегуляції особистості є одним з важливих компонентів професійної майстерності.

Важливим аспектом професійної діяльності педагога є саморегуляція емоційного стану. Як вказує О. Лебідь, педагогічна діяльність пов'язана зі спроможністю людини «регулювати свою поведінку в складних

управлінських і педагогічних ситуаціях, пов'язаних із напруженням та переживаннями», і при цьому здійснювати це через активізацію вольових ресурсів (Лебідь, 2011: 48). Важливість саморегуляції загострюється у випадку, коли фахівець стикається з новою, незвичайною, важко вирішуваною професійною ситуацією, яка передбачає дивергентність рішень, наявність певних поведінкових і методичних альтернатив. Крім того, діяльність педагога нерідко пов'язується з емоційним напруженням і стресу, що може призвести до проявів неконтрольованої поведінки.

Психологічні основи саморегуляції включають в себе контроль і керування когнітивною активністю та особистісними, психоемоційними проявами. Саморегуляція пов'язана з волею, яка «служить основою для довільності в управлінні психічними явищами». І, у такому ракурсі воля не просто активізує саморегуляцію. Вона «забезпечує збереження спрямованості й енергійності дій» (Соломка та ін., 2020; с. 66)

У контексті саморегуляції розглядаються такі її вольові складові як дисциплінованість і здатність до самоорганізації. Це пов'язано з необхідністю організовувати, примушувати себе відповідати потребам і вимогам, прийнятим у колективі. «Недисциплінована людина не може успішно керувати роботою інших» (Гоноболин, 1973). К. Ушинський підкреслював, що на вольову активність може вплинути лише інша вольова активність, а дисципліни від інших може домогтися лише дисциплінована людина, що дуже важливо для педагога.

Що стосується емоційного самоконтролю, який має високе значення в педагогічній діяльності, вольові прояви можуть здійснюватися одночасно на два вектори: «на виявлення доречних емоцій (емоційно насичене спілкування) і на нейтралізацію негативних емоцій, основна маса яких виникає під час взаємодії учителя з учнями, батьками, співробітниками». Відтак, воля дозволяє спрямовувати себе за двома аспектами: «робити те чого не хочу», і «не робити того що хочеться».(Соломка, 2020; с. 66). Взагалі, в контексті діяльності педагога зазначається, що «вольові якості є потужним

засобом переконання і впливу на студента». Наголошується, що воля виступає основою для формування особливої атмосфери викладання і є засобом поліпшення ефективності освітньої діяльності (Брюховецька, Чаусова, 2012; с. 74)

В останні десятиліття вивчення проблематики волі в контексті специфіки освіти студентів набуло значної популярності в західній психології та педагогіці. Так, К. Уолтерс зазначив, що студенти, які не використовували вольові стратегії навчання були значно менш успішними в ньому (Wolters, 2003). Відтак, доцільно спрямовувати увагу здобувачів освіти на перевагу використання вольових зусиль, спрямованих на навчання (Boekaerts, 2006). Важливо те, що студенти можуть покращити свою здатність регулювати та контролювати власну поведінку під час виконання різних освітніх завдань, а це може призвести до більш реалістичної самооцінки та до меншого відволікання від процесу (Thiede, Anderson & Therriault, 2003).

У вимірі педагогіки фактор волі, в основному, базується на теорії «самостійно регульованого навчання» Б. Циммермана. Зміст самостійно регульованого навчання визначається автором як процес, за допомогою якого студенти активізують і підтримують пізнавальну активність, спрямовану на досягнення цілей (Zimmerman, 1989).

Навчальна активність, спрямованість на досягнення високих освітніх результатів потребує сформованої мотивації. Для її активізації педагогам доцільно володіти здатністю використовувати різні тактики і стратегії стимуляції мотивації студентів, особливо у разі, коли вони мають докласти значних зусиль для подолання певних труднощів. Однак зовнішня мотивація не в змозі замінити внутрішню мотивацію студента і його вольову активність, яка сприяє залученню уваги, усвідомленню актуальності та підвищенню впевненості. У цьому контексті фактор волі відіграє ключову роль і служить мостом між мотивацією і досягненнями (Keller, 2008 a). Автор підкреслює, що студенти будуть мотивовані до навчання і будуть відчувати

задоволення після того, як перші три фактори (увага, актуальність і впевненість) будуть успішно застосовані в процесі навчання. Однак, фактор волі, який був доданий в модель пізніше, відіграє унікальну і необхідну роль, пов'язуючи перші три фактори із задоволенням (Keller & Deimann, 2012).

В освітньому середовищі студенти повинні мати достатню мотивацію для досягнення своїх цілей. Однак в цьому контексті, хоча мотивація необхідна, іноді цього недостатньо. Мотивовані студенти також мають володіти достатнім рівнем розвитку вольових якостей для досягнення своїх цілей (Keller, 2010). Мотивація означає наявність конкретної мети, розробку планів для досягнення цієї мети і невідхильна реалізація цих планів. З іншого боку, волевиявлення означає вживання заходів для досягнення цих цілей, прагнення до досягнення результату і, в кінцевому підсумку, досягнення мети. Вольова підтримка необхідна, коли є перешкоди щодо досягнення бажаного освітнього результату. Воля допомагає долати ці перешкоди, навіть у разі, коли мотивація знижується (Gollwitzer, 2015).

Як було зазначено, воля зумовлює здатність гальмувати відволікаючу поведінку для досягнення вищої мети, відтак воля має особливе значення в контексті навчання (Duckworth & Seligman, 2006), адже допомагає захистити навчальні наміри від відволікаючих думок, емоційних поривів, пасивності та дій, що конкурують з цією метою (Corno, 2001). У межах вольової регуляції освітнього процесу розглядаються такі її аспекти як контроль дій, контроль пізнавальної активності та контроль мотивації. Більш того, воля підтримує вплив мотиваційних процесів на когнітивні зусилля (Husman et al. 2000), забезпечує свідоме використання затримки задоволення заради перспективи майбутнього (Dörrenbächer, 2015).

В освітньому процесі рівень застосування вольових стратегій реалізується через імплементацію прийомів саморегуляції, які включають у себе концентрацію на ретельному виконанні дії, переконування себе, припинення коливання, рефлексивно-заспокійливі прийоми, а також негативну самостимуляцію (Шамлян, 2014; с. 283-284). Емпіричне

дослідження, здійснене І. Березовською, продемонструвало, що 40 відсотків студентів, які брали участь у дослідженні стану розвиненості вольових якостей, проявляли їх на високому рівні, а решта на середньому і низькому. При цьому, авторка довела, що більш за все вольові якості проявляються у здобувачів вищої освіти першого року навчання. Це пояснюється тим, що на першому році студенти мають максимально мобілізувати всі власні ресурси для адаптації до нових умов навчання в закладі вищої освіти (Березовська, 2005; с. 5). Таким чином, в освітньому процесі воля є визначальним чинником ефективності як з точки зору педагога, так і з точки зору студентів, що зумовлює доцільність її цілеспрямованого розвитку.

Це зумовлює приділення уваги вченими вольовим якостям, як важливої складової професійного профілю вчителя. Як зазначає О. Олексюк «теоретико-пізнавальна та вольова активність» є необхідними для педагога особистісно-професійними якостями, адже вони перетинаються зі здатністю до самоорганізації та саморегуляції дій, а також забезпечують творчу спрямованість учителя (Олексюк, 2006; с.165-171). Воля також пов'язується зі свідомою реалізацією потреби у духовному самовдосконаленні і творчій самореалізації в контексті фахової діяльності, що є одним з важливих передумов ефективної фахової діяльності педагога, зокрема в галузі музичного мистецтва (Ростовський, 2011; с. 52). Наголошується увага та таких важливих для педагога вольових якостях як «наполегливість, врівноваженість, витримка» (Михайличенко, 2004; с. 92).

Аналіз педагогічних і психологічних досліджень свідчить про те, що воля, вольові якості особистості, вольова регуляція поведінки є надзвичайно важливими, як для особистості педагога так і для успішності його освітньої діяльності. Воля є чинником самоактивності, самостановлення особистості у професійній площині діяльності, адже вона (воля) забезпечує регуляцію власних емоцій, дій, поведінки і мислення, цілеспрямоване усвідомлене самовдосконалення.

1.2. Виконавська воля в контексті специфіки диригентсько-хорової діяльності учителів музичного мистецтва

Як зазначено у попередньому підрозділі, воля є атрибутивною характеристикою успішної діяльності людини будь-якої професії. Однак, найбільше це стосується соціономічних професій у системі «людина-людина», до яких відноситься професія вчителя музичного мистецтва.

Багатоаспектна широкоформатна фахова діяльність учителя музичного мистецтва спрямована на розвиток духовної культури учнів засобами музичного мистецтва, розкриття та реалізацію їхнього творчо-особистісного потенціалу через залучення до різних видів, форм і засобів художньої комунікації: від емоційно-усвідомленого сприйняття та художньо-образної вербалізації кращих взірців музичної світової спадщини, сольного/ансамблевого вокального та інструментального виконавського втілення-інтерпретацій – до творення, комбінування, імпровізаційного опрацювання музики як художньо-естетичної цінності.

Успішне здійснення означених завдань і змісту діяльності залежить не тільки від наявності у фахівців широкого кола різнобічних знань, умінь, музичних здібностей, а й розвиненості професійно значущих якостей, зокрема, емоційно-вольових. Зазначається, що «вчитель має не тільки спрямовувати активність власної свідомості, але й направляти зусилля учнів на розвиток, досягнення інтелектуального, культурного, духовного досвіду сучасності та попередніх поколінь» (Се Ліфен, 2020; с. 133). Розвинені вольові якості вчителя музичного мистецтва забезпечують збільшення ефективності керування різними видами художньо-педагогічної комунікації учнів з музичним мистецтвом. Завдяки волі, прояву вольових зусиль, учитель може здійснювати позитивний емоційно-енергетичний вплив на учнів, зацікавлювати, ініціювати активну участь у музичній, зокрема, музично-виконавській діяльності, заражати експресією, консолідувати і спрямовувати їхні творчі енергії на досягнення високих виконавських результатів.

Відтак, можемо зазначити, що воля є професійно значущою якістю, складовою особистісно-професійного профілю вчителя музичного мистецтва, яка спрямовує його професійну активність на досягнення мети і особистісно-фахової самореалізації, що уможлиблює ефективний розвиток особистості в професійній діяльності.

В науково-мистецькій літературі категорія «воля» обґрунтовується як одна із загальних, базових професійно важливих якостей музиканта (на рівні з такими як сприйняття, пам'ять, уява, емоції, та ін.), та як одна з виконавських якостей, що містять психомоторні здібності, такі як артистизм, надійність в концертному виступі, а також комунікативність (Цагарелли, 2008; с. 13). Волю у діяльності вчителя музичного мистецтва доцільно розглядати як в загальному (особистісному) так і в професійному (виконавсько-педагогічному) аспектах.

Одним з перших досліджував виконавську волю як звукотворчу – як важливу складову волі музиканта – німецький педагог-музикознавець, піаніст К. Мартінсен. Звукотворчу волю науковець розглядав як основу виконавської фортепіанної техніки. Дослідник розумів під звукотворчою волею здатність музиканта реалізовувати виконавський намір, в основі якого лежить виконавське відчуття (Мартинсен, 1966; 30-34). Воля у такому вимірі проявляється як моторна реакція на поставлену «звукову мету». Це стосується різних компонентів музичної тканини – звуковисотності, тембрового забарвлення, логіки розгортання музичної фрази, ритму, музичної форми та індивідуального, сформованого особистісно, художнього змісту музичного твору. Такі поняття в контексті волевиявлення автор визначає як види звукотворчої волі, серед яких «лінієволя» – здатність до об'єднання окремих музичних звуків у єдину лінію, «ритмоволя» – ритмічна організація мелодійної лінії, спрямована на відчуття «горизонталі», «формоволя» – здатність до цілісного розгортання художнього образу тощо (Мартинсен, 1966; с. 28).

Вольовий акт в контексті розуміння виконавської діяльності музиканта (як процесу звукотворчості) розглядається як свідома і цілеспрямована дія яка дає змогу вчителю музичного мистецтва досягти щодо досягнення поставленої мети – «розкриття художнього змісту твору при підкоренні своїх імпульсів свідомому контролю» (Хе Ивень, 2013; с. 407). З такою думкою погоджуються інші автори, розуміючи під звукотворчою волею «художньо-творчу спонукальну дію», яка має направленість на «регуляцію і самодетермінацію процесу звукоутворення». При цьому зазначається що в основі звукотворчої волі лежить кореляція між слуховими еталонними зразками та виконавськими рухами (Демидова, 2015; с. 412).

Феномен звукотворчої волі в діяльності вчителів музичного мистецтва у такому розумінні проявляється: у здатності до генерування слухового образу за допомогою усвідомленого вибору і реалізації доцільного переліку засобів музичної виразності; у самоконтролі щодо досягнення кореляції між уявленим слуховим образом (власною унікальною інтерпретаційно-виконавською концепцією музичного твору) і реальним звучанням у режимі реального часу; у здатності до психоемоційної саморегуляції, контролі за власними енергетичними імпульсами в процесі виконання.

Вольові навички музиканта-піаніста визначаються у дослідженні М. Ананьєвої як мисленево-рухові дії, що утворюються в «результаті тренування свідомих компонентів вольових актів, спрямованих на досягнення» усвідомленої мети і є «результатом усвідомленого самовизначення і саморегуляції». Відповідно до специфіки діяльності музиканта-виконавця вольові навички поділяються на:

- тренувальні, які забезпечують здатність особистості до ретельних, систематичних занять з опанування музично-виконавської техніки;
- сценічні, які зумовлюють подолання стресового стану, сценічного хвилювання і уможливають досягнення оптимальної сценічної концентрації (Ананьєва, 2008; с. 21).

Воля як чинник емоційного контролю і цілеспрямованої концентрації уваги, інтонаційно-слухової рефлексії на ретельних заняттях зумовлює функціонування психічних механізмів саморегуляції, які неодмінно мають функціонувати в процесі будь-якої музичної діяльності.

Емоційна і вольова сфери діяльності людини в процесі вокального виконавства досліджувалися у наукових працях науковці, зокрема Л. Дмитрієва (2007), В Петрушина (1997) та інших. Узагальнюючі означені дослідження, Н. Нургоянова доходить висновку, що, за допомогою волі уможлиблюється трансформація переліку засобів музичної виразності певного музичного твору (динаміки, темпу, фразування тощо) на унікальний виконавський образ (Нургоянова, 2013). Авторка вважає, що воля в контексті музичної діяльності (зокрема, вокально-виконавської) є чинником самовизначення і творчої самореалізації, яка репрезентується через прояв рішучості, наполегливості, витримки, самовладання, дисциплінованості, самоорганізованості тощо (Нургоянова, 2013).

Унікальна інтерпретаційно-виконавська концепція розглядається як творчий продукт музиканта, який виникає на основі вольового прагнення особистості «до іншого буття», тобто саме воля дозволяє музиканту подолати певну інертність мислення, сприймання, сталих традицій задля прояву власного творчого пориву. Так, на думку Н. Ковтун, вольові якості «цілевідповідність і цілеспрямованість постають атрибутивними ознаками творчості» (Ковтун, 2018; с. 46), що дозволяє зазначити, що воля в такому ракурсі предстає як чинник прояву творчої ініціативи, здатності до творення нового продукту або ідеї. Отже, в будь-якій творчій діяльності воля проявляє себе через старанність, ретельність, рішучість щодо обраного шляху саморозвитку з одного боку, а з іншого – щодо творчої наполегливості в реалізації бажаного звукового образу виконуваного твору.

Воля простежується і в концепції виконавської синергії І. Єргієва, згідно з якою виконавська діяльність – це ефект синергії «рухів» духу,

розуму, тіла, музичного інструменту в єдиному звукоінтонаційному потоці, який втілює художні емоції та почуття завдяки волі (Єргієв, 2016; с. 22).

Зазначене свідчить про те, що виконавська воля (у різних формах прояву) пронизує всі чисельні форми фахової діяльності вчителів музичного мистецтва, починаючи від педагогічної комунікації з учнями – до різних видів полікомунікації художньо-інтерпретаційної та творчо-виконавської діяльності творами мистецтва.

Серед широкого спектра професійно-творчої активності вчителів музичного мистецтва провідне місце займає диригентсько-хорова, хормейстерська діяльність (хормейстер (від нім. Chor і нім. Meister) – керівник хору, хоровий диригент (Словник української мови, 1980; с. 126), адже ансамблевий/хоровий спів є найбільш доступною, «відкритою», духовно згуртованою формою колективно-творчого музикування учнів з міцним розвивальним та культуротворчим потенціалом. Диригентсько-хорова діяльність учителя музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти передбачає залучення учнів до аматорських хорів і вокально-хорових ансамблів, та має певні риси осучаснення, концептуального спрощення. Тим не менш, вона ґрунтується на культурно-естетичних засадах хорового мистецтва, які значним чином впливають і на диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі здобуття вищої освіти. Уважаємо, що саме в контексті хормейстерської діяльності, як такої, що спрямована на організацію, розвиток вокально-хорової творчості учнів, концепція виконавської волі набуває найбільш вагомого значення. Це зумовлено особливостями означеного виду художньо-виконавської творчості.

Загалом, ще з давніх часів хоровий спів розглядався як потужний ресурс морального виховання дітей та молоді; у Давній Греції спів був обов'язковим заняттям для молоді й дорослих. Хоровий спів був, навіть, неодмінним священним обов'язком, а хорові пісні супроводжували всі важливі соціальні події у деяких регіонах (Алиев, 2002; с. 124). За

визначенням Платона (IV століття до н.е.) хоровий спів мав значення «заняття, що укріплює все добре та шляхетне в людині» та дорівнювався поняттю освіченості (Матонис, 1988; с. 11). При цьому важливою для людей була «гарна музика», тобто та, яка транслює цінності та ідеали, є шляхетною (Аристотель, 1988; с. 720). У давньому Китаї музика визначалася засобом перевиховання людей. Щодо філософії конфуціанства, музика, через детермінованість і символізм пентатоніки має сприяти впливу на життєдіяльність людей. (Столярова, 209; с. 103). Кожна із ступенів пентатоніки символізувала певний звук природи, один з основних кольорів та одну з верств соціуму, одну з людських чеснот, природний елемент тощо. На думку Конфуція музика здатна була забезпечити гармонійний розвиток суспільства і кожної людини (Матонис, 1988; с. 9). Досліджуючи вчення давнього Китаю в контексті хорового мистецтва, китайські вчені акцентують увагу на значному впливі музики на етику вчинків, праці та стосунків людей, що «надавали їй характер загальнонародної цінності і змушували правителів Китаю розглядати її як державну справу», що зумовлювало здійснення контролю і перевірки «стану музики в усіх куточках великої території країни» (Цао Хункай, 2017; с. 12).

Клерикальне суспільство визнає чудодієвість храмового хорового співу, його позитивний духовний вплив на особистість. Іоанн Златоуст писав: «ніщо так не зворушує і не окрилює душу..., як спів злагоджений» (Цит. у Столярова, 209; с. 104).

У часи середньовіччя музика виступала як чинник умиротворіння людей, досягнення рівноваги у суспільстві, досягнення досконалості (Григорян, 1960; с. 151). Філософами визначався вплив музики на духовність особистості і, через неї, на її фізичний стан (Матонис, 1988; с. 13). У європейських трактатах підкреслюється морально-естетичне значення музики, яка здатна «пом'якшувати характери, відвертати від поганих пристрастей» (Шестаков, 1975; с. 78-79).

Досліджуючи феномен українського хорового мистецтва, Л. Столярова зазначає, що природа хорового співу і хорової творчості існують в синкретичній єдності. Спираючись на роботи видатного українського хорознавця А. Лащенко (1999), авторка підкреслює, що хоровий спів має високе значення для формування духовного світу особистості через свою демократичну природу, доступність, високий естетичний вплив, який ґрунтується на національній автентичності (Столярова, 209; с. 105).

У Китаї існує слушна думка, що саме хорова музика більше за інші може порушити емоції людей, відтак є одним з найрезонанснійших видів мистецтва. Хор висловлює емоції і загальну волю у єдиному гармонійному потоці, отже хоровий спів є чинником підвищення культурної та художньої грамотності всього суспільства, а також передумовою зміцнення духовної цивілізації через свою масовість. Китайське хорове мистецтво, завдяки неперервним дослідженням та інноваціям поколінь музикантів, у нову епоху домоглося значних успіхів у хоровій інтерпретації та творчості, пропагуючи дух гармонії і вносячи свій внесок в розвиток гармонійної культури. Однією з видатних фігур китайського хорового мистецтва є Ян Хуннянь – диригент і музичний педагог, засновник Пекінського філармонічного хору, професор кафедри диригування Пекинської консерваторії. Ще у 80-ті роки ХХ століття він організував дитячий, який став відомим у всьому світі як один з найбільших і кращих. Він вважав, що кожен музикант, перш за все, працює над звуком, але цей звук не фізичний, але духовний, адже, у порівнянні з іншими видами мистецтва «лише музика є нематеріальною, її неможливо побачити, відтак, необхідно, щоб вона виходила з серця» (Ян Хуннянь, 2017).

Отже, хорове мистецтво ґрунтується на багатовікових традиціях і культуротворчому впливі музичного мистецтва, зокрема хоровому співу на особистість.

Хорове мистецтво має певні закономірності, концептуальні властивості, які притаманні саме для цього виду музичного мистецтва – універсальні та, в той самий час, унікальні, специфічні. Ці властивості

пов'язуються, перш за все, з поняттям «інтонація». Хормейстерська діяльність представляє собою складний багатовекторний процес художньо-педагогічної полікомунікації з творами мистецтва, яку здійснює вчитель музичного мистецтва-хормейстер у процесі роботи з хоровим колективом – нетемперованим, «живим музичним інструментом».

Основою хорової музики, як і музики взагалі, є інтонація – цілісна якість, носій емоційного змісту музичного твору, яка визначає якість звукового потоку (Асаф'єв, 1980). Робота з таким інтонаційно «рухливим музичним інструментом», яким є хор вимагає прояв певних вольових зусиль: емоційну напругу, розосередження уваги, слухової рефлексії, енергії, експресії вербальних і невербальних засобів комунікації, уміння контролювати звучання хору в режимі реального часу, відстежуючи прояв інтонаційно-виконавських проблем з метою їхньої оперативної корекції тощо. Все означене вимагає від учителя-хормейстера прояву виконавської волі – цілеспрямованості, наполегливості, свідомої саморегуляції щодо регуляції позитивного емоційно-енергійного впливу на хоровий колектив задля реалізації бажаного інтонаційно-звукового результату, втілення власної інтерпретаційно-виконавської концепції хорового твору.

Загальним для всіх є розуміння професійного хорового мистецтва як такого, що ґрунтується на виконанні-інтерпретації хорової музики колективом співаків, організованим за законами ансамблю і строю. Основоположними принципами хорового виконавського мистецтва є такі, як: от: дотримання єдності звукоутворення, кількісний і якісний баланс голосів у партії, строгий розподіл на голоси з урахуванням тембрової однорідності, виконання музичних творів під керівництвом хорового диригента. Професійний рівень хорового колективу вимірюється за такими позиціями: дотримання традицій та творча самореалізація (Батовська, 2015). Дослідниця академічного хорового мистецтва зазначає, що хоровий колектив має такі атрибутивні характеристики: природно-фізіологічна («жива» вокальна природа хорового співу і невизначеність, нетемперованість ладових

структур); професійна (рівень володіння виконавською культурою і необхідною теоретико-методичної підготовленістю у галузі диригентсько-хорової діяльності); соціальна (ціннісно-орієнтаційна та мотиваційна активність, намір до організації і самоорганізації); психологічна (внутрішня єдність індивідуального і колективного світосприйняття; наявність здатності до емоційно-вольової взаємодії з іншими на основі досягнення та психічно-комунікативної сумісності) (Батовська, 2019; с. 378).

У розумінні хорового мистецтва науковці вважають за доцільне виокремлювати поняття «хоровий стиль», що зумовлюється «специфікою виконавського складу хорової музики (живою природою «інструменту»), тембро-фактурою, прийомами хорового викладення, які впливають на атрибутику музично-художніх засобів висловлення» (Батовська, 2019; с. 381). Сучасне хорове мистецтво передбачає професійні виконавські та особистісні психологічні аспекти діяльності, (зокрема емоційно-вольові) поєднання творчих пошуків і сталих традицій, чіткий розподіл партій та виконавців по голосам і гнучку нестатичну природу звукоутворення в умовах нетемперованого, «живого інструменту»-хору, що вимагає розвиненості виконавської волі.

У монографії, присвяченій дослідженню інтонаційного образу світу, Ю. Чекан виокремлює поняття інтонаційної практики, у якій міститься розуміння інтонації як певної «виразно-сислової єдності», реалізованої у матеріальній формі звуку, яка одночасно, передбачає наявність уявної, нематеріальної форми музичних вражень, еталонів, музичних і позамузичних асоціацій. Інтонаційна практика – це всі форми диригентсько-хорової діяльності, спрямованої на генерацію матеріальних і нематеріальних цінностей. В інтонаційній практиці знаходить своє відображення і реалізацію весь музичний практичний досвід, знання, уміння і навички хорового музикування (Чекан, 2009; с. 85). Отже інтонаційна практика визначається як форма спілкування, форма висловлювання та установкою сприйняття (інакше кажучи – структура комунікації). Інтонаційна практика – це ситуація

функціонування, форми буття музики і, відповідно, може бути розглянута як акт художньої комунікації.

Художня комунікація є предметом наукових досліджень багатьох науковців. Цей феномен доцільно розглядати як виникнення комунікативного зв'язку, взаємодії між автором твору мистецтва і тим, хто його сприймає (Берегова, 2006; с. 260). Саме художня комунікація повністю реалізує розуміння комунікативної функції мистецтва, зокрема музичного, адже мистецтво досягається саме через художню комунікацію. Слушним є таке визначення художньої комунікації: «духовно-емоційне явище, яке сприяє засвоєнню найважливіших загальнокультурних цінностей». Також зазначається, що художня комунікація «активно впливає на формування людської особистості, створення її моральної основи, вироблення того чи іншого ставлення людини до світу і до людей» (Савранский, 1979: цит. у Лазарева, 2011). Важливою характеристикою художньої комунікації є її існування на перетині суспільної та суто мистецької взаємодії. Взагалі, зазначається, що «художня комунікація являє собою складну систему, в якій виокремлюються окремі цикли: суспільство – митець, митець – твір мистецтва, твір мистецтва – споживач (реципієнт)» (Лазарева, 2011; с. 97). У такій комунікативній системі твір хорового мистецтва визначається як унікальне творче повідомлення мистця, композитора, а його досягнення вимагає від тих, хто з ним комунікує, глибокого проникнення в його семантично-образне наповнення, і саме хормейстер має здійснювати такий вплив, який включає інших (співаків, концертмейстера, слухачів) у художньо-комунікативне коло.

Є. Назайкінський ставить у центр художньої комунікації музичний твір. Автор стверджує, що «художня комунікація – це процес, у якому реально втілюється творчість, виконання, сприйняття та реалізується акт спілкування». За визначенням автора, художня комунікація вимагає наявності інших елементів, які забезпечують ефективність комунікативних

актів, і є «об'єктами відображення, впливу та перетворення» (цит. у Лазарева, 2011).

Слід зазначити, що особливості хорового виконавства, диригентсько-хорової діяльності учителя музичного мистецтва як хормейстера дозволяють визначати багатовимірну сутність комунікативної взаємодії як художню полікомунікацію. У процесі такої полікомунікації як інтегрального мистецько-виконавського феномену здійснюється творче спілкування кожного учасника як виконавця з хоровим твором, співаків між собою всередині кожної хорової партії, між хоровими партіями, співаків з диригентом і концертмейстером, диригента з концертмейстером, які всі об'єднуються, згуртовуються у «інтонаційно-художній потік» (за О. Лосєвим), енергетичний потік зі слухачами та суголосно відгукуються, резонують у слухачській співтворчості. Такі багатовекторні творчо консолідовані взаємозв'язки утворюють простір художньої полікомунікації, залучають всіх учасників до єдиного художньо-образного естетично-ціннісного поля.

У вимірі комунікативного акту між композитором і хоровим диригентом останній є головним суб'єктом художньої комунікації. У процесі передачі інформації всі учасники комунікативного акту (композитор, виконавці, диригент, слухачі) прагнуть досягти художньо-емоційного резонансу, який уможливорює глибоке осягнення змісту музичного твору. Комунікативність, як концептуальна характеристика хорового співу, спрямовується на виникнення тісного взаємозв'язку між трьома активними учасниками процесу виконання хорового твору – диригентом, учасниками хорового колективу і слухачами (Бермес, 2020; с. 169).

Комунікація в діяльності диригента-хормейстера має форми прояву, властиві для всіх видів міжособистісної та художньої взаємодії – вербальну і невербальну. Вербальна комунікація має характер інформаційний та емоційно-стимулювальний. Вона є основною формою впливу в репетиційному процесі, адже дозволяє диригенту прокоментувати,

роз'яснити виконавські задачі та засоби їх рішення. Невербальна комунікація, як немовна система передачі інформації, апелює до образно-символічної сфери сприймання. Однак в контексті дослідження доцільно розглянути унікальну форму художньої невербальної комунікації, специфічну саме для діяльності диригента – це диригентська мануальна техніка (Мусин, 1967; с. 5). Комунікація диригента з хором колективом в процесі концертного виконання музичного твору ґрунтується на інших комунікативних засадах ніж в репетиційному процесі – засобами невербальної комунікації. Відтак, диригентська техніка є основним художньо-виконавським засобом здійснення емоційно-енергетичного впливу на учасників хорового колективу задля досягнення мети. Важливими характеристиками диригентської мануальної техніки є: адекватна енергійна експресивність жестів, рухів, постанови, міміки, емоційна насиченість, емоційно-змістовна художньо-образна інформативність, впевненість, рішучість тощо. Саме за допомогою диригентського жесту, мануальної техніки хормейстер здатний невербально транслювати хору власні інтонаційно-слухові уявлення, цілеспрямовано «вести» до максимально бажаного художньо-виконавського результату через експресивно-енергійне керування емоційно-інтонаційним потоком, коригування хорового ансамблю, строю, звуковедення у процесі реального часу звучання хорового твору, створеного композитором.

Уважається, що «композитор мислить музикою». Актуалізація художньо-творчої ідеї композитора реалізується у реальному звучанні через тлумачення авторського художнього тексту в безпосередньому акті художньої комунікації. Актор закладає в музичний твір власний художній та емоційний досвід через добір відповідних, на його творчу думку, нотних знаків як «системи виразових засобів музичної мови», відображених в художньому тексті (Мазель, 1978; с. 146). Таким текстом є хорова партитура – джерело мистецької інформації для виконавців хору і для його керівника,

через який і здійснюється комунікативний акт між автором і інтерпретаторами музичного твору.

Нотний текст, партитура хорового твору – це вираз свідомості автора, організований за допомогою нотних знаків. Прочитання, тлумачення цього тексту реалізується і втілюється у фізичному звуковому вимірі, який функціонує у формі живого художнього тексту (Веркіна, 2008), адже, на думку М. Кагана, художній образ, як суб'єкт художньої полікомунікації, виражений у формі нотного тексту, має власну свідомість, активність і унікальну волю (Каган, 1996; с. 112).

Комунікативну площину «диригент–хоровий твір» хормейстер «осягає» через ретельний, особистісно-ціннісний, ґрунтовний аналіз музичного тексту і доцільну трансляцію побудованої на його основі художньо-виконавської концепції музичного твору. Так, обравши музичний твір, керівник хорового колективу спочатку повинен ретельно проаналізувати, вивчити нотний текст, розкодувати закладену в нього художньо-образну інформацію, розбудувати диригентсько-хорову виконавську концепцію цього твору з урахуванням всіх специфічних особливостей хорового звучання і його генерування. Однак необхідно зазначити, що ефективність значним чином залежить не тільки від коректності прочитання нотного тексту і доцільності створеної інтерпретаційної концепції твору, а, перш за все, від рівня комунікативно-енергетичного резонансу, побудованого на вольовому впливу, який досягається між диригентом-хормейстером і співаками (Бермес, 2020; с. 170).

Між хоровим диригентом і слухачами також утворюється комунікативний зв'язок, який формується під час концертного виконання твору і опосередковується творчо-вольовою взаємодією через потік творчих енергій з хоровим колективом. Такий зв'язок передбачає дотримання балансу між наслідуванням авторського задуму і власним творчо-виконавським баченням, заснованим на мистецькому досвіді та художньо-естетичних еталонах. У процесі виконавської діяльності хоровий диригент через співаків

здійснює емоційно-вольовий вплив на слухачів, який залучає їх до інтерпретаційної творчості, до співтворчого ціннісно-емоційного переживання музики, чим занурює їх у світ співпереживання художнім емоціям, думкам, уявленням, вираженим у хоровому звучанні.

Отже, художня полікомунікація – це творчий зв'язок, спілкування у різних особистісно-творчих площинах сприймання, інтерпретації та звукового втілення художньо-образного змісту музичного твору, яка ґрунтується на емоційно-енергетичному, духовному резонансі між усіма учасниками художньо-полікомунікативного акту.

Крім визначених складових – автор, музичний (хоровий) твір, диригент, виконавці – є й ще важливі «елементи», без яких не може якісно функціонувати хоровий колектив. Перш за все, це концертмейстер хору, який є незамінним учасником не тільки репетиційного процесу у поетапному інтонаційному вокально-хорового освоєнні музичного твору, а й важливим, значущим, неоцінним учасником – помічником диригента і співаків на концертному виступі. Діяльність концертмейстера хору багатофункціональна. Інструментальне виконання акомпанементу не є тільки функцією музичного «супроводу» хорового твору. Воно набагато ширше через співучасть, співтворчість, співпереживання, що передбачає потужне емоційно-енергетичне навантаження, здійснення функцій ладо-гармонічної, ритмічної, вокально-інтонаційної, динамічно-драматургійної підтримки учасників хорового колективу. Концертмейстер-професіонал відчуває й розуміє задуми і наміри диригента у реальному часі як репетиційного процесу, так і концертного виступу, чим здійснює вагомий «внесок» у переконливість художнього втілення виконавської інтерпретації хорового твору.

Диригентсько-хорова діяльність «це не лише система м'язових рухів, а й складний, багатогранний комплекс знань, навичок, вмінь, система взаємодії диригента з музичним колективом», який зумовлюється специфікою психологічної сфери особистості (Мартинюк, 2020; с. 163). Відтак, вольова

активність вчителя музичного мистецтва спрямовується на налагодження продуктивної художньої полікомунікації з учнями, які є учасниками його вокально-хорового колективу, та зі слухацькою аудиторією з метою сповнення життям художнього повідомлення автора, закодованого мовою музичного тексту. Для диригента, окрім суто музичних, важливі такі якості: аналітичні, емоційні, лідерські, організаційні, педагогічні та психологічні, а також особистісний авторитет хормейстера, воля, харизматичність, самовладання, ентузіазм. Визначається, що для організації ефективної комунікації хорового диригента, останньому необхідно розвивати немусичні здібності – особистісні, когнітивні тощо. К. Ласоцький привертав увагу до уваги, навичок спостереження, критичного логічного мислення та концентрації. Інші важливі риси включають: старанність, акуратність, наполегливість, терпіння, пунктуальність, тактовність, самовладання та наполегливість у досягненні намічених цілей. Автор також наголошує на доброту, щирість, чесність, захоплення працею, впевненість у собі та почуття гумору (Lasocki, 1962). Важливою, як зазначав К. Пігров, є здатність диригента-хормейстера до організаційно-керівної діяльності. У сучасному розумінні це співвідноситься з виокремленням управлінських, менеджерських функцій хорового диригента (Савенко, 2021).

Однією із специфічних ознак сучасного хорового виконавства є розвиток сталих багатовікових світових і національних хорових традицій на основі міждисциплінарного, міжмистецького синтезу як основи синергійної взаємодії, взаємодоповнення та взаємозбагачення різних видів мистецтва. Широкого впровадження у хоровому виконавстві набуває використання елементів інших мистецьких кодів і мов, «забарвлення» вокально-хорового звучання елементами хореографії, театралізації, зокрема через інтеграцію вокально-хорового і пластичного інтонування із «вплетенням» музично-ритмічних інструментів тощо. На думку науковців, таке «застосування, виконання та сприйняття синтез-взаємодій» утворюють «..якісно нове

художнє явище – хоровий синтез-стиль» (Бондар, 2021; с. 5). Це дає змогу зробити висновом, що стиль-синтез є результатом інтеграції, взаємопроникнення засобів виразності різних видів мистецтва, синтетичне поєднання стилів, інтонації, засобів звукотворення або форм існування художньої реальності хорового твору.

Такий міжмистецький синтез експресивних засобів утворює художньо-виконавську платформу для інтеграції різних видів виконавських мистецтв задля емоційно-насиченого, максимально бажаного художньо-переконливого втілення образного змісту хорових творів у художній полікомунікаційній єдності всіх учасників хорового виконавського простору. Відповідно, хоровий диригент має використовувати у своїй діяльності деякі засади і принципи театралізації, хореографічної пластики, візуальних мистецтв тощо (Жигаль, Ковбасюк, 2011; с. 107). Міждисциплінарна, міжмистецька інтеграція та багатоаспектність диригентсько-хорової полікомунікації вимагають від фахівця високого рівня самоорганізованості, регуляції, переконливості, що робить виконавську волю однією з найважливіших для здійснення ефективної диригентсько-хорової діяльності (Чжан Лу, 2015).

Це підтверджується висловами багатьох диригентів, серед яких Р. Кофман, Ш. Мюнш, А. Пазовський, К. Пігров, П. Чесноков та ін. У довідковій хоровій літературі зазначено: «воля виражається в силі впливу на колектив, завдяки чому стає можливим втілення художнього задуму диригента-інтерпретатора». Також зазначено, що воля диригента «корениться в глибокому знанні музичного твору, усвідомленості шляхів, що ведуть до його втілення» (Хоровой Словарь, 1980; с. 22).

Виконавська воля хорового диригента уможлиблює наполегливо діяти задля досягнення виконавської цілі. Вона дозволяє долати зовнішні та внутрішні перешкоди. Крім того, «вольові якості проявляються також у здатності диригента гальмувати незадовільні імпульси, посилюючи бажані». Саме вольова активність психіки хорового диригента дозволяє йому

проявляти такі якості як витримка, здатність до саморегуляції, наполегливість і цілеспрямованість, самостійність та ініціативність, виконавська стабільність, надійність, які зумовлюють успішність виконання (Смирнова, 2018; с. 182).

К. Пігров (1964) відносив волю до основних якостей хорового диригента як творчої особистості. Вольові якості в контексті диригентсько-хорової роботи визначаються в якості критерію високого рівня хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони мають відношення до саморегуляції та є чинником здатності фахівців до створення креативного художньо-освітнього середовища (Ярошевська, 2017). Велику увагу до прояву сильної виконавської волі диригента привертав симфонічний диригент М. Малько. «Диригувати, – зазначав автор, – значить змусити оркестр чи хор виконувати так, як хоче диригент». Це стає можливим тільки за умовами прояву вольового наміру, вольової активності. Відтак, важливість виконавської волі для керівника колективу має значно більшу важливість, ніж у разі сольного виконавства, адже диригент має здійснювати вольовий вплив на кожного виконавця хору. Автор додає, що «воля диригента, вміння користуватися нею стосовно себе та власного виконавського апарату – оркестру чи хору є одним із найістотніших чинників у диригуванні» (Малько, 1965; с. 17)

Виконавська воля диригента-хормейстера, як зазначає Цао Хункай, спрямована на вирішення основної проблеми ансамблевої єдності звучання в хорі, яка «конкретизується у ефектах темпо-ритмічної, висотно-строєвої, тембральної, артикуляційної та динамічної тотожності індивідуальних актів вокалізації» (Цао Хункай, 2017; с. 17.). Адже основою хорового звучання є конгломерат розрізнених спочатку тембрів, характерів, енергій виконавців. І саме воля виступає у якості чинника, який здатен об'єднати їх на основі єдиного духовно-творчого пориву через енергетичний вплив на кожного співака і на весь колектив як синергетичну систему в цілому. Отже, вищий прояв об'єднаного вольового устремління всіх учасників хорового колективу

і диригента-хормейстера визначається як духовна синергія (Цао Хункай, 2017; с. 38), яка характеризується виникненням спільного естетичного переживання та ідейного піднесення

Як наголошував К. Птиця, у співставленні з теоретичними мистецькими знаннями, вокальними уміннями, опанованістю диригентського жесту, воля не проявляє себе сама по собі, а спостерігається лише в дії, в узагальненні диригентського жесту, інших невербальних сигналів диригента з метою підпорядкування диригентів хору (Птиця, 1960: 139).

Безвольність, розслабленість, неорганізованість диригента є тими першопричинами, при яких ансамбль (як характеристика хорового звучання) практично існувати не може. Однак, доцільно зазначити, що хоровому диригенту, керуючи людьми, треба завжди думати про те, як не завадити їм у виявленні їх творчих здібностей. Тоді, коли диригент тільки диктує, уміння і здібності співаків, обмежується, паралізується їх воля, сковується самоініціатива (Костенко, Шумська, 2013; с. 189). Отже, прояв диригентської волі потребує також свідомого контролю і регуляції.

Виконавська воля в хорового диригента є засобом регуляції емоційних станів, що є запорукою успішного здійснення як педагогічної комунікації так і виконавської реалізації музичних творів. Досліджуючи емоційно-вольову надійність керівника хору, Ся Цзюань підкреслює, що вольова і емоційна сфера особистості може впливати на однакові процеси. На думку автора, саме воля уможлиблює вибірковість функціонування психофізичних можливостей особистості. Емоції підпорядковуються волі, яка реалізується на основі активної свідомості. Таким чином, воля дозволяє впливати на власні емоції, регулювати їхній прояв (Ся Цзюань, 2017; с. 31). Емоційні стани хормейстера і учасників хорового колективу є надзвичайно важливими для успішної виконавської діяльності. Адже емоційно-енергетичний стан особистості впливає на її здатність до співзвуччя, до чистого інтонування, до саморегуляції тощо. Практична діяльність хормейстера в значним чином залежить від емоцій особистості, у тому числі у хоровому інтонуванні. Крім

того, сприймаючи художній текст, людина налаштовується на емоційні імпульси автора, заковані в ньому. Так само, сприймаючи емоційно-вольовий диригентський вплив, співаки спрямовуються на коректне відтворення елементів музичного тексту (Лащенко, 1989; с. 106).

Отже, спираючись на результати теоретичного міждисциплінарного аналізу феноменології волі як генералізованої категорії, та враховуючи специфіку диригентсько-хорової діяльності учителя музичного мистецтва, у наступному підрозділі визначимо сутність і структуру виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів.

1.3. Сутність і компонентна структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів

Вивчення і узагальнення теоретичних наукових розвідок з проблеми виконавської волі з урахуванням специфіки диригентсько-хорової діяльності вчителів музичного мистецтва дозволяє обґрунтування дефініцію *«виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва–хормейстерів»* як *індивідуальної базової особистісно-професійної властивості, що забезпечує цілеспрямований регуляційно-спонукальний вплив щодо мобілізації особистісно-енергетичних, художньо-виконавських ресурсів учасників хорового колективу в процесі емоційно-духовної консолідації задля досягнення максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору в умовах художньо-педагогічної полікомунікації. Виконавська воля ініціює свідоме саморегулювання і самооблізацію інтелектуально-творчої і психоемоційної активності, що уможливорює долання зовнішніх і внутрішніх перешкод, інтонаційно-виконавських проблем, та є чинником забезпечення ефективності художнього розвитку колективу й особистісно-фахового зростання вчителя-хормейстера.*

Важливість виконавської волі в діяльності хорового диригента, як базової особистісно-професійної властивості, що уможлиблює здійснення цілеспрямованого регуляційно-енергетичного впливу на учасників хорового колективу з метою досягнення емоційно-духовної консолідації як чинника досягнення бажаного виконавського результату, зумовлює вивчення змісту цього феномену в межах специфіки диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Відтак, вважається за доцільне умовно виокремлювати в ньому певні структурні компоненти, які знаходяться у динамічному зв'язку один з одним

Особливу роль у структурі виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва як диригентів хору, хормейстерів відіграє мотивація.

У науковій літературі зазначається, що мотивація – це «сукупність психічних процесів, що надають поведінці енергетичного імпульсу і спрямованості» (Крюкова, Лефтеров та ін., 2009; с. 88), тобто мотивація є джерелом активності людини. При цьому, активність особистості в контексті вольової поведінки (як зазначалось у підрозділі 1.1.) керується не миттєвими, імпульсивними потребами, а такими потребами, які можуть стати актуальними в майбутньому, тобто потребами, прийнятими розумним рішенням (Д. Узнадзе). Таке розуміння дає змогу психологам відзначати, що воля – це психічне утворення, яке не залежить від ситуації та ситуативних бажань людини, а, скоріше, є свідком влади людини над цими ситуативними бажаннями.

Однією з функцій мотивації є смислоутворююча функція. Мотив певної діяльності є відображенням ставлення особистості до цієї діяльності. Відтак, під смислоутворенням розуміється набуття певною діяльністю особистісного смислу для людини, отже мотив виступає як «джерело смислу» в контексті певного виду активності (Леонтьев, 1988).

Мотивація до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва керується цілісною системою, яка уможлиблює формування власного «бачення» і ціннісних орієнтацій щодо професійної діяльності, які

зумовлюють виникнення її мети у вимірі потребової сфери особистості (Кузнецова, 2018; с. 42). Одним з центральних смислоутворюючих мотивів мистецької та мистецько-педагогічної діяльності є потреба творчого самовираження, що розуміється як «розкриття фахівцем своєї творчо-фахової сутності» (Хуан Яцянь, 2018; с. 7), що пов'язується з процесами художньо-педагогічної, інтерпретаційно-виконавської творчості. Мається на увазі бажання (мотиваційна потреба) особистості вчителя-хормейстера максимально точно, яскраво передати художньо-виконавську концепцію музичного твору, яка сформована в його свідомості, слухачам через здійснення вольового впливу на хор, тобто потреба досягти бажаного виконавського результату. До речі, однією з характеристик бажання є значущість, яку воно надає дії і, у злитті з силою, стає підґрунтям сили волі (Р. Мей). Воля також виступає у вигляді дії, яка слідує за передбаченням, яке, в свою чергу містить в собі бажання (Джеймс, 1997).

Бажання творчих досягнень, творчого вираження спрямовує особистість на діяльність, у якій це бажання (потреба) задовольняється, в результаті надаючи людині бажаного емоційного задоволення (Занюк, 1998; с. 66). Прийнято розрізняти певні групи мотивів, які вивчаються у зв'язку з музично-виконавською діяльністю: мотиви, які ґрунтуються на ставленні до музики, до музичного твору який виконується, мотиви самоактуалізації у виконавському процесі, а також мотиви, які пов'язуються безпосередньо з виконавством та професійним самовдосконаленням у ньому (Бочкар'ов, 1997). Такі мотиви (окремо або в комплексі) породжують інтенції особистості щодо музичного виконавства – як актуальну, осмислену спрямованість свідомості (за Е. Гуссерлем). Інтенції майбутніх учителів музичного мистецтва в диригентсько-хоровій діяльності спрямовують його на досконале, інтонаційно «чисте», коректне виконання хорового твору, що має велике значення для хормейстера, викликає його інтерес. У такому розумінні виконання сприймається як процес осягнення цінностей культури і трансляції їх слухачам, як втілення глибинного художньо-творчого задуму

композитора (Богоявленская, 2002). На основі таких інтенцій у музикантів-виконавців спостерігається певна трансформація особистості і, відповідно, її вольової сфери, адже фахівець починає керуватися вже не суто особистісними, суб'єктивними мотивами, а все більше об'єктивно професійними, осмисленими мотивами творчого самовираження, втілення художнього задуму музичного твору. При цьому такі мотиви, що пов'язуються «зі створенням високохудожніх зразків виконавських інтерпретацій, збереженні і розвитку музичної культури» набувають для людини особистісного значення (Сабурова, 2012; с. 127).

Крім того, виконавська диригентсько-хорова діяльність пов'язується з мотивацією досягнень. Г. Мюррей висловлював думку, що мотивація дає змогу долати перешкоди на шляху досягнень, а також «...справлятися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організовувати їх. Робити це настільки швидко і незалежно, наскільки це можливо» з метою досягнення високого рівня активності (Murray, 1938). Відтак, організація людей хором диригентом під впливом власної мотивації досягнення бажаного виконавського результату є важливим актом вольової дії в контексті хормейстерської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. І така мотивація актуалізується виникненням у свідомості, слуховому уявленні виконавського образу музичного твору, який визнається як бажаний художньо-інтерпретаційний концепт, що знаходить підтвердження в психологічних роботах В. Іваннікова (Иванников, 2014).

Отже, виникнення в свідомості бажаного інтерпретаційного концепту образу активізує мотив досягнення і реалізації цього образу, що, у поєднанні з іншими пов'язаними мотивами, формує мотиваційне поле (за Д. Колесовим), у якому здійснюється вибудовування найефективніших шляхів досягнення цього результату, що спрямовує дії особистості (Колесов, 2000). Можна зробити висновок, що в мотиваційному полі співіснують мотиви, інтенції і вольові зусилля, при цьому перші стимулюють певну активність особистості, другі її спрямовують, а воля, в такій взаємодії,

підтримує, мобілізує цю активність і надає сили реалізації щодо досягнення свідомої, осмисленої мети. Можна зазначити, що саме воля є силою, яка уможлиблює проходження учителем-хормейстером шляху від ідеї (уявлення, виникнення в свідомості певного інтонаційного образу, бажаного виконавського результату, звучання хорового твору) до її втілення (реалізації у керованому хоровому звучанні в умовах реального часу). Відтак, **мотиваційно-інтенційний компонент**, який ми виокремлюємо в структурі виконавської волі є активізуючим джерелом для функціонування і розвитку досліджуваного феномену в контексті диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, і, відповідно, запорукою досягнення бажаного інтонаційно-виконавського результату через реалізацію вольового наміру, підкріпленого хотінням творчої самореалізації як вчителя-хормейстера.

Реалізація потреби досягнення бажаного результату звукового втілення хорового твору пов'язується з «проєктуванням» інтонації, яка є основним зерном музичної хорової тканини. Видатний український хормейстер К. Пігров наголошував: «Чисте інтонування – це наріжний камінь, на якому базується хорове мистецтво, без нього не може бути і мови про створення мистецько-повноцінного хору» (Цит. у Масленнікова, 2017; с. 61).

Б. Асаф'єв слушно зазначав, що «думка, щоб стати втіленою в звуках, стає інтонацією, інтонується», отже автор розглядає процес інтовування, як «музичну мову» (Асаф'єв, 1971; с. 211–212). На думку В. Медушевського, «музична інтонація тілесна вже за своєю формою, вона промислюється диханням, зв'язками, мімікою, жестами – цілісним рухом тіла» (Медушевский, 1976; с. 168). Тобно, художня думка, ідея автора реалізується саме через процес виразного інтонування, а інтонація, через її збагачення образними, емоційно насиченими смислами, набуває проникливості, здатності впливати на слухача. Відтак, художньо-особистісна ідея автора знаходить свій матеріальний вираз, наприклад, у формі хорового твору.

Актуальне тлумачення дефініції «хорове інтонування» повинно розширити схоластичне його розуміння як «тенденції до підвищення чи пониження звуків». Адже інтонування – це дія психіки, свідомості, яка «потребує однаково конкретних відчуттів і в динамічній, і в статичній ситуаціях музичного уявлення» (Масленнікова, 2017; с. 297). У контексті співу в хорі, виконання своєї партії передбачає занурення в енергію звуку, його співпадіння, резонансу з іншими партіями що у взаємодії з іншими співаками, набуває навіть більшої емоційної насиченості. Це зумовлює виникнення відчуття емоційно-особистісного задоволення. У такому розумінні інтонування відстежується як певний процес, який передбачає кроки «проінтонував – прорахував – слухаю». Інтонація передбачає спрямованість на зворотний зв'язок, на проєкцію виникнення, цілеспрямованого формування конкретної звукової одиниці у зв'язку в попередньою (Лашенко, 1989; с. 90).

Зазначимо, що вчені підкреслюють зв'язок інтонування, інтонаційної діяльності зі стилем і жанром музичних творів. Ю. Масленнікова зазначає, що «загальний характер інтонування твору в його зонно-варіантному змісті буде принципово відрізнитися від іншого твору одного того ж автора» (Масленнікова, 2017; с. 299). Адже жанр впливає на формотворення музичного тексту, впливає на тлумачення структурно-динамічних особливостей твору, що, відповідно, реалізується і в інтонуванні. Отже, інтонаційна практика має враховувати музично-теоретичний, історично-стильовий контексти музичного твору з метою якісного інтонаційного проєктування в роботі з хоровим колективом. Таке розуміння інтонаційної практики містить аспект інтонації як певної «виразно-сміслової єдності», реалізованої у матеріальній формі звуку і, водночас, передбачає наявність уявної, нематеріальної форми музичних вражень, еталонів, музичних та позамузичних асоціацій.

Інтонаційне проєктування доцільно тлумачити на основі проведення смислових паралелей з педагогічним проєктуванням, яке, на думку

науковців, є певним регулятором організованої системи дій фахівця. Зазначається, що проєктування «має випереджальний характер і виступає у двох формах – передбачення (прогнозування, антиципації) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища» (Дубасенюк, 2009, с. 79). Важливим аспектом проєктування є те, що в своїй основі воно має усвідомлену мету, з урахуванням якої спеціаліст може виробляти засоби, технології та методи її досягнення. Відтак, проєктування є формою розумової діяльності, трансфером від інтуїтивного вирішення проблеми до логічно обґрунтованого. Вказується, що проєктування передбачає переведення фокусу уваги «із зовнішнього середовища – що робити – на внутрішнє – як це доцільно робити» (Ягупов, 2012). Також доцільно зазначити, що проєктування діяльності зумовлює зростання продуктивності та ефективності цієї діяльності і, одночасно, зростання суб'єктності самого фахівця.

Проєктування в контексті диригентсько-хорової діяльності, як вид мисленевої-інтонаційної активності, спрямованої на майбутню матеріально-звукову реалізацію інтерпретаційної концепції музичного твору, передбачає здійснення усвідомлених розумових дій, які в ідеальній формі покликані спрогнозувати зміст, форми і засоби диригентсько-хорової роботи з колективом. У такому розумінні проєктування покликане наблизити колектив і хормейстера до якісного, інтонаційно вибудованого виконання хорового твору засобами покрокового визначення диригентських прийомів комунікації з хоровим колективом на основі повного усвідомлення інтонаційно-змістової палітри музичного тексту.

Така виражена прогностично-творча діяльність зумовлюється тим, що хоровий диригент (в аматорському, дитячому, навчальному, або дорослому професійному колективі) одночасно має виконувати різні завдання: «налагодження музичного інструменту» (голосів хору) і «гра на музичному інструменті» (мається на увазі повний спектр інтерпретаційно-виконавської

творчості хорового диригента), що є надзвичайно трудомістким процесом (Критский, 2016; с. 109)

Проектування інтонаційного змісту хорового твору передбачає «промислення» фізико-акустичних явищ, вибудовування виразних складових інтерпретаційного концепту, розумове осягнення ладового тяжіння, ладово-інтервальної структури музичного тексту (за горизонталлю кожної партії і ансамблевою вертикаллю) та метро-ритмічної специфіки його організації, пошук і розрахунок технічних рішень щодо досягнення інтонаційно-вокальної виразності, точності, стабільності звучання хорового колективу. У широкому розумінні інтонаційне проектування – це проектування інтонаційно-слухового еталону музичного твору з урахуванням шляхів досягнення цього еталону в хоровому звучанні. У такій діяльності особливого значення набуває установка на активізацію слухової уваги, яку О. Свешніков покладав до основи всієї інтонаційної роботи з хором (Свешников, 1998). Адже основою хорової звучності є стрій та ансамбль як злагоджена, врівноважена взаємодія, побудована на спільних звуковисотних, інтонаційних, ладо-гармонійних і темброакустичних характеристиках.

Усе зазначене доводить доцільність виокремлення у якості другої складової виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки **інтонаційно-проектувального компоненту**. Інтонаційне проектування відбувається у двох умовних формах: прогностичне проектування (попередня самостійна робота диригента-хормейстера з музичним текстом – хоровою партитурою та репетиційна робота з хоровим колективом) і актуальне проектування – коли інтонаційні завдання вирішуються безпосередньо в процесі виконання музичного твору. Така робота передбачає постійне активне відстеження звучання хору і здійснення впливу на колектив через диригентський жест з метою корекції хорової інтонації, «підтягуючи» реальне звучання хору до інтонаційного еталону, сформованого в уяві хормейстера на основі свідомого вольового зусилля. Вказується, що порушення інтонаційної чистоти

починається ще до початку звучання (Никитина, 2005; с. 98), що пов'язується з диханням, співацькою позицією, засобами звуковидобування, внутрішнім тонусом кожного з виконавців та іншими змінними. Це значним чином підкреслює необхідність акцентування уваги на інтонаційно-проектувальному компоненті виконавської волі та демонструє його смисловий зв'язок з наступними компонентами.

Також важливо підкреслити, що інтонаційне-слухове проектування – це не робота уяви. Це процес, який, з одного боку має певний ступінь підсвідомого контролю. На цьому, в контексті звукотворчої волі, наполягав М. Мартінсен, вказуючи, що художній процес, який відповідає за оцінку, визначення і розрахунок моторних дій, які необхідних для звукотворення, будується здебільшого на підсвідомості, від ірраціональних механізмів і залежить від того звукового образу, який існує в свідомості музиканта. Саме на основі цього образу обирається інтегрований комплекс засобів і прийомів художньої виразності, завдяки яким виконавець досягає цього образу (Мартінсен, 1966; с. 85-86). З іншого боку – коли мова йде про проектування, яке є переважно діяльністю свідомості, ми можемо казати про його розумовий аспект, у вимірі якого інтонаційне проектування – це свідомий, спланований, практичний, заснований на знаннях і досвіді пошук шляхів створення виразних хорових інтонацій через розосереджений відповідно до переліку виконавських дій вольовий контроль, по-перше, власної уваги і свідомості, а по-друге – виконавських зусиль кожного виконавця в хорі, що уможливорює ефективну трансляцію слухачам художньо-емоційного змісту музичного твору.

Отже, можна дійти висновку, що інтонаційне проектування, в контексті виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – хормейстерів – характеризується як процес, який здійснюється на перетині свідомого і підсвідомого контролю. Такий процес неодмінно пов'язується з творчим ресурсом виконавської диригентської техніки. При цьому, створений «проект» (еталонне звучання музичного твору в свідомості, слуховій уяві

диригента) стає активізуючим чинником, джерелом подальшої практично-творчої реалізації.

Наступний компонент структури виконавської волі – *комунікативно-енергетичний*, стосується практичної виконавської реалізації художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору, яка відбувається на основі художньої комунікації учителя-хормейстера, як було зазначено вище. Художня комунікація хорового диригента реалізується через комунікативні акти, які здійснюються у різновекторних напрямках. Диригент організує комунікацію з хором, яка уможливить процес творення музики (виконавської інтерпретації художнього повідомлення автора), а паралельно відбувається комунікація композитора з диригентом (з метою надання йому авторського художнього повідомлення), диригента з музичним твором (декодування і осягнення художнього змісту, закладеного композитором у музичну мову), і, на основі здобутих смислів, диригента зі слухачами (через комунікативні акти з хором).

Аналіз музичних текстів дає змогу зробити висновок, що через специфічно розставлені слова у фразах, фрази у реченнях, речення у абзацах виконавці та слухачі відчувають саме емоційні спонукання автора (Лашенко, 1989; с. 106). Це особливий, комунікативний вид емоцій, який знаходить свій вираз у хоровому інтонуванні, визначає виразність змісту музичного твору в хоровому тексті (Лашенко, 1989; с. 107).

Як було зазначено в попередньому підрозділі, комунікативна природа музичного мистецтва реалізується в діяльності диригента-хормейстера у формі художньої полікомунікації. Полікомунікація між диригентом і хором будується за принципом міжособистісного спілкування. Можна виділити трьох основних учасників такого процесу: відправник інтерпретації повідомлення Автора – у цьому випадку диригент, який надсилає вербальне та невербальне повідомлення, одержувач – хор, та художньо-комунікативний «код» (Zeman, 2017; с. 64). Виконання хорової музики залежить головним чином від умінь, навичок, особистості та характеру диригента, а також від

вокально-хорових навичок співаків. Г. Войнаровський, диригент та керівник хору Варшавської філармонії (з 1978 по 2016 р.), у статті під назвою «Хор – це хормейстер» наголошує на великій ролі диригентів, їх музичній освіті, а також на зростаючому досвіді роботи, що впливає на художнє виконання хорової музики. Хороший диригент повинен вміти розкрити готовність хору співпрацювати і стимулювати в них (через контакт з іншими) відкритість, яка дозволяє спостерігати і слухати. Диригент повинен мати у своєму розпорядженні відповідну диригентську техніку, яка включає як здібності (дуже хороший музичний слух, почуття ритму, музичну чутливість, музичну пам'ять, чисте вокальне інтонування, вміння читати та інтерпретувати музичні партитури, а також навіювальну техніку диригування) та знання разом з організаторськими здібностями (Цит. у Zeman, 2017).

Техніка диригента, у такому комунікативному акті, стає засобом втілення нотного тексту хорового твору в реальному звучанні, «матеріалізацією задуму композитора» (Гинзбург, 1981; с. 20). М. Колесса стверджував, що «хормейстер повинен за допомогою доцільних і пластичних жестів рук та відповідного виразу обличчя передавати учасниками хору внутрішній зміст музичного твору» (Колесса, 1973; с., 4). Важливо зазначити, що виконавську, тобто мануальну техніку хорового диригента М. Багриновський позиціонував як «мову», послуговуючись якою диригент-хормейстер може налагодити комунікацію з учасниками хорового колективу (Багриновской, 1963; с. 71). Комунікація дозволяє вчителю музичного мистецтва – хормейстеру доторкнутися до струн душі учнів, донести до них власні художньо-творчі інтенції, залучити їх до художньо-емоційного поля, в якому образний зміст музичного твору стане зрозумілим і близьким для кожного і, через те, консолідувати учасників хорового колективу у єдиному потоці творчих енергій загальним баченням, відчуттям емоційного наповнення музики.

Вербальна комунікація хормейстера з хором має високе особистісне та інформативне значення. Однак, вказується, що «визначальну роль у

диригуванні має невербальний фактор, як виразний «підтекст» до художнього тексту. Існує думка, згідно якої «слово адресується до свідомості людини, до її раціонально-логічної сфери». У протиставлення зазначається, що невербальні повідомлення, на основі яких будується художній текст, скоріше кореспондується до емоційно-образної сфери, особистості, до підсвідомих механізмів психіки (Морозов, 1995; с. 23). Найкраща ситуація, коли невербальне спілкування підтверджує вербалізовані повідомлення.

У повсякденній роботі з хором рекомендується ретельно збалансувати словесне та невербальне спілкування, щоб учасники хору звикли до жестів диригента. Як має виглядати відповідний жест? У науковій літературі з цього приводу згадуються деякі його атрибутивні характеристики, такі як: економічність, яскравість, динамічність та сугестивність (Bury, 1978). Таким чином, диригентська комунікація з хором потребує доцільності і ясності. Тобто жест має бути зрозумілим, адекватно експресивним для учасників хору, які, у свою чергу, мають різну музичну підготовку і здібності, різний музичний і виконавсько-слуховий досвід, відрізняються з точки зору інтелекту і, відповідно, по-різному можуть сприймати і розуміти мову диригентського жесту.

Диригування – це такий вид мистецтва який передає невербальний емоційний вплив (Ольхов, 1979; с. 102). У процесі хорового диригування невербальні засоби впливу, до яких відносяться жести мануальної техніки диригента (як засоби трансляції його енергії та художньої думки) мають найбільше значення для виконання твору. Важливість диригентського жесту підкреслювалась багатьма музикантами і композиторами. Так зазначалося, що у високопрофесійного диригента «все тіло і розум сповнені звучанням музики, яку він виконує. Отже музика лунає в його погляді, рухах, енергії». (Пазовский, 1975; с. 352). Головною «зброєю диригента стає невербальний жест – виразник і носій артистичної волі композитора», – стверджував П. Булез (Boulez, 2005; с. 351).

Жест є фізичною реалізацією музичної інформації, яка концептуалізується у ньому. Також диригентський жест є одиницею комунікативного акту, засобом мовлення хормейстера, мовою його звернення до виконавців хору. У змісті диригентського жесту закодовано всю необхідну інформацію про інтонацію, метро-ритм, мелодію та інші особливості хорового звучання. І завданням співаків є зчитати, розкодувати, інтерпретувати цей жест в коротку мить творення звуку. Такий процес взаємодії відноситься до виду художньої комунікації, адже за допомогою диригентського жесту хоровий диригент може реалізувати власну художньо-інтерпретаційну концепцію з урахуванням всіх найтонших виконавських та емоційно-змістових деталей. Крім того, такий вид художньої комунікації передбачає зчитування зворотного зв'язку через відповідність жесту (і художньо-ментального інтерпретаційного образу диригента) тому звуковому потоку, який хормейстер може сприймати.

Жест диригента – це не тільки його руки. «Виразні жести, обличчя, очі, погляд, постава диригента підсилюють виразність виконання хорового твору». Такі вольові аспекти особистості як «харизма диригента, його лідерські риси, внутрішня сила та впевненість у собі найбільше притягують співаків, мотивують їх до творчості» (Бермес 2020; с. 171). Як бачимо, надзвичайно важливу роль в хоровій комунікації має емоційна, артистична енергія, без якої диригентський жест не буде наповнений творчим імпульсом.

Виокремлюючи комунікативно-енергетичний компонент виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва спираємося на дослідження, в якому під енергійністю мається на увазі спроможність хорового диригента «сприймати і трансформувати енергії природи і здійснювати на цій підставі психічну і фізичну роботу відповідно до усвідомленої мети і бажання (волі)». Цао Хункай зазначає, що формою зовнішньої реалізації енергійності (як важливого чинника здатності до хорового диригування) є «оперативність – здатність до швидкого прийняття і виконання рішень», які зумовлюють побудову якісної, продуктивної, емоційно насиченої комунікації між

хормейстером і хором, а, через це, між автором і слухачами (Цао Хункай, 2017; с. 55). Крім того, існують дослідження, у яких воля дорівнює енергії людської свідомості і уможливорює спрямованість людини на здійснення певного виду активності (Исмагилова, 2015; с. 453). М. Багриновський писав: «Воля, ініціатива, енергія, наполегливість мають у диригуванні специфічно-першорядне значення. За своєю діяльністю диригент поставлений у положення певного енерго-ініціативного центру, який щедро розкидає струми в усі сторони, тобто, як уже говорилося, у творчу, педагогічну та організаційну. Якщо диригенту не властиві такі здібності, якщо до того ж він безвольний, не наполегливий, якщо не в змозі добиватися свого, то йому буде нескінченно важка і, мабуть, навіть неможлива диригентська діяльність (Багриновский, 1947; с. 21 – 22).

При цьому, «у хоровому співі, – писав О. Свешніков, – важлива не сила звуку, а його внутрішня енергія, його виразність». Автор пише: «Багатьом, очевидно, доводилося спостерігати, як напружено, затамувавши подих, буквально не ворухнувшись, слухає зал, коли хор співає зовсім тихо, ледве чутно...». Диригент зазначає: «Вся краса хорового *pianissimo* у його трепетній ніжності, у його прихованій напруженій енергії, готовій секунду вилитися в ураган звуків...». Він додає, що «достатньо одного маленького штриха, трохи підкресленого слова, посилення чи ослаблення, і здається, що сталася важлива зміна: все стає іншим – і сенс, і настрої, і фарби» (Свешников, 1998; с. 58).

Така здатність до трансляції емоційного наповнення хорового твору визначається проявом артистизму, (артистичної енергії) що передбачає певне психологічне сценічне перевтілення, яке зумовлює вектор направленості внутрішньої емоційно-вольової енергії на здійснення сугестивного впливу на людей (Ван Чень, 2017; с. 25). Такий артистизм значним чином залежить від усвідомленості мотиваційної потреби до творчого самовираження, спрямованого на формування полікомунікативного простору між хормейстером і співаками, хором і слухачами. У діяльності хорового

диригента артистизм має підсвідомо-емоційний характер і знаходить вираз в унікальних проявах диригентського жесту, виконавської експресії. Артистизм хорового диригента відрізняється «концентрацією внутрішньої вольової енергії» (Ван Чень, 2017; с. 26).

Комунікативний контакт між учителем-хормейстером і учасниками хорового колективу є чинником виникнення «творчої енергії», яка стає катализатором виникнення виконавського натхнення (Ван Чень, 2017; с. 26). Через здійснення емоційно-сугестивного навіювального впливу хормейстер має змогу «заразити» своєю виконавською концепцією співаків, розділити з ними власні емоції, захопити їх власним емоційно-енергетичним станом, переконливо передати хоровому колективу відповідність звучання, що уможливорює виникнення творчого синергійного ефекту від виконання музики. До речі, артистична виконавська енергія диригента-хормейстера уможливорює «донесення до слухача замислу автора тільки у тому разі, якщо хормейстер здатен сам його емоційно відчувати, осмислити», тобто хоровим диригент має стати «частиною і сутністю енергетики звукового образу» (Дмитрієв, 2007).

Відтак, комунікативно-енергетичний компонент виконавської волі проявляється в здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва активно діяти щодо успішної практичної реалізації, звукового втілення власної художньо-інтерпретаційної концепції хорового твору через організацію продуктивної, творчо-художньої комунікації на основі залучення внутрішніх емоційно-енергетичних ресурсів, здатних долати перешкоди у вигляді розрізненості, пасивності та інертності хору.

Останній компонент виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки пов'язується з професійною рефлексією і контролем.

Рефлексія і рефлексивна регуляція в процесі диригентсько-хорової діяльності вчителів музичного мистецтва націлена на:

1) усвідомлення, осягнення розбіжностей між уявним звуковим результатом, спроектованим у свідомості, який очікується від виконавців хору та реальним звучанням;

2) вольовий ретельний моніторинг, регуляцію і корекцію внутрішніх і зовнішніх виконавських зусиль і енергетичних ресурсів, необхідних для наближення реального звучання до необхідного;

3) відстеження успішності та доцільності використаних дій.

Рефлексія на функціональному рівні реалізується через усвідомлений аналіз власного «Я», концентрацію на здійсненні фахової діяльності, спрямованості на пошук особистісно-ціннісного смислу в хормейстерській діяльності. У науковій літературі професійну рефлексію розглядають «як спрямованість свідомості на об'єкти професійної діяльності та розвиток професійних якостей фахівця» (Сверлюк, Остапенко, 2017; с. 123). У професійній рефлексії відбувається певна децентрація свідомості з метою оцінки доцільності вибору певних комунікативних стратегій, ефективності художньо-виконавських диригентських прийомів, глибини і виразності власної художньо-інтерпретаційної концепції, на пряму творчих інтенцій.

У процесі рефлексії не лише пізнається власна особистість, а й визначається ставлення особистості до самої себе, до власної діяльності. На думку О. Леонтєва (1997) та С. Рубінштейна (1999), самосвідомість – це цілісне рефлексивне мислення. Самосвідомість має такі компоненти: самоаналіз і самооцінка. На основі адекватної самооцінки, вказує А. Линенко, особистість отримує змогу «критично поставитися до себе». Самосвідомість є передумовою «самоконтролю, самокритики, рушійною силою самовдосконалення і самовиховання» (Линенко, 2019; с. 68), що значним чином потребує активізації вольової активності особистості.

В діяльності вчителя музичного мистецтва–хормейстера рефлексія забезпечує формування власного професійного профілю, цілісність та розвиток особистості в діяльності. Рефлексія як форма активного усвідомлення людиною того, що з нею відбувається, є найважливішим

засобом оптимізації її індивідуального буття, самоорганізації та самореалізації особистості. Але навіть більш важливим аспектом рефлексії в діяльності вчителя музичного мистецтва-хормейстера є виконавська рефлексія, яка уможлиблює критичну оцінку і постійний контроль довільної уваги у її спрямуванні на звучання хору і, одночасно на власні диригентсько-хорові дії. Тобто рефлексивна діяльність у такому розумінні потребує навіть більшої регульованої розосередженості уваги, адже звернення до власної свідомості має відбуватися паралельно з моніторингом ефективності комунікативного зв'язку з хором в процесі виникнення і руху музичної лінії.

Завдяки здатності до рефлексії хоровий диригент має можливість спрямувати розумову активність на виявлення і перетворення передумов і результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, комунікації та поведінки в цілому з урахуванням того, яким чином всі ці процеси впливають на виконавську діяльність, на звучання хору. Адже рефлексія в контексті музично-педагогічної діяльності визначається як вияв і оцінка ефективності індивідуальних шляхів вирішення поставлених перед фахівцем задач (Чунь Лінян, 2016; с. 96).

Результатами рефлексивної діяльності особистості в контексті професійної діяльності учителя музичного мистецтва є саморозвиток і самовдосконалення як механізми вольової саморегуляції особистості. Самовдосконалення спирається на бажаний образ себе – як фахівця, як музиканта, як диригента тощо. Специфікою виконавської рефлексії є те, що вона зумовлюється бажаним образом (уявленням) звучання хору – сформованим інтонаційно-слуховим еталонним зразком. Аналіз звучання, співставлення його з еталонним (бажаним), та регуляційні процеси щодо його вдосконалення, які слідують за аналізом, є продуктом вольового зусилля, що демонструє глибокий зв'язок між волею і рефлексією на рівні реалізації суб'єктної позиції особистості в контексті долання виконавських недоліків через використання оптимальних прийомів регуляції художньо-виконавського результату.

Отже, визначення *рефлексивно-регулятивного компоненту* виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки є цілком закономірним. Означений компонент уможливорює свідоме одночасне розосередження уваги та синтезування отриманої рефлексивно-оцінної інформації для регуляції всіх процесів, які відбуваються під час виконання хорового твору колективом під керівництвом диригента-хормейстера, здійснення постійного слухового моніторингу, контролю і регуляції емоційно-інтонаційної партитури, звукової палітри хору у порівнянні з еталонним звучанням побудованої художньо-інтерпретаційної концепції і набутого досвіду художньо-виконавських уявлень.

Вольової рефлексивної регуляції вимагають всі процеси диригентсько-хорової діяльності, як-от: «актуалізація інтонаційно-слухових еталонів, діагностика і постійний слуховий моніторинг хорового звучання через порівняльний аналіз відповідності даним еталонам». Коригувальній активності має підлягати здійснення художньо-виконавського впливу на хоровий колектив, концентрація і використання оптимальних прийомів художньо-мануальної диригентської техніки, відстеження інтонаційних недоліків у звучанні хору та у власному показі (вербальному і невербальному). Поза увагою професійної виконавської рефлексії не має опинитися вербально-комунікативна взаємодія з виконавцями, «коригування вербального коментаря як інструкції щодо звукоутворення ... в умовах комфортно-емпатійного художньо-комунікативного поля хорової взаємодії» (Білова, 2021; с. 31). Згідно з думкою К. Птиці «питання про інтелектуальний контроль виконання та, у зв'язку з цим, економності жесту ... повинні бути предметом самого уважного обмірковування, тривалого виховання і тренування диригента» (Птица, 2010).

На думку А. Козир, феномен рефлексії допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не лише своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії. Розвиток цього феномену дуже

важливий у процесі становлення майбутніх учителів музичного мистецтва – хорових диригентів (Цит. у Костюкова, 2017). Це дозволяє зробити висновок, що на основі виконавської рефлексії хормейстер отримує зворотний зв'язок від хорового колективу, на основі якого він зможе адекватно регулювати власну виконавську активність, знаходити шляхи підвищення ефективності здійснення художньо-виконавського впливу, що зумовлює необхідність приділення значної уваги розвитку рефлексивно-регулятивного компоненту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі подальшого формувального експерименту.

Отже, резюмуючи вищевикладене зазначимо, що виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо в контексті диригентсько-хорової діяльності, є надзвичайно складним і багатоаспектним феноменом. Виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва – це воля бажання, натхнення і творчих інтенцій, воля народження і втілення унікальної авторської художньо-інтерпретаційної концепції, воля артистичної енергії диригента, яка несе особисте повідомлення автора кожному співаку через вербальні і невербальні (мануальні, мімічні) знаки і об'єднує всіх учасників у єдиний емоційно-звуковий струм, включно слухачів; воля артистичної енергії диригента, яка несе особисте повідомлення автора кожному співаку через вербальні і невербальні (мануальні, мімічні) знаки і об'єднує всіх учасників, включно слухачів, у єдиний емоційно-звуковий потік; це воля художньої рефлексії, яка укорінює свідомість хормейстера в миті творення звуко-інтонаційної тканини та воля чуйного постійного контролю за всіма енергетично-інтонаційними потоками, що існують у хоровому універсумі. Виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва – це особистісно-професійний конструкт, який передбачає динамічне поєднання і взаємодоповнення мотиваційно-інтенційного, інтонаційно-проектувального, комунікативно-енергетичного і рефлексивно-регулятивного компонентів.

Усвідомлення такої багатозначності досліджуваного явища вимагає визначення концептуально систематизованої низки теоретико-методологічних підходів і художньо-педагогічних принципів, які буде покладено в методичну стратегію процесу розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, що буде відображено в наступному розділі.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження представлено міждисциплінарне узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, музично-педагогічних і музично-виконавських концепцій вольових якостей, які є професійно значущими для вчителів музичного мистецтва, діяльність яких спрямована на залучення учнів до різних форм і видів музикування, провідним з яких є хоровий спів.

Визначено, що воля особистості здавна вивчалася у галузі філософських наук як основа її активності і самостійності, яка пов'язується зі здатністю особистості приймати рішення і реалізувати їх в практичних діях. Воля перетинається зі стремліннями людини, з категорією свободи. Вона визначається як така, що спрямовується розумом на досягнення вищої мети, вона визначає прагнення і цілепокладання особистості та протиставляється вимушеній необхідності. Воля вивчається як форма самоактивності, найвища форма прояву особистісної реалізації, яка виконує спонукальну і гальмувальну функції. Воля має особистісний характер і зумовлюється ідеєю, здатною змінити стан і мислення людини, і в контексті філософських досліджень визначається такими характеристиками: зумовленість розумом, свідомістю, цінностями, орієнтованість на цілепокладання і суспільний прояв, а також спорідненість із категоріями свободи, подолання перешкод і досягнення мети.

У вимірі психологічних досліджень воля визначається як багатоаспектний конструкт, як особистісна якість, яка уможливорює цілеспрямовану напругу уваги. Воля тлумачиться як вища форма психічної активності людини, яка дозволяє долати перешкоди, як зовнішні так і внутрішні; трактується як засіб свідомої регуляції поведінки, мислення, сприймання, емоцій, мотивації. Вольова активність особистості визначається як детермінанта особистісних проявів і механізм суб'єктної самоактивності, відтак воля концептуалізується як каталізатор дії, який забезпечує енергією її початок і продовження, як чинник саморозвитку і самостановлення особистості. Воля – це складний феномен який має індивідуальний, усвідомлений, генералізований, цілеспрямований характер та виконує мобілізаційну, гальмівну, регулятивну й спонукальну функції.

У діяльності педагогів, як представників соціономічних професій, воля є важливою особистісно-професійною якістю. В освітньому процесі воля є визначальним чинником ефективності як з точки зору педагога, так і з точки зору здобувачів, що зумовлює доцільність її цілеспрямованого розвитку, чинником самостановлення особистості в професійному контексті, адже вона забезпечує регуляцію власних емоцій, дій, поведінки і мислення, цілеспрямоване усвідомлене самовдосконалення.

Виконавська воля учителя-хормейстера вивчається в контексті самовизначення і цілепокладання, самоздійснення і відповідальності майбутніх фахівців, як чинник актуалізації гуманних цінностей і прояв активної свідомості в процесі їхньої диригентсько-хорової підготовки. Доведено, що хоровий спів є найбільш доступною, «відкритою», духовно консолідаційною формою колективного музикування учнів в процесі художньо-педагогічної полікомунікації з творами мистецтва, що вимагає від учителя як хормейстера наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, свідомої регуляції і саморегуляції щодо досягнення бажаного результату фахової діяльності. Теоретично обґрунтовано, що воля є вищою формою психічної активності, яка уможливорює мобілізацію зусиль задля подолання

як імпульсів так й інерції задля вищої мети, у якості якої в роботі розглядається досягнення найвищих виконавсько-педагогічних результатів учителя як хормейстера.

Виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва–хормейстерів визначається як індивідуальна базова особистісно-професійна властивість, що забезпечує регуляційно-спонукальний вплив щодо мобілізації особистісно-енергетичних, художньо-виконавських ресурсів учасників хорового колективу в процесі емоційно-духовної консолідації задля досягнення максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору в умовах художньо-педагогічної полікомунікації. Виконавська воля ініціює свідоме саморегулювання і самооблізацію інтелектуально-творчої і психоемоційної активності, що уможливорює долання зовнішніх і внутрішніх перешкод, інтонаційно-виконавських проблем, та є чинником забезпечення ефективності художнього розвитку колективу й особистісно-фахового зростання вчителя-хормейстера.

Обґрунтовано компонентну структуру виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки, яка складається з чотирьох компонентів: *мотиваційно-інтенційного* (особистісна спрямованість на диригентсько-хорову діяльність, на досягнення бажаного виконавського результату як активізує джерело для функціонування і розвитку виконавської волі), *інтонаційно-проектувального* (спланована практична реалізація творчого ресурсу виконавської волі в процесі роботи над хором інтонуванням як основою хорової звучності), *комунікативно-енергетичного* (здійснення артистично-енергетичного диригентського впливу задля звукового втілення власної художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору в процесі художньої полікомунікації) і *рефлексивно-регулятивного* (здійснення слухового моніторингу і спрямування-розосередження свідомості на особистісні та звукові процеси, які відбуваються під час виконання хорового твору)

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Наукові підходи та принципи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки

Важливим етапом на шляху дослідження проблематики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки є побудова ґрунтовної методологічної концепції, яку буде покладена в основу авторської методики. Означена методологічна концепція передбачає розбудову наукових закономірностей, здатних зробити стратегію розвитку виконавської волі раціонально систематизованою та результативною. Методологічна основа дослідження відображає «загальну абстрактну цілісну методологічну проблематику дослідження, визначає загальний напрям наукового пізнання і закріплює зміст стратегії наукового дослідження, що дає змогу досягти відповідних наукознавчих результатів» (Корольова, 2016; с. 122). Відтак, наукові підходи, які складають методологічну концепцію дослідження, уможливають вивчення виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки як феномену, що існує у мистецько-педагогічному універсумі та взаємодіє з його іншими компонентами. Наукові підходи визначають стратегічні напрями дослідження на платформі використання закономірностей і взаємозв'язків між науковими теоріями та мистецько-педагогічними процесами.

Однією з аксіом мистецької педагогіки є те, що серед її пріоритетів задекларований духовний розвиток особистості та суспільства. Музичне мистецтво визначається як невід'ємна складова культури, духовних надбань людства, що робить його домінантним чинником розвитку духовного світу

людства. Під поняттям «духовність» вчені розуміють здатність особистості «розрізняти пріоритети в житті, цінності та підпорядковувати їм свої вчинки», «найвища цінність людської душі» та «фундаментальна якість людини» (Соловей, 2015; с. 121). Духовність визначає такі риси особистості: «здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, потребу осягати істину, вміння здійснювати відповідальний вчинок, та створювати творчий стиль життя і діяльності» (Олексюк, 2020; с. 143).

Розвиток духовності відбувається через приєднання особистості до найбільших загальнолюдських духовних цінностей – через осягнення мистецтва, що уможливорює набуття досвіду емоційного переживання художніх явищ. Мистецтво поступово створює умови для формування ціннісних настанов особистості, через які уможливується пізнання та оцінка людиною життєвих подій, інших людей і себе. «Мистецтво допомагає пізнавати й оцінювати навколишній світ, поширювати філософські, етичні та інші ідеї, розвивати творчі можливості людей, розкривати та узагальнювати, систематизувати і передавати досвід ставлення особистості до дійсності (Мельниченко, 2018; с. 133). Протягом часів, у всі етапи становлення суспільства саме мистецтво було «дзеркалом», яке відображує етичні і психологічні основи людяності, історичних подій, рівнів сформованості та прояву культури. Через мистецтво реалізується потреба людей у збереженні власних культурних надбань і традицій, а також потреба у приєднанні до прекрасного.

Вплив музичного мистецтва на духовність особистості здійснюється через взаємозв'язок між музикою та особистістю, через різні види і форми художньої комунікації. Мистецтво існує як унікальна художня реальність, яка містить, «мов би в знятому вигляді, усі форми соціальної діяльності, що відображають власне людське ставлення до дійсності, сфера його впливу на життя дійсно безмежна» (Голицин, Петров, 2005; с. 119). Вплив, який здійснюється твором музичного мистецтва на розум, емоції, ставлення, волю людини свідчить про «багатоплановість його функціонування, а звідси, і

можливості використання у формуванні духовного світу особистості» (Локарева, 2017; с. 158).

Музичний твір є засобом висловлення почуттів. У процесі його осягнення музичний твір трансформується на предмет духовної діяльності, в результаті якої відбувається духовне виховання (Мельниченко, 2018; с. 133). Підґрунтям духовного розвитку особистості визначається її морально-естетичний досвід. Він передбачає набуття якостей, необхідних для емоційно-ціннісного світосприйняття особистості. Як зазначає О. Олексюк, духовний розвиток особистості відбувається за такою логікою: «від загостреного інтересу до життя, його смислу, свого покликання, через духовний запит і творче відкриття джерел духовного розвитку, шляхом розширення духовного досвіду, до створення гуманного і творчого стилю життя та діяльності, в якому реалізується високий духовний потенціал особистості (Олексюк, 2020; с. 144).

Духовний розвиток є надзвичайно важливим для вчителя, особливо в галузі музичної освіти дітей та молоді. І, одночасно, саме музично-педагогічна освіта і, зокрема, її диригентсько-хорова складова є чинником духовного розвитку особистості. Сприйняття хорової музики, її глибоке вивчення, усвідомлення її естетичного, аксіологічного, художньо-емоційного наповнення є засобом духовного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва (Теряєва, 2016; с. 60). Адже, як було зазначено у підрозділі 1.2., важливість хорового співу наголошувалася ще за часів Античності, коли вказувалось, що хоровий спів – це «божественне й небесне заняття, що зміцнює все добре й благородне в людині», а також давні греки вважали його одним з елементів освіти (Медушевский, 1999; с. 45). Хорова музика, навіть світська, носить ознаки сакральності завдяки її багатовіковим традиціям, глибокому високоморальному, духовно-дидактичному змісту, а також унікальному досвіду співпраці, співтворчості, об'єднання навколо однієї художньої ідеї. Спів у хорі відрізняється надзвичайно сильним впливом на моральний та емоційний світ виконавців і слухачів. Зазначається, що хорова

музика є «великою цінністю світового мистецтва, що змушує думати та співпереживати» (Камінська, 2018; с. 177).

У такому розумінні, спів у хорі спрямований не тільки (і, навіть, не в першу чергу) на індивідуальний вокальний і загальномузичний розвиток виконавців, не тільки на правильне, «чисте прочитання» та втілення хорової партитури, а, переважно, на розвиток духовний, який акцентує увагу на естетичному і моральному змісті процесу хорового співу, на його спрямованості на ціннісно-сміслову осягнення дійсності та власного внутрішнього світу. Адже П. Чесноков визначав хоровий колектив як такий, що володіє художньо-виразними засобами, необхідними для передачі думок, почуттів, ідейного змісту, закладеного в хоровий твір (Чесноков, 1961; с. 5).

Відповідно до висловленого, професійне становлення керівника хорового колективу визначається духовною спрямованістю хорового мистецтва, що зумовлює необхідності прояву в нього таких якостей як: толерантність, уважність, здатність до організації в колективі поважної, відкритої комунікації та постійного контролю, творчій взаємодії, здатності до самокерування, ставити і досягати довгочасних цілей, здатності до подолання перешкод і підтримки інтенсивності творчого життя хорового колективу (Костогорова, 2011; с. 156). Відтак, основою хорової діяльності і професійного становлення вчителя музичного мистецтва як хорового диригента - є духовна домінанта, яка реалізується в процесі збереження, передачі та розвитку хорових традицій, що передбачають здійснення естетичного, морального і духовного виховання. Все вищевикладене зумовлює виокремлення *ноологічного підходу* в якості першої складової методологічної концепції.

Метафілософська ноологічна теорія сформувалася на основі універсалістської парадигми цілісності та цільності, синкретизму і синергійності духа. Ноологія (від грецького «ноос» – дух і «логос» – вчення) визначається як вчення про Дух, Духовність і Ноосферу (Личковах, 2013; с. 180). У вимірі ноології людська природа вивчається за допомогою

інструментів наукового пізнання через осягнення божественних здібностей – розуму, віри, волі, уяви, інтуїції, любові, совісті, радості і надії (Онищенко, 2012; с. 55). Творчий розум особистості у такому розумінні набуває ознак божественності, яка перетинається з творчо-вольовою і духовною активністю. Розвиток людини відбувається через пізнання, яке, в свою чергу, активізується розумом, волею, уявою та інтуїцією.

З точки зору ноологічної концепції Всесвіт і люди постійно знаходяться в стані взаємозв'язку, взаємовпливу, при чому «Наші думки та творчо-вольові емоційні вчинки здійснюють той чи інший вплив на Космос і ми, водночас, підпадаємо певною мірою, його впливові». Таке розуміння зумовлює введення в концепцію пізнання енергетично-інформаційних проявів Космосу (Онищенко, 2012; с. 56).

Духовність передбачає наявність двох мотиваційних важелів особистості: потреба пізнавати і потреба жити та діяти для інших (Охрімчук, 2009, с. 243-244). А духовна особистість – це образ носія Духа, образ духовної істоти, яка усвідомлює себе такою (Онищенко, 2014; с. 127). Також ноологічний підхід передбачає визнання мистецтва проявом духовного пізнання, духовної свідомості, цілісного знання, яке є синергією віри, знання і естетичного переживання з властивим йому світотворним принципом існування (Личкова, 2013; с. 181).

В контексті педагогічних теорій ноологія стає основою концептуальних змін освітньої парадигми. Ноологічна педагогіка використовує принцип особистісного ноологічного цілеспрямування. Ноологічний підхід до організації освітніх процесів передбачає тісний взаємозв'язок і взаємовплив між суб'єктом освіти і освітньою системою як освітнім Всесвітом, спрямований на формування у суб'єкта духовних, моральних, естетичних культурних якостей, новоутворень, наявність яких «складає концептуальну і когнітивну модель майбутнього спеціаліста і громадянина» (Онищенко, 2012; с. 112). Таким чином, у широкому розумінні, ноологічний підхід до розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечуватиме

взаємний зв'язок і вплив між суб'єктом цього процесу, мистецько-освітнім середовищем і Духовним Всесвітом з метою активізації творчо-вольової сили суб'єкта і наповнення всього процесу духовними смислами.

У межах ноологічного підходу важливим смисловим зерном є ноологічне розуміння Я-концепції – образу людини як духовної істоти. Цей образ має певні ознаки і відрізняється тим, що на шляху духовного розвитку взаємодіє зі Всесвітом на основі духовної цілісності. Для ноо-особистості прагнення до духовної самореалізації дорівнюється прагненню до соціалізації, при цьому розвиток відбувається на основі співставлення Я-реального з Я-ідеальним в контексті рівня духовного розвитку. Фенмен «Я», у такому випадку, є чинником активізації мотиваційної активності, яка виникає на підґрунті неспівпадіння між реальним та ідеальним конструктом «Я» (Мосенкіс, 2002, с. 30). Отже, ноологічна основа розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва стає мотиваційним каталізатором прагнення щодо досягнення більш високого рівня прояву творчо-вольової активності особистості в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Стремління до досягнення в ноологічному категоріальному полі концептуалізується як «трансгресія» – творчо-вольова здатність людини (Васянович, Будник, 2019). Особистість, як трансгресивний суб'єкт, постійно прагне вийти за межі себе, для чого має не обмежуватися лише звичними, енергозберігаючими діями, а, навпаки, має прагнути вийти за межі «зони комфорту», перемогти себе, власні попередні досягнення (Козелецький, 1991, с. 30-31). Такий рух і подолання спрямовується бажанням духовного розвитку, бажанням творчо-вольового розширення власного світу. Отже, на основі ноологічної теорії трансгресивного суб'єкту, майбутні вчителі музичного мистецтва в процесі розвитку виконавської волі будуть прагнути змінити власну Я-концепцію, наповнюючи її поняттями духовності й культури. Ноологічний підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наповнення мистецько-освітнього

середовища гуманними і духовними смислами, в результаті чого виникає духовно спрямований «вольовий та інтуїтивно-емоційний динамізм» особистості (Соляр, 2016, с. 184).

У такому вимірі процес диригентсько-хорової підготовки спрямовується на актуалізацію естетичного духовного досвіду здобувачів, здатних генерувати у них потребу в особистісно-професійному самовдосконаленні через наповнення власної діяльності духовним сенсом.

Отже, узагальнюючи визначені позиції ноологічного підходу, підкреслимо думку, згідно якої «діяльність хормейстера і учасників хорового колективу розглядається як цілісний змістовний простір, здатний надихати, спрямовувати, поєднувати людей на основі загального духовного світосприйняття» (Сє Ліфен, 2021). Таке єдине світосприйняття сповнюється переживаннями кожного учасника хорового колективу, спрямовується в одному творчому напрямі, зливається у прагненні до духовного, естетичного, творчого самовдосконалення, що стимулює розвиток морально-вольових якостей здобувачів. Адже саме духовність є основою прагнення особистості до знаходження вищих смислів своєї діяльності та існування.

У науковій літературі твір мистецтва обґрунтовується як єдина і цілісна інформаційна система, яка об'єднує єдиним художньо-інформаційним потоком різні типи інформації – інтелектуальну, емоційну, психо-енергетичну, моральну, особистісно-авторську і художньо-естетичну (Локарева, 2011; с. 38).

Кожна інформація виникає, щоб бути сприйнятою, прочитаною. Характеристиками художньої інформації є оригінальність, емоційна насиченість, символічність, умовність, здатність захоплювати. Від таких характеристик залежать особливості сприймання художньої інформації. Важливим аспектом художнього сприймання визначається його духовна природа, через яку сприймаються образи дійсності, реалізовані автором у художній мові. Художнє сприйняття носить індивідуальний характер, тобто зумовлюється рівнем духовного розвитку, рівнем культури, особливостями

психіки та емоційного досвіду особистості. Основним механізмом художнього сприймання, характерним саме для сприймання творів мистецтва який визначає його особистісно-орієнтовану спрямованість, є ідентифікація (Локарева, 2011; с. 39).

У полі психологічних наук поняття «ідентифікація» визначається як механізм емпатії, здатність «вживатися» в емоційний стан іншої особистості (Шибутани, 1969). У науковий обіг це поняття увійшло ще в ХІХ столітті. У довідковій літературі воно визначається як здатність до ототожнення, уподібнення певних об'єктів іншим (Словник іншомовних слів, 2000). В. Джемс, психолог, який уперше започаткував поняття «ідентичність» розглядав його як особистісну здатність, що відображає цілісність «Я». Значну увагу вивченню ідентифікації присвятив З. Фрейд (2003), який підкреслював, що ідентифікацію (як механізм ототожнення) слід розглядати як феномен підсвідомий (Цит. у Гао Юань, 2020; с. 109), який визначає поведінку і, навіть, думки однієї людини (дитини) на основі поведінки та думок інших (значущого дорослого). У галузі соціологічних наук ідентифікація вивчається як процес, який має значний перетин з такими феноменами, як самосвідомість, самопізнання, які відбуваються через ототожнення з іншими. Також ідентифікація визначається як концепція уявлень особистості про іншого як продовження себе.

Отже, ідентифікацію в контексті виміру мистецтва доцільно розглядати як процес активного художнього сприймання, на основі якого відбувається певне перетворення свідомості особистості. «Душа сприймача зливається з душею автора, і саме у цьому поєднанні і є головна приваблива сила та властивість мистецтва» (Стратан-Артишкова, 2013; с. 309). Тобто «Я» автора музичного твору «зливається» з «Я» кожного, хто бере участь у активному процесі осягнення певного музичного твору – слухача, інтерпретатора, виконавця. Такий процес має значний розвивальний, збагачувальний ефект для всіх учасників художньої комунікації, адже надає новий художньо-

емоційний досвід, відкриває можливість до ціннісного переживання художніх явищ, розширює світогляд і гуманістичні настанови.

Процес художньої ідентифікації є надзвичайно важливим для будь-якої діяльності, пов'язаної з мистецтвом, зокрема, для фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлює виокремлення *художньо-ідентифікаційного підходу* як ефективного щодо розвитку виконавської волі в процесі диригентсько-хорової підготовки. У вимірі художньо-ідентифікаційного підходу музичний твір і закладений в нього образний зміст стає об'єктом ототожнення, емпатії, у першу чергу, для хормейстера. Здатність до ототожнення з образним змістом твору не є лінійним і передбачуваним процесом. Адже це складна психічна діяльність через свою індивідуальність та залежність від багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників.

Л. Виготський зазначав, що в процесі виконання музичного твору суб'єкта відбувається процес «вживлення» в його художньо-образне наповнення, «перевтілення», рівень якого впливає на силу переконливості і, відповідно, на силу відгуку того, хто цей образ сприймає (Виготський, 1987). Екстраполяція цієї думки дозволяє зробити висновок, що інтенсивність художньої ідентифікації хормейстера з музикою, з повідомленням автора, з авторським Я зумовлює пропорційну силу художньо-емоційного впливу, який хормейстер може здійснити на хоровий колектив у процесі виконання музичного твору.

Якщо процес осягнення художньо-образного змісту музичного твору розглядається як «ідентифікація образів мистецтва, стилів, жанрів, а також ідентифікація своїх емоційно-образних почуттів із почуттями та переживаннями героїв творів мистецтва» (Реброва, 2014, с. 141), доцільно підкреслити, що художня ідентифікація, значним чином, є результатом роботи уяви. Однак, продукт художньої уяви набуває фізичної, реальної форми в процесі виконання музичного твору через ототожнення виконавця (диригента і учасників хорового колективу) з реальною особистістю автора,

образ якого також, у свою чергу, переломлюється через уяву (Басин, 1985; с.18-21). Таким чином, відбувається складний процес художньої та емоційно-образної ідентифікації, який поєднує процеси уяви та емпатії.

Художньо-ідентифікаційний підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає напрацювання майбутніми фахівцями досвіду ідентифікації з Автором або Героєм музичного твору, досвіду бачення дійсності «їхніми очима», з'єднуючи свою свідомість з іншими, навіть, не існуючими у даному часі, у даній реальності свідомостями з метою глибокого занурення в образно-сміслове наповнення музики і відповідне зростання виконавсько-вольової переконливості. Цікаво, що у процесі художньої ідентифікації не лише виконавець ототожнює себе з уявним художнім об'єктом. Сам об'єкт у процесі виконання набуває зв'язку з реальністю, отримуючи тимчасово ознак суб'єктності.

Зазначається, що окрім емпатії та уяви, важливу роль у процесах художньої ідентифікації відіграє абстрактно-логічне мислення, тобто когнітивні аспекти художньої інтерпретації, які залежать від загального рівня культури, інтелекту особистості, її фахової майстерності, світогляду і особистісно-професійного досвіду. З огляду на це, художньо-ідентифікаційний підхід уможливорює спроможність майбутніх фахівців «співвіднести композиторський задум та художньо-образний зміст твору з власними емоційними станами та інтелектуальним осмисленням музичної інформації». Сучасна дослідниця Чжан Їфу зазначає, що використання такого підходу «сприяє створенню оригінальної художньо-образної гіпотези, допомагає відібрати найбільш доцільні виконавські засоби для її реалізації через індивідуальну виконавську інтерпретацію» (Чжан Їфу, 2016, с. 98).

Художня ідентифікація може розглядатися як процес, який дозволяє через інтерпретацію перетворити смисли Автора, закладені ним в музичний твір, на власні. Тобто, під кутом художньо-ідентифікаційного підходу можна, певним чином, «привласнити» художні смисли музичного твору, що значно

збільшує своєрідність, унікальність виконавського «прочитання» твору, творчу і вольову активність диригента-хормейстера. На питання щодо характеру музичної трактовки, на думку Г. Когана (1979), це повинен бути, зазвичай, той характер, що притаманний цій музиці, але пропущений крізь призму індивідуальності виконавця (Цит. у Чжан Їфу, 2016; с. 106). Таким чином спостерігається трансценденція, розширення «Я» автора, інтерпретатора, слухача до нової реальності, в яких всі вони будуть відчувати інше (Реброва, 2014; с. 142).

У вимірі художньо-ідентифікаційного підходу майбутній фахівець і твір, над яким він працює, починають існувати в герменевтичному колі. І своєрідна, особистісна, унікальна інтерпретаційна концепція стає відбитком художньої ідентичності: інтуїтивних уявлень автора, визначених шляхом «глибокого аналізу художнього методу, форми, жанру, їх відповідності авторському стилю, що в результаті дозволяє їх повністю ідентифікувати і на цій основі «відроджувати» до живого звучання» (Реброва, 2014; с. 144).

Отже, художня ідентифікація зумовлює виникнення художньо-емоційного резонансу між хормейстером і Автором, між хормейстером, співаками і концертмейстером, між виконавцями і слухачами на основі взаємного емоційно-сислового ототожнення та образного перевтілення. Таким чином художньо-ідентифікаційний підхід дозволяє говорити про виникнення резонансного емоційно-інтерпретаційного зв'язку між всіма учасниками художньої комунікації в процесі осягнення музичного твору (Се Ліфен, 2021). Цей зв'язок уможливує підвищення емоційно-вольової концентрації хормейстера, створює сприятливі умови для переконливого виконавсько-вольового прояву учителя-диригента для сприймання цього прояву виконавцями, що позитивним чином впливає на рівень ефективності художньої комунікації і досягнення високого виконавського результату.

Як було зазначено у першому розділі роботи, комунікативність є сутністю хорового мистецтва, а диригентсько-хорова діяльність учителів музичного мистецтва відбувається через здійснення різних форм художньої

полікомунікації. Було розглянуто багатовекторні комунікативні акти між хормейстером і композитором, хормейстером і музичним твором, хормейстером і концертмейстером, які відбувається через ретельний, особистісно-ціннісний, ґрунтовний аналіз музичного тексту і створення на його основі художньо-виконавської концепції музичного твору, хормейстером, концертмейстером і співаками-учасниками вокально-хорового колективу, а через них – зі слухачами в процесі реалізації інтонаційно побудованої виконавської концепції. Така природа хорового співу зумовлює виокремлення *полікомунікативного підходу* до розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки у якості необхідної складової методологічної концепції дослідження.

У науковій літературі полікомунікація визначається як процес комунікації з декількома суб'єктами одночасно або як процес комунікації з різними категоріями суб'єктів, які відрізняються за певними характеристиками (Савицкая, 2011). Серед видів полікомунікації дослідники розрізняють:

- полікомунікативну емпатію (емпатію різних рівнів);
- полікомунікативну регуляцію (емоційну стабільність у полікомунікативному просторі);
- полікомунікативну поведінку (активність і успішність в полікомунікативному просторі (Вуколова, 2019, с. 2).

У контексті дослідження полікомунікативного підходу до розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки ми уточнюємо поняття «полікомунікація» як процес особистісно-професійної комунікації хормейстера одночасно із суб'єктами різного рівня. Суб'єктами комунікації в контексті хормейстерської діяльності є

- автор музичного твору, свідомість якого певним чином реалізується через художнє повідомлення, закладене у музичний текст;

- хоровий колектив як художньо-творча цілісність і кожен співак колективу як особистість;
- учитель/здобувач-диригент як суб'єкт комунікації, аутокомунікації, який транслює, реалізує виконавську інтерпретацію художнього повідомлення, що закладено автором у музичний текст;
- концертмейстер як суб'єкт комунікації, аутокомунікації, який емоційно-енергійно, інтонаційно-експресивно «підтримує» реалізацію-втілення художнього задуму диригента і хору;
- слухачі, які сприймають і оцінюють виступ хорового колективу як реципієнти-співтворці художньо-виконавської концепції.

Освіта є процесом полікомунікативним, адже в ньому задіяна велика кількість учасників, серед яких учні, колеги, керівники, партнери, фахівці та інші. Така різноманітність зумовлює виникнення значної кількості різноманітних комунікативних ситуацій, які мають бути проаналізованими, цілеспрямовано побудованими, професійно організованими з урахуванням вимог, позицій і технологій сучасної комунікації (Петухова, Анисимова, 2020). Полікомунікація в контексті мистецької освіти додає цьому процесу ознак художньо-творчої природи. Полікомунікація як основа диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва являє собою акт різноманітних комунікативних дій, спрямованих на досягнення єдиної художньо-виконавської мети.

Зазначено, що у будь-якому виді художньо-педагогічної комунікації має бути реалізований емоційний та енергетичний потенціал як викладача, так і здобувачів, що потребує значного рівня налагодженості комунікативних дій. Крім того, художньо-педагогічна комунікація має ґрунтуватися на особистісно значущих переживаннях, що покликано, з одного боку, підвищувати рівень і глибину співпереживання, ідентифікації з художнім образом твору мистецтва, а з іншого боку – покращити розуміння між педагогом і здобувачем в процесі діалогу (Зайцева, 2016; с. 131). Художньо-педагогічна комунікація, на думку В. Орлова, активізує художньо-творчу

рефлексію, яка спрямовує особистість на духовні орієнтири і, відповідно, самовдосконалення в мистецькій галузі (Орлов, 2003; с. 249).

Відтак, полікомунікативний підхід в контексті нашого дослідження дозволяє розглядати диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як полікомунікативний простір, який спрямовує здобувачів на процес самовдосконалення через налагодження взаєморозуміння між хормейстером та іншими його учасниками. Така полікомунікативна діяльність здійснюється через спрямовані комунікативні акти, які ґрунтуються на контролюючій увазі та рефлексії, і спрямовуються на досягнення організаційних і творчих, колективних і особистісних цілей.

Одним з основних механізмів комунікації хормейстера, який відрізняє його від інших видів художньо-педагогічної комунікації є диригентська невербальна комунікація, до якої відноситься комплекс диригентських жестів, рухів, міміки. Форми невербальної комунікації хорового диригента – міміка, жест і рухи, постанова – це основні форми комунікації в процесі виконання музичного твору. При цьому, якщо міміка є лише комунікативним сигналом для виконавців, то жест і рухи сприймається також й слухачами, та може виступати у якості чинника посилення емоційного враження від виконавської інтерпретації музичного твору. У підтвердження такої думки О. Кедіс та А. Ладний приводять цитату Л. Іконнікової (2015), згідно якої диригентський жест «перекодує для свого специфічно диригентського простору знаковий простір нотного тексту і, з допустимо вичерпною повнотою настільки ж переконливо буде транслювати художні наміри артистам хору». Зазначено також, що диригентський жест «може бути однаково переконливим як для сприймаючих його професійну грань виконавців, так і для необізнаного і професійних тонкощух слухача» (Цит за Кедіс, Ладний, 2019).

Для організації комунікації майбутнім керівникам хорових колективів необхідно опановувати різні комунікативні стилі. Доцільно виокремити авторитарний стиль, який нерідко є пріоритетним в контексті виконавського

концертного виступу, адже він уможлиблює здійснення прямого, безкомпромісного воління, тобто вольового прояву, спрямованого на найбільш точну колективну реалізацію інтерпретаційної виконавської концепції, побудованої хормейстером. Однак у поточних робочих, репетиційних і організаційних питаннях авторитарний стиль комунікації сприяє зниженню творчої ініціативності, самостійності виконавців, що зумовлює необхідність опанування асертивно-діалогічним стилем комунікації, який передбачає упевнений, але поважний, «ненасильницький» стиль керівництва колективом, який ураховує важливість досягнення високих виконавських результатів і повагу до прав, цілей і творчих інтенцій усіх учасників хорового колективу.

Таким чином, на основі методологічних засад полікомунікативного підходу диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має ураховувати необхідність комплексного і усвідомленого, цілеспрямованого опанування здобувачами різних форм і стилів художньої комунікації у своїй концептуальній цілісності. Тобто робота над диригентською мануальною технікою має здійснюватися не ізольовано, а саме в інтегрованому полікомунікативному вимірі, в якому хормейстер у хоровому виконанні за допомогою цієї техніки ініціює виникнення комунікативної взаємодії між всіма учасниками виконавського процесу (Василевська-Скупа, 2014; с. 38).

Як було зазначено вище, одним із сутнісних векторів полікомунікації є аутокомунікація, тобто комунікація у межах «Я-Я». Означена форма комунікації ґрунтується на сформованих знаннях особистості про себе і допомагає здійснювати кореляцію між поведінкою людини та її мотивацією. Вказується, що аутокомунікація сприяє досягненню високого рівня самосвідомості і особистісної активності (Малихіна, 2021; с. 35), що, відповідно, сприяє проявам вольової поведінки на основі мотиваційно-смыслових аспектів самосвідомості. Аутокомунікація допомагає особистості підвищувати власну самоефективність, що найбільше яскраво проявляється в

ситуаціях, коли спостерігається віра у власний успіх (Малихіна, 2021; с. 86). Самоефективність зростає через ситуації, коли особистість вольовим зусиллям долає інертність, звичні поведінкові патерни, пересилює себе з метою досягнення більш високих результатів. Разом з ефективністю зростає і вольова активність особистості за допомогою різних засобів аутокомунікації: самоаналізу, самомоніторингу, самоспрямування, самомотивування, самонаказів тощо.

Існує думка, що особистість «входить» у процес аутокомунікації у разі, коли виникає певна проблема, яку можна вирішити через «спілкування в системі «Я – Я» і через цю систему – з образами мистецтва, композитором, об'єктами пам'яті тощо» з метою знаходження особистісних смислів діяльності, власних чинників мотивації, аналізу ефективності власного впливу на інших (Мінь Шаовой, 2017; с. 114). Отже, концептуальні засади полікомунікативного підходу ураховують важливість рефлексивної аутокомунікації як засобу розвитку виконавської волі через активізацію усвідомлених механізмів самоспрямування особистості на основі знаходження особистісних смислів та стимулювання власної мотивації до прояву волевиявлення в активних творчих діях.

Останній запропонований науковий підхід покликаний концептуально зв'язати всі викладені вище підходи в стратегічну методологічну систему, покликану створити умови для ефективного розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. У якості такого підходу обрано *емерджентний підхід* (від англ. *emergence* – виникнення, поява).

У науковій літературі поняття «емерджентність» розглядається як певний аспект еволюційного підходу до свідомості, що володіє ознаками універсальної методології, як зазначає О. Комар. Авторка підкреслює, що «емерджентними є властивості вищого рівня, пов'язані з матеріальними процесами нижчого рівня, до яких вони не можуть бути зведені і не можуть бути визначені на їх основі» Також у дослідженні вказується, що

«емерджентна поведінка виникає тоді, коли діяльність простих сутностей (індивідів) у докільці спричиняє утворення більш комплексної складної поведінки, що має властивості, не властиві жодному з індивідів» (Комар, 2009; с. 196). Таке визначення дозволяє підкреслити певну синонімічність емерджентної та синергетичної методології, підтвердження чого ми знаходимо в дослідженнях таких вчених як Т. Акімова (2003) та Дж. К. Лафта (2003). Зазначено, що «емерджентна структура не може утворюватися одиничною подією чи правилом; вона є більшим, ніж сума її частин, оскільки емерджентний порядок не виникає при простому співіснуванні різних частин структури – вирішальну роль відіграють взаємодії між ними» (Комар, 2009; с. 196). При цьому підкреслюється, що «емерджентність – це оперативна мобілізація принципово нових якостей» (Лафта, 2003; с. 196).

Існує також інша точка зору, згідно з якою вважається за необхідне розмежувати певним чином синергізм (сумуючий ефект, коли ціле більше суми частин) і емерджентність. Ця концепція спирається на визначення емерджентності у довідковому джерелі, де вказано, що емерджентна теорія вивчає розвиток як «стрибкообразний процес, при якому виникнення нових, найвищих якостей обумовлено надприродними, непізнаними причинами» (Новейший словарь, 2003; с. 949). Розглядаючи це визначення суто з матеріалістичної точки зору, автори зазначають, що емерджентність відрізняється від синергізму джерелом впливів, які викликають (спричиняють) зміни, розвиток. Синергізм у складних соціальних системах характеризується як результат ендогенних факторів, а емерджентність – екзогенних, тобто зовнішніх впливів, які здатні спричинити сутнісні зміни в характеристиках системи (Муратов, Поварич, 2012; с. 273).

Емерджентні властивості стратегії в галузі економічних наук обґрунтовуються в дослідженні О. Гребешкової. Авторка вивчає емерджентну стратегію у співставленні з традиційними плановими стратегіями. Так, емерджентна стратегія, на відміну від планової,

фокусується на реципієнті (споживачеві), на створенні унікальних продуктів і поведінкових стратегій (на відміну від копіювання найкращих досягнень конкурентів, що характерно плановій стратегії), на делегуванні відповідальності, а також на творчому баченні (візії розвитку), рекомбінуванні та новаторстві, а не на логічних схемах. Результати таких стратегій нерідко характеризуються як спонтанні, непередбачувані, які важко спрогнозувати на основі лінійних аналітичних процедур (Гребешкова, 2009; с. 132-133).

Модель емерджентної системи представлена в якості схеми в дослідженні В. Гурочкіної (рис. 1). Модель ураховує і схематично об'єднує основні риси емерджентної системи.

Серед основних висновків авторки такі: емерджентною вважається лише система, компоненти якої знаходяться в інтегративній взаємодії; елементи системи характеризуються активністю і непередбачуваністю поведінки; кожний елемент системи має власну траєкторію розвитку і взаємодії з іншими (Гурочкіна, 2019; с. 69).

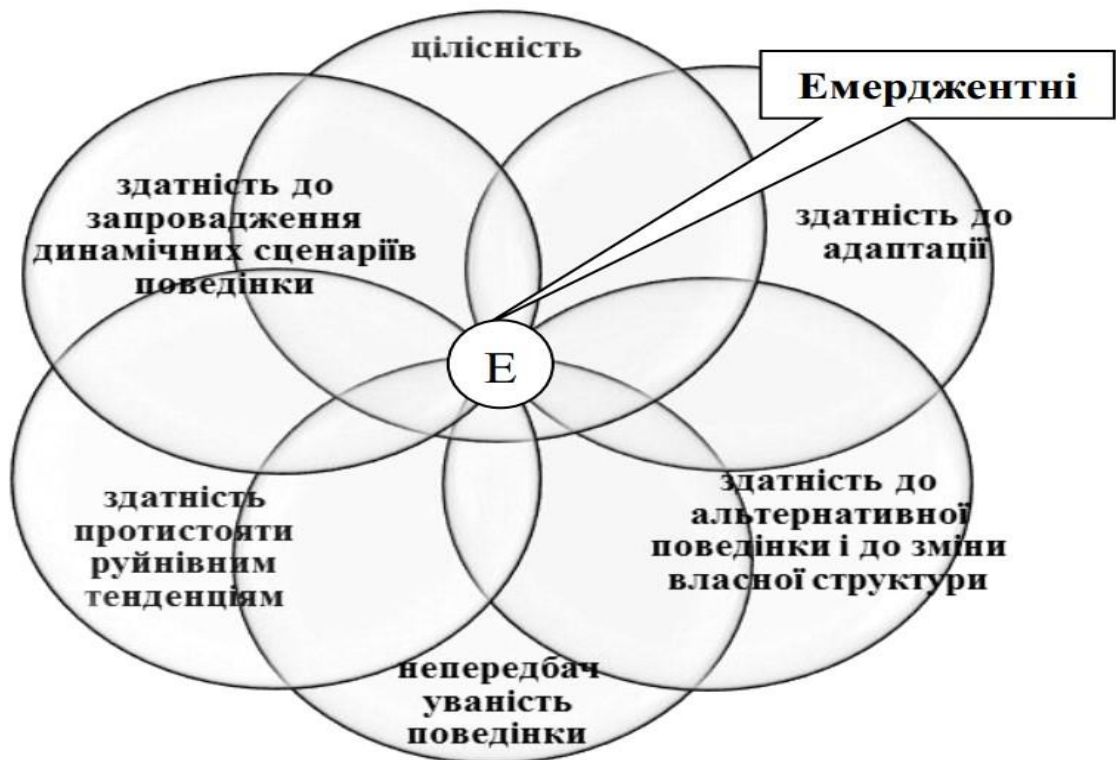


Рис. 1. Якості та риси емерджентної системи (Гурочкіна, 2019; с. 68).

Узагальнюючи викладені вище характеристики емерджентної теорії резюмуємо, що в контексті нашого дослідження емерджентний підхід передбачає еволюційний розвиток системи, який реалізується на основі інтеграції пов'язаних між собою впливів, здатних спричинити виникнення неочікуваних, якісно нових результатів. Емерджентний підхід фокусується на учасниках процесу, наданні ним переважної відповідальності, спрямування їх на прийняття творчих рішень, та на динамічній спонтанності вибору інтегрованих педагогічних стратегій.

Особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва є емерджентною системою, у якій емерджентним результатом впливу в процесі професійного розвитку є виникнення нового, особистісного або професійного, творчого, несумативного утворення (Сегеда, 2011, с. 245), зокрема, як можемо припустити, розвиненої виконавської волі. Розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки також розглядається в дослідженні як емерджентна система, яка має такі властивості: неможливість передбачити і спрогнозувати всі отримані результати, нелінійність та індивідуальність протікання розвивальних процесів, розширення емоційного, ментального, виконавського досвіду здобувачів, поява у них нових, синтетичних якостей і ментальних структур у індивідуальних комбінаціях, які не є прямими наслідками здійснення розвивальних впливів.

З точки зору емерджентного підходу процес розвитку виконавської волі майбутніх фахівців не має жорстокого планування, а дозволяє варіативність і гнучкість упровадження. Така характеристика має надати студентам можливість адаптуватися у новому середовищі, рухатися мобільно та використовувати надані можливості розвитку на основі виникнення індивідуальної вмотивованості, зацікавленості. Процес розвитку виконавської волі під впливом емерджентного підходу відбуватиметься «»за рахунок уведення випадкових (обумовлених ситуативно) варіацій та

відхилень від звичних, традиційних методів художньо-педагогічного впливу (Се Ліфен, 2021). Важкість оцінки емерджентного результату (через його нелінійність та індивідуальність) не зменшує ефективності емерджентного підходу як засобу концептуальної інтеграції духовного спрямування хорового мистецтва з усвідомленням художньої ідентичності як професійного чинника виникнення емоційного резонансу з музикою у кожного учасника багатовимірного полікомунікативного простору хормейстерської підготовки на шляху розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі визначених методологічних аспектів розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки обґрунтуємо перелік принципів організації розвивальних процедур, ефективних у контексті даної роботи, з урахуванням основних атрибутивних характеристик досліджуваного феномену.

Принцип *індивідуального освітнього комплаєнсу*. Поняття «комплаєнс» походить від англ. *«to comply»* – дотримуватися, відповідати вимогам тощо. На основі аналізу довідкової літератури М. Можаровський визначає це поняття як дотримання вимог, правил, відповідність етичним нормам (Можаровський, 2021; с. 140). У зарубіжних довідкових джерелах комплаєнс обґрунтовується як дія «у відповідності до запиту» (Cambridge Dictionary). Також існує визначення, згідно з яким комплаєнс розуміється як здатність діяти відповідно до норм, зовнішніх та внутрішніх вимог (Гелеверя, Хуторна, 2015; с. 114). Таким чином, ми бачимо, що під поняттям комплаєнс слід розуміти як певну відповідність, дотримання норм або вимог. Також уточняється, що під комплаєнсом мається на увазі сукупність «вбудованих» у процес функцій, на основі яких здійснюється дотримання внутрішніх стандартів, етики, нормативних вимог з метою досягнення найвищої ефективності діяльності (Неізнана, 2017; с. 269).

Екстраполюючи таке розуміння комплаєнсу на зміст процесів, які досліджуються у роботі зазначимо, що принцип індивідуального освітнього

комплаєнсу розглядається з точки зору відповідності індивідуально обраних комплексів розвивальних методів педагогічного впливу до особистісних, психологічних і професійних характеристик майбутніх учителів музичного мистецтва, індивідуальних орієнтирів духовно-ціннісного сприймання мистецтва, художньо-творчих інтенцій і вподобань здобувачів. У процесі формувальних процедур в рамках експериментальної перевірки методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва принцип індивідуального освітнього комплаєнсу покликаний забезпечити зростання мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до самопрояву в контексті диригентсько-хорової підготовки, до реалізації власних унікальних потенційних виконавських якостей через побудову унікального диригентського іміджу, через свідомий і самостійний вибір розвивальної траєкторії, заснований на співставленні власних здібностей та особистісно-мистецьких орієнтирів з нормами та вимогами обов'язкових процедур методики розвитку виконавської волі задля досягнення найкращого індивідуального результату.

Принцип *посилення художньо-енергетичного резонансу*. Поняття «резонанс» має багато визначень, які залежать від галузі вивчення. Термін походить від латинської *resono* «відгук, відгукуюсь» і має у довідкових джерелах такі визначення: «явище різкого зростання амплітуди коливань у коливальній системі, що настає при певній частоті зовнішнього впливу на цю систему»; «відгомін, відгук, дія як відповідь на що-небудь» (Словник української мови, 1977; с. 488). У широкому розумінні резонанс позначається як відгук певної системи на зовнішній вплив, близький за «чистотою коливань» до тієї системи.

У науковій літературі вказується, що в динамічних системах (а процес диригентсько-хорової підготовки, спрямований на розвиток виконавської волі ми розглядаємо як таку систему) «синергетичний ефект має резонансну основу». Це зумовлюється наявністю нестійких і нелінійних зв'язків між елементами системи, які посилюють імпульси зовнішнього впливу, в

результаті якого «організаційні зусилля перетворюються, посилюються і поширюються між компонентами системи, забезпечуючи їхню узгодженість і скоординовану взаємодію» (Савастеева, Журавльова, 2019; с. 105).

Збільшення художньо-образного резонансу в системі диригентсько-хорової підготовки, по-перше, змінює якісно саму систему, зміцнюючи її художню складову, посилюючи мистецький намір освітнього процесу для кожного студента з урахуванням рівня його художньо-образного сприймання. По-друге, означений принципи дозволяє синхронізувати енергетичні потоки в процесі сприймання, осягнення та виконання музичного твору через індивідуальний підхід до виконавського репертуару і такий художньо-інтерпретаційний акцент роботи над ним, в результаті якого посилюється зв'язок між особистістю та художнім образом, що забезпечує поглиблення художньої ідентичності та, відповідно, вольового наміру в процесі виконання музичного твору.

З принципом художньо-образного резонансу пов'язується наступний – *принцип синергійної інтеграції*. Синергія (грецьк. *συνεργία* — співпраця, співучасть) розглядається як універсальна методологічна парадигма, сутність якої розкривається через «узгодження різних енергій, що може розумітися як синергія лише тоді, коли комбінований ефект виходить більшим, ніж сума зусиль окремих частин». Також вказується, що «комбіноване використання кількох взаємоузгоджених стратегій виявляється кориснішим, аніж ізольоване впровадження якоїсь однієї» (Гао Юань, 2020; с. 29-30). Використання синергетичної методології в мистецькій педагогіці «передбачає створення у художньо-освітньому середовищі умов стимулювання кожному суб'єкту індивідуального руху до успіху, самостійності вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення альтернативи рішення художньо-педагогічних завдань» (Білова, 2019, с. 140).

Принцип синергійної інтеграції, як поєднання енергій, як інтеграція різновекторних дій, педагогічних впливів, творчих пошуків, спрямованих на єдину ціль – розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного

мистецтва, зумовлює збільшення ефективності та продуктивності формувального етапу дослідження. Якщо ціле є більшим ніж всі частини «суми», то необхідно сприймати процес розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва саме як синергійне ціле, у якому кожний етап, кожний метод, кожне творче завдання пов'язане з іншими і спрямоване на досягнення найвищого результату. Генерація найбільш ефективних впливів з урахуванням індивідуальності кожного учасника експерименту, відмова від тих, що не «працюють» на результат, розвиток унікальних ідей, які поєднують різні види фахової підготовки здобувачів і специфіку диригентсько-хорової практики – все це реалізує принцип синергійної інтеграції, спрямований на розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принцип *інтонаційно-слухового моніторингу* передбачає підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до «активної і усвідомленої аналітичної роботи в режимі реального часу звучання хору» з метою відстеження якості і відповідності інтонаційно-образного, експресивного втілення художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору (Се Ліфен, 2021). Моніторинг має різні визначення через його багатофункціональність і міжгалузевий характер. Приведемо найбільш універсальні та відповідні в контексті нашого дослідження: «Безперервне стеження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату»; «Сканування» подій, яке здійснюється з метою вчасного виявлення виникнення проблем і відхилень (Морозов та ін., 2002; с. 18-23). Моніторинг спрямований на регулярне (постійне) відстеження певних процесів і змін, які в них відбуваються, збирання даних, інформації, спостереження і відстеження явищ, а також їхнього прогнозування (Валентюк, 2010; с. 19).

В контексті музичної інтонаційно-слухової активності, яка конче необхідна для хормейстерської діяльності через «живий, нетерперований музичний інструмент», яким є хор, моніторинг визначається як інструмент «відстежування результатів виконавського опрацювання твору, завдяки

якому здійснюється контроль якості відтворення різних звукоінтонаційних параметрів музично-емоційної партитури». Зазначається, що слуховий моніторинг зумовлює зіставлення інтонаційного образу, який звучить, з напрацьованими слухо-інтонаційними еталонами «з метою корекції власної діяльності у музично-виконавському процесі», і який «виступає як контроль-регулюючий інструмент рефлексії» (Мінь Шаовей, 2017; с. 66).

Принцип інтонаційно-слухового моніторингу набуває високого значення особливо в контексті хормейстерської діяльності, пов'язаної з не темперованим, «інтонаційно рухливим» характером вокально-хорової інтонації. Для її контролю здатність до вольового інтонаційно-слухового моніторингу має бути постійно «працюючим» фоновим процесом. І саме зіставлення звучання з інтонаційно-слуховими еталонними зразками мають активізувати вольові зусилля для долання інтонаційних розбіжностей. У виконавській діяльності слуховий моніторинг не лише зумовлює зіставлення виконавських дій та їх результатів з інтонаційно-слуховими еталонними уявленнями. Він також працює в якості певного внутрішнього «судді», який надає оцінку виконавському результату, визначаючи шляхи його корекції (Беркман, 1977; с. 36).

Подолання звуко-інтонаційної інерції, певної художньо-емоційної та виразно-виконавської ригідності хору через усвідомлене, спрямоване керування власною слуховою увагою на основі сформованих слухо-інтонаційних еталонних уявлень та внутрішнього артистичного наміру потребує максимального задіяння вольової сфери психіки (Сє Ліфен, 2021). Це зумовлює виокремлення принципу інтонаційно-слухового моніторингу як одного із основних у контексті методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

2.2. Педагогічні умови і методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки

Наступним етапом дослідження проблеми розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки є розробка комплексу педагогічних умов на основі визначених наукових підходів і педагогічних принципів. Розглянемо поняття «педагогічна умова» для більш конструктивного аналізу і обґрунтування запропонованих педагогічних умов.

У довідковій літературі поняття «педагогічна умова» визначається як сукупність факторів, які впливають на певне явище і визначають особливості його функціонування; як обставини, від яких залежить протікання будь-якого процесу (Словник іншомовних слів, 1985; с. 625). Педагогічна умова – це те, від чого щось залежить, те, «що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» (Психологічний словник, 1982; с. 207).

Різні науковці близько за змістом тлумачать поняття «педагогічні умови», підкреслюючи ті аспекти, які є важливими для різних наукових галузей і тем досліджень. Так, К. Дубич розглядає педагогічні умови як комплекс «взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу», спрямованих на вирішення конкретного завдання (Дубич, 2007; с. 79]. В. Стасюк підкреслює, що саме педагогічні умови забезпечують цілісність і продуктивність освітнього процесу, а їхня ефективність залежить від активності людей, на яких вони спрямовані (Стасюк, 2003).

Педагогічні умови також обґрунтовуються як організаційні аспекти життєдіяльності здобувачів освіти і викладачів, які є засобом їхнього особистісного розвитку і підготовки до діяльності в нових соціокультурних умовах (Костюшко, 2005). У широкому розумінні педагогічна умова – це сукупність певних фактів, обставин, впливів, процесів, що надають змогу

управляти навчально-творчим процесом в результаті якого формується особистість» (Реброва, 2019; с. 88).

У контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічні умови розглядають як цілеспрямовано і оптимальним чином згенеровану «систему розвивальних заходів і фасилітативних впливів у освітньому просторі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, заснованих на виокремлених методологічних підходах і запропонованих педагогічних принципах» (Гао Юань, 2020; с. 104).

Спираючись на узагальнення викладених вище визначень педагогічних умов, та у контексті нашого дослідження пропонуємо таке розуміння цього поняття: заснований на виокремленій методологічній стратегії динамічний комплекс чинників, впливів, процесів і заходів організації диригентсько-хорової підготовки, спрямований на оптимально ефективне досягнення результату – розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перша педагогічна умова розвитку виконавської волі пов'язана зі стимулюванням вольових зусиль майбутніх учителів музичного мистецтва через активізацію мотиваційних механізмів створення ситуації успіху. Відомо, що здобувач освіти будь-якого віку успішно навчається у разі, коли він має позитивну мотивацію до навчання, обумовлену відчуттям задоволення від навчально-фахового успіху. Відтак, створення ситуації успіху є одним з універсальних технологій стимулювання здобувачів до навчання. У науковій педагогічній літературі ситуація успіху визначається як «ситуація, що цілеспрямовано створюється викладачем для досягнення студентом запланованого навчального результату, який оцінюється ним як успішний і переживається ним як особистісно та соціально значуще досягнення» (Малінка, 2009; с. 156).

Досягнення успіху в освітньому процесі пов'язується з особистісною позицією суб'єкта. Активна суб'єктна позиція формується, поміж іншим,

завдяки проектуванню ситуацій успіху з метою реалізації потенціалу особистості (Гусак, 2014).

Категорія «ситуація успіху» в педагогіці пов'язується з розумінням мотивації освітніх досягнень, у якій науковці виокремлюють три аспекти: прагнення успіху (супроводжується мотивом уникнення неуспіху); очікування успіху (і відповідне очікування невдачі); цінність успіху (також співвідноситься з цінністю неуспіху в контексті набуття досвіду). При цьому зазначається, що «чим вища вірогідність успіху і легше завдання, тим менш цінним є успіх» (Малінка, 2009; с. 154). З огляду на це ми розуміємо, що створення ситуації успіху не є однозначною запорукою досягнення високої мотивації і високих навчальних результатів, а, навпаки, при непродуктивній, неефективній організації, може слугувати чинником зниження навчальної мотивації. Адже, в одних людей мотивацію стимулює саме очікування успіху з урахуванням високого рівня його недосяжності і, навпаки, цінність успіху зменшується у випадках, коли успіх легко досягається. Для інших - важкі змагання, порівняння, конкуренція стають причиною втрати відчуття успіху, втрати оптимізму і позитивної освітньої мотивації, особливо коли мова йде про сформованість стану «вивченої безпорадності» (Малінка, 2009; с. 155).

Відчуття успіху перетинається з відчуттям радості, емоційного піднесення, захоплення від роботи, що виконується. Такі емоційні переживання дозволяють здобувачам набувати досвід отриманого задоволення і, відповідно, формують мотиви до освітньої діяльності через збільшення самоповаги та самооцінки. Пам'ять про такі позитивні переживання спрямовує студента на прагнення до повторення ситуації, яка їх викликала і, таким чином стимулює до подальших досягнень. У такому розумінні, створення ситуації успіху в мистецько-освітньому просторі – це стратегічно вибудований, гнучкий та індивідуальний комплекс впливів, здатних забезпечити переживання успіху від творчих або освітніх досягнень, а також формування в студентів позитивної освітньої мотивації на їх основі.

У дослідженні О. Малінки запропоновано схематичний вираз категорії «ситуація успіху», представлений у рис. 2.



Рис. 2. Ситуація успіху (Малінка, 2009; с. 156)

Встановлено, що переживання ситуації успіху в освітньому процесі для переважної кількості здобувачів здійснюють на них такий вплив:

- підвищують освітню і пізнавальну мотивацію;
- забезпечують виникнення задоволення від освітньої діяльності;
- ініціює збільшення продуктивності та результативності;
- позитивно впливає на особистість здобувача у випадку, коли йому характерна тривожність, невпевненість;
- стимулює творчу ініціативу (Луценко, 2010).

Важливою рисою «ситуації успіху» як стимулювальної освітньої технології лежить особистісно зорієнтована концепція освітнього процесу. Саме вона визначає пошук оптимальних впливів для кожного студента з урахуванням його власного ставлення до переживання успіху. Існує важлива теза, що ситуація успіху діє у тому разі, коли сам здобувач відчуває на емоційному рівні свій результат як успішний (що може не бути об'єктивним для інших). Це стає можливим лише за умови наявності таких характеристик

освітнього процесу як «взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність у діалоговому спілкуванні педагога і студента» (Дряпіка, 2001).

Доцільно зазначити, що функціонування освітнього процесу як творчого художньо-освітнього середовища є важливим чинником створення ситуації успіху для студентів. У такому середовищі діалогова взаємодія всіх учасників освітнього простору відбувається через осягнення творів музичного мистецтва, що сприяє творчому самовираженню, підвищенню творчої ініціативи студентів (Стукаленко, 2015).

У науковій літературі виокремлюється три етапи створення ситуації успіху (Белкин, 1997), які ми екстраполюємо на проблематику даного дослідження. Перший етап визначається як мотиваційний, у процесі якого будується позитивна установка на диригентсько-хорову діяльність, на досягнення високого виконавського результату через здійснення доцільного емоційно-вольового впливу. На означеному етапі у здобувачів формується прагнення діяти успішно, долати труднощі та відчутти себе тим, хто утворює власний успіх. Цей етап вимагає створення атмосфери позитивного бачення творчих досягнень, зацікавлення у вирішенні складних виконавських завдань. Здобувачі мають відчутти мотивацію до залучення інших студентів до цікавої колективної творчо-виконавської діяльності. Даний етап має переважно психологічний характер і покликаний стимулювати позитивні емоції від досягнень, а також знижувати рівень тривожності, хвилювань і передчуття неспішності.

Другий етап – організаційний. Означений етап носить педагогічний характер і передбачає надання студентам таких завдань, які ураховують їхні здібності та індивідуальні особливості, приносять задоволення, емоційно та інтелектуально стимулюють. Роль викладача у цьому процесі – супроводжуюча. І останній етап – результативний, метою якого є трансформація відчуття задоволення від діяльності на мотив подальших досягнень. Цей процес має відбуватися на основі усвідомленого самоаналізу кожного студента і супроводжуватися збільшенням суб'єктної активності

здобувачів. Таким чином, ситуація успіху формує стійку потребу в освітніх досягненнях, сприяє прояву творчої активності та суб'єктності здобувачів в процесі диригентсько-хорової діяльності. При цьому вказується, що в суб'єкта має бути відчуття, що причиною його успіху є він сам (Гусак, 2014).

У контексті диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у якості «ситуації успіху» доцільно використовувати, зокрема концертні виступи та участь у та конкурсні фестивальні. олімпіадні виступи. Така діяльність викликає в здобувачів, здебільшого, відчуття творчого підйому, радості від виконавської діяльності. Очікування задоволення від сценічного виступу стимулює збільшення позитивної мотивації щодо процесу роботи над музичним твором. Сценічна і конкурсна активність формує: «уміння знаходити оптимальні рішення та виходи зі складних ситуацій, уміння оцінити власні можливості, прагнення до професійного зростання, яке сприяє розвитку доброзичливості, толерантності» (Стукаленко, 2015).

Сценічна конкурсна активність майбутніх учителів музичного мистецтва має широкі можливості для реалізації їхнього творчого потенціалу, а також для формування ціннісного ставлення до диригентсько-хорової діяльності. Одночасно така діяльність значним чином підвищує практично-творчий досвід здобувачів, активізує потенційні можливості в умовах змагальних ситуацій. Зазначено, що «фестивально-конкурсна активність як вид професійно-творчої діяльності студентів сприяє духовно-моральному вихованню майбутніх вчителів-музикантів, цілісному розвитку їх особистості» та «дозволяє більш повною мірою реалізовувати музично-творчі здібності студентів» (Ігнат'єва, 2017; с. 140-141). Для кожного майбутнього вчителя музичного мистецтва–хормейстера процес сценічної художньо-інтонаційної презентації музичного твору (навіть у ролі виконавця хорового колективу), особливо на конкурентних засадах є стимулом для усвідомлення важливості, цінності, цікавості хорового мистецтва, що, навіть, пов'язується з відчуттям престижу. А участь у виступах у формі творчого

змагання (навіть на рівні власного факультету) у якості керівника-диригента вокально-хорового колективу активізує розуміння важливості його лідерських якостей, управлінської ролі та творчого досвіду (Савенко, 2021).

З урахуванням вищезначеного в якості першої педагогічної умови визначаємо *стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання*. Реалізація цієї педагогічної умови відбувається через такі методи:

1. Дискусійна сесія (серія творчо-надихаючих, аналітичних, мобілізуючих, професійно-орієнтованих дискусій, присвячених проблематиці успіху в контексті диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва).

2. ТікТок-челендж – метод, спрямований на творчу самореалізацію в сучасній інтерактивній формі, пов'язаний із формуванням виконавсько-хорових трендів і підвищенням мотивації через використання сучасного актуального репертуару).

3. Тьютор-челендж – метод, використання якого передбачає залучення здобувачів до організації сумісної творчо-виконавської вокально-хорової діяльності здобувачів вищої освіти першого і другого років навчання, надання їм допомоги в освітньому процесі у межах дисциплін диригентсько-хорової підготовки з метою максимального розкриття інтелектуального і професійного потенціалу.

4. Вокально-хоровий проєкт – творчий метод, який націлений на підготовку оригінального видовищного виступу з вокально-хоровим ансамблем, у якому здобувач виступатиме в якості хормейстера, художнього керівника, автора ідеї з подальшою участю у фестивалі-конкурсі.

Друга педагогічна умова розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язана зі здатністю здобувачів до самостимулювання в процесі диригентсько-хорової підготовки. Така активність волі та свідомості, як здійснення само наказів, зумовлена важливістю аналітичної інтонаційно-слухової діяльності та потребою долати

різні внутрішні та зовнішні перешкоди в процесі роботи з вокально-хоровим колективом, що було обґрунтовано у попередньому розділі.

Здатність майбутніх фахівців до самостимулювання і самонаказів пов'язується з регулятивними механізмами психіки, зокрема, зі здатністю особистості до самоорганізації. Вказується, що самоорганізація особистості у професійній педагогічній діяльності виникає в ситуації виконання функцій та обов'язків професії; під час певних змін у професійній діяльності; при порушенні норм, правил життєдіяльності чи внесення до них певних змін. Самоорганізація особистості постає як реакція на ці зміни. Важливу роль при цьому відіграють процеси мобілізації, активізації внутрішніх ресурсів на позитивне сприйняття змінених умов і пошук засобів та способів власної діяльності з максимальним для себе комфортом (Мирончук, 2016; с. 17).

Основою самоорганізації майбутніх фахівців є здатність до вдосконалення внутрішнього світогляду, спрямування особистості на фахове самовдосконалення. За Л. Фрідманом (1985), раціональна самоорганізація визначається як здатність студента «без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги і стимуляції з боку викладача, самостійно та раціонально організувати і проводити власну освітню діяльність з реалізації прийнятих цілей» (Цит. у Арешонков, 2005; с. 106). Також, визначаючи педагогічну самоорганізацію, дослідники підкреслюють, що в її структурі доцільно виокремлювати: професійну рефлексію, компетентність та здатність до самоуправління (Новаченко, 2004).

У розумінні самоорганізації здобувачів вищої освіти важливим є, насамперед, ставлення самого студента до цілком усвідомленого навчання, до мистецького середовища, в якому він перебуває, до творчої діяльності в контексті хорового мистецтва, як переважаючого фахового напрямку. За таких умов від викладача-координатора освітнього процесу, вимагається здійснювати тільки консультативну допомогу. Самовдосконалення та самоорганізація залежатимуть від того, наскільки в процесі навчання буде переважати особистісна активність здобувача та його готовність до

проєктування власного самовдосконалення на основі художньо-педагогічного впливу, що дасть можливість задіяти самоактивність індивіда з метою перетворення якості певного сегмента його фахової самосвідомості.

Ініціація самоорганізаційних процесів у майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює активізацію вольових якостей особистості. Вказується, що навички самоорганізації «відображають розвиненість вольових якостей, уміння долати виникаючі на шляху до поставленої мети перешкоди, характеризують здатність особистості мобілізувати свої фізичні і психічні сили». Вказується, що самоорганізація передбачає доскладання зусиль, необхідних для того, щоб «концентрувати в заданому напрямку активність, що забезпечує необхідне спонукання, яке ініціює художньо-творчу діяльність і підтримує її у ході реалізації плану» (Хань Юйцень, 2016; с. 127). Також дослідниця зазначає, що «під уміннями художньо-творчої самоорганізації майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміється здатність суб'єктів навчання формулювати мету і визначати шляхи її досягнення» (Хань Юйцень, 2016; с. 129). Відтак, самоорганізація майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється через усвідомлене, самостійне, активне проєктування власної диригентсько-хорової підготовки і самовдосконалення в ній.

Як було зазначено, одним з механізмів самоорганізації є самонаказ. Самонаказ, як елемент емоційно-вольової саморегуляції, забезпечує рішучі дії в умовах ясної мети і обмеженого часу для роздумів. При виробленні даного навичку формується свого роду рефлекторний зв'язок між внутрішнім діалогом та дією. Самонаказ в науковій літературі розглядається як «веління самому собі – дійовий засіб для вироблення самовладання й вміння управляти собою навіть у найскладніших ситуаціях» («Саморегуляція і самовиховання особистості», 2011; с. 82)..

Ефективність самонаказів значним чином залежить від того, наскільки він співпадає зі спрямованістю, мотивацією особистості, її ціннісним орієнтаціям або переконанням. За умовою такого співпадіння особистість

бути постійно підкріплювати самонакази позитивною аргументацією. Це пов'язує і споріднює поняття «самонаказ» із «самопереконанням». У літературі зазначається: «Самонаказ є найбільш дійовим, якщо він дається на основі самопереконання, а самопереконання приводить до вольового акту, якщо воно завершиться самонаказом виконати прийняте рішення» («Саморегуляція і самовиховання особистості», 2011; с. 83).

Самонакази важливі у ситуаціях виникнення внутрішніх психологічних перешкод, коли особистості необхідно подолати негативні емоції, інерцію та пасивність, сумніви та хвилювання. Однак, в контексті диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва самонаказ стає ефективним механізмом наближення реального звучання до інтонаційно-слухових еталонів-зразків, а також запорукою наполегливої, ретельної праці щодо подолання інтонаційних труднощів, інертності звуковидобування, негативних звуко-інтонаційних тенденцій.

У процесі диригентсько-хорової підготовки здобувачі стикаються з певним колом різних проблем, адже вони мають постійно вдосконалюватись у своїй практичній роботі з хором, отримувати навички практичної реалізації знань, умінь і навичок, здобутих на теоретичних та індивідуальних заняттях з дисциплін диригентсько-хорової підготовки (Нарожна та ін., 2017; 386). Поряд з вирішенням основних завдань вокально-виконавської та художньо-ідейної реалізації музичного твору, до функцій диригентсько-хорової підготовки входить формування у здобувачів інтонаційно-слухових еталонних зразків і, паралельно, практичного досвіду керівництва хором (організація регулярного репетиційного процесу). Здобувачі мають швидко опанувати здатністю синтезувати та реалізовувати знання й професійні виконавські навички, одержані в процесі вивчення фахових і музично-теоретичних дисциплін, а також виявити здібності чути і оцінювати якість хорового звучання на основі порівняння із указаними інтонаційно-слуховими еталонами.

Забезпечення інтонаційної злагодженості звучання хору є однією з основних труднощів диригентсько-хорової роботи. Особливо це стосується специфіки роботи вчителів музичного мистецтва в колективах (хор певного класу), у яких беруть участь учні, переважно, без спеціалізованої музичної освіти і розвинених музичних здібностей, браком сформованості вокально-хорових навиків (дихання, співацької позиції, артикуляції, звукоутворення тощо). Забезпечення інтонаційної «коректності» в хоровому колективі вимагає ретельної роботи над вокально-хоровими навиками, забезпечення дотримання правил єдиного звукоутворення для всіх співаків, адже, навіть, незначні інтонаційні відхилення окремих виконавців порушують хоровий стрій та ансамбль усього хору, в результаті чого виникає інтонаційні «коливання» всієї ладо-гармонійної системи твору. Отже, самонаказ, як механізм самоорганізації майбутнього хормейстера у процесі роботи з вокально-хоровим колективом виступає в якості активного внутрішнього стимулу (обґрунтованого сформованою попередньо мотивацією), який повертає його свідомість на невідхильне вирішення інтонаційних завдань і уможливорює наближення реального звучання хору до інтонаційного еталонного уявлення на основі свідомого вольового зусилля.

У огляду на це, в якості другої педагогічної умови розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначаємо *ініціацію самонаказів щодо подолання перешкод у вигляді розбіжностей між еталонним та реальним хоровим звучанням задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату.* Друга педагогічна умова забезпечується такими методами:

1. Метод створення художньо-інтонаційних фреймів (від англ. *frame* – «рамка») визначається як метод побудови й поповнення необхідної для хормейстерської діяльності бази інтонаційних фреймів як цілісних образно-описових об'єктів еталонних інтонаційно-слухових зразків, з якими порівнюються результати виконавської діяльності.

2. Метод інтонаційного моделювання – базується на технології вокально-хорової імпровізації та забезпечує формування високоефективного мануального хормейстерського впливу на хорову інтонацію.

3. Слуховий тренінг – аналітично-слуховий метод, спрямований на розширення інтонаційно-слухового досвіду в контексті фахового самопроєктування здобувачів як хормейстерів.

4. Метод творчого виклику –спрямований на активізацію вольового механізму долаття інтонаційних труднощів у хоровому звучанні через рішення складних інтонаційних завдань.

Третя педагогічна умова визначається таким чином: *упровадження прийомів театральної педагогіки як творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на співаків у процесі звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору.*

Дефініцію «театралізація» в освітньому контексті часто пов'язують з художньо-просвітницькою роботою. Її розуміють як «привнесення художніх елементів (музики, танцю, драматичної дії) у свято, організацію діяльності за законами театру». Або існує таке визначення: «складний творчий метод, який має глибоке соціальнопсихологічне обґрунтування і найближче стоїть до мистецтва театру» але, перш за все, театралізацію необхідно тлумачити через розуміння процесу художньої інтерпретації (Іригіна, 2017).

У даному дослідженні звертається увага на означену проблему в контексті принципів і методичних засад театральної педагогіки, перш за все, саме в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до реалізації власного артистичного потенціалу, вивільнення власної творчо-виконавської вольової енергії, трансляції творчого імпульсу виконавцям вокально-хорового колективу на основі усвідомленого виконавського (хормейстерського) надзавдання, здатного переконати і співаків, і слухачів у істинності художньо-сміслового прочитання хорового твору.

Багатьма вченими в галузі педагогіки і психології наголошується на ефективності використання засад театральної педагогіки в процесі

підготовки майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва, з метою «підвищення ефективності педагогічної майстерності та процесу становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя» (Костюков, 2017; с. 15).

У змісті театральної педагогіки висуваються певні організаційні вимоги:

- системність упровадження засад театралізації і засобів розвитку артистизму;
- інтеграцію різних технологій самостійної та групової роботи;
- приділення уваги особистісному становленню здобувачів;
- застосування прийомів художньої драматизації (Костюков, 2017; с. 16).

Важливе методологічне значення театральної педагогіки ґрунтується на роботах К. Станіславського (1985) який не визнавав «мистецтва, відірваного від життя, що веде до естетичної споглядальності і байдужості, до проявів потворного, антиестетичного у житті (Цит. у Костюков, 2017). Проблема формування особистості в контексті театральної педагогіки вирішується з на на основі усвідомлення унікальних психо-емоційних особистісних явищ кожної людини, з урахуванням необхідності розумової та емоційної інтеграції у контексті творчої діяльності, на платформі естетично-ціннісних орієнтації та інтенцій особистості.

Театральна педагогіка допомагає реалізувати певні необхідні аспекти диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням їхнього спрямування на розвиток виконавської волі: вона готує здобувачів до усвідомленого й ефективного здійснення особистісного впливу (як на співаків так і на слухачів у виконавському процесі) на основі синергійної єдності фізичних (диригентсько-виконавських) і психологічних (емоційно-вольових) дій у процесі художньої полікомунікації. Крім того доцільно зазначити, що певна театральність лежить в основі будь-якої сценічної діяльності. Відтак, доцільним знаходимо таке визначення: «театральність – це властивість, яка містить активність, помітність, ефектність мовної і жестово-мімічної поведінки людини, смисловий зміст і виразність якої є зрозумілою для аудиторії» (Шевцова, 2020; с. 77).

Можна сказати, що в процесі багатофункціональної диригентсько-хорової діяльності вчитель музичного мистецтва є й актором, і режисером. У такій діяльності його виконавська воля транслюється у формі артистичної енергії, яка забезпечує «емоційне зараження» співаків (за Г. Вільсоном). У науковій літературі поняття «артистична енергія» музиканта тлумачиться як «феномен волевиявлення виконавця під час виконання через увиразнення сили його темпераменту та духовного впливу на Іншого (реципієнта)» (Морозова, Сікора, 2019; с. 29).

У дослідженні Т. Сирятської зазначається, що «енергія», як наукова категорія, є «недостатньо розробленою в філософському та в музикознавчому аспектах». Але авторка підкреслює, що цей феномен є надзвичайно важливим саме в контексті розуміння специфіки музично-виконавської діяльності. Дослідниця у своїй дисертаційній роботі пропонує виокремлювати декілька рівнів виконавської енергії на основі метафізичного підходу. Перш за все, це астральний та ментальний рівень. «Астральний рівень», вказує Т. Сирятська, «увиразнює виконавські емоції та є їхнім матеріальним корелятом». Адже від емоційної енергії залежить, чи зможе виконавець здійснити художньо-емоційний вплив на слухачів. «Ментальним рівнем енергії є розумова рефлексія, яка пояснює логіку переживання психологічного змісту музичного твору. На казуальному рівні – це традиції виконавства». А опанування цих традицій розглядається як компонент «художнього мислення митця» (Сирятська, 2008; с. 7). За М. Бахтіним авторка зазначає, що «чим сильнішим є дар виконавця керувати власним Я та удосконалювати особистісні прояви в творчості, тим сильнішим буде його енергійний вплив на Іншого» (за М. Бахтіним).

Посилення артистичної енергії (з урахуванням принципів методичних засад театральної педагогіки) відбувається на основі усвідомлення виконавцем-хормейстером власного виконавського надзавдання. У паралель із розумінням надзавдання актора, ми визначаємо надзавдання хормейстера як головну смислову ціннісну мету, заради якої відбувається акт виконання

музичного твору, і яка розуміється, як осягнення і донесення до Інших глибинної змістовної ідеї, закладеної у музичний твір Автором. Повна внутрішня зосередженість хорового диригента на цій вищій меті уможлиблює виконання більш детальних, прагматичних виконавських завдань навіть підсвідомо, у «фоновому режимі».

З виконанням надзавдання пов'язується здатність хорового диригента вживатися в художній образ, виражати, а не зображати закладені в твір художні емоції. Стабільна і переконлива хорова інтонація – це емоційно-вольова реакція на образ персонажа, що дає відчуття внутрішньої емоційної відповідності, внутрішньої «правди», резонансу із смислом, закладеним у музичний текст композитором, що стає енергетичним ресурсом для утримання інтонаційної та емоційної цілісності, яскравості, переконливості. У такій взаємодії «емоційне зараження» функціонує природньо, для того, щоби залучити усіх виконавців (а в процесі сценічного виступу й слухачів) до енергетично-емоційного поля. Це поле породжує певний «енергетичний заряд, який зливається з енергетичними зарядами інших у загальний потужний енергетично-консолідований потік, який призводить до створення спільного творчого продукту», яким є виконавська концепція хорового твору. Також підкреслюється, що «емоційне поле налаштовує учасників взаємодії на командну творчу співпрацю, формує здатність до встановлення зв'язків з об'єктами і суб'єктами взаємодії, викликає у них позитивну емоційну напругу» (Гао Юань, 2020; с. 115), що має надзвичайно високе значення в контексті розвитку волі в процесі диригентсько-хорової підготовки. У такому полі артистична енергія хормейстера реалізується у диригентській експресії – диригентському жесті, міміці, рухах, погляді і, особливо, внутрішньому намірі хормейстера, який зумовлює виникнення духовного резонансу між творчими імпульсами Автора, Виконавців і Слухачів.

Означена педагогічна умова реалізується за допомогою таких методів:

1. Художнє читання – метод, спрямований на розвиток акторської майстерності, проникнення в художній поетичний текст і передачу його змісту з урахуванням надзавдання артиста

2. Диригентські варіації – дидактично-творча гра, покликана сформувати у здобувачів яскравість, переконливість, мобільність, енергійність диригентської експресії.

4. Руйнування міфу – виконавський тренінг спрямований на активізацію артистичної енергії і підвищення якості її реалізації у диригентському жесті, подолання внутрішньої художньо-виконавської інерції.

Остання педагогічна умова розвитку виконавської волі спрямована на узагальнення, поєднання певних аспектів усіх вищевикладених педагогічних умов і ґрунтується на стимулюванні суб'єктної активності та усвідомленої рефлексивної позиції майбутніх учителів музичного мистецтва.

Суб'єктна активність – це надзвичайно актуальна проблема у галузі психолого-педагогічних наук. Суб'єктність слід вивчати як рефлексивний особистісний феномен, який уможливорює звертання свідомості людини на «пізнання самого себе, як прояв внутрішнього світу особистості». Автор зазначає, що суб'єктність особистості «виявляється в усіх якостях та здібностях, у тому числі й здібності до навчання, і стосується кожного педагога» (Колодько, 2018; с. 12). Суб'єкт має потенційні можливості змінювати самого себе. Саме в суб'єктності полягає його самодетермінація, що здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього та внутрішнього, залежного та незалежного від нього (Абульханова, 2006).

У науковій літературі визначається, що системоутворювальною ознакою суб'єктності є активність, а саме «сукупність обумовлених індивідом моментів руху діяльності» (Петровский, 1992; с. 37). Слід також зазначити що «суб'єктність найяскравіше проявляється у ситуаціях ризику, доланні перешкод, творчому перетворенні навколишньої дійсності та самого себе, тобто в активності» (Колодько, 2018; с. 13). При цьому активність суб'єкта –

це не спонтанний феномен. Вона зумовлюється усвідомленням досвіду попередньої взаємодії суб'єкта з собою або з оточенням.

Зазначається, що суб'єктна активність реалізується у формі діалогової взаємодії. І це – «внутрішній діалог особи як суб'єкта із самим собою в процесі набуття соціального, професійного і фахового досвіду та формування свого індивідуального стилю поведінки, спілкування і діяльності» (Боднар, Журат, 2013; с. 40). Автори вказують що основними психічними механізмами, які забезпечують становлення суб'єктної активності, є «свідомість і самосвідомість, рефлексія і саморефлексія, оцінка і самооцінка, самодетермінація і саморегуляція своєї поведінки, спілкування та діяльності». (Боднар, Журат, 2013; с. 40-41). Важливе значення мають такі процеси, як самовизначення, самоактуалізація, самозапитання та інші подібні. У якості енергетичного джерела виникнення суб'єктної активності психіки особистості виступає «протиріччя між істотним, субстанційним змістом, закладеним у суб'єктному ядрі, та реальними психобіологічними і психосоціальними умовами здійснення цієї сутності» (Татенко, 1996; с. 257).

Для розуміння цього феномену доцільно привести алгоритм реалізації суб'єктної активності особистості в професійній діяльності, запропонований Т. Колодько, який включає в себе такі кроки: «суб'єктивна фіксація професійно-значущих способів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій; вироблення особистісних критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки нормативної діяльності». Також автор підкреслює, що доцільно розглядати у якості зособу реалізації суб'єктної активності «здатність авторського проектування особистісно значущого способу здійснення життєвих і професійних стратегій» (Колодько, 2018; с. 15)

Вивчення суб'єктної активності є необхідним для підвищення ефективності освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки в контексті нашого дослідження. Розвиток виконавської волі можливий лише за умовою того, що здобувачі будуть спроможні стати суб'єктами власного фахового розвитку, стати тими,

хто творить власну реальність, власний професійно-творчий шлях. Суб'єктна активність майбутніх учителів музичного мистецтва – це запорука креативного способу життя, який будує власні освітні стратегії, керує власним вибором і долає труднощі на шляху досягнення бажаних освітніх і виконавських результатів.

Становлення суб'єктної активності йде пліч о пліч з розвитком вольової сфери особистості через актуалізацію відповідальності, творчої ініціативи, рішучості у досягнення високих результатів. Педагогічний вплив на здобувачів вищої освіти, спрямований на ініціацію їхньої суб'єктної активності має обов'язково урахувувати психічні механізми становлення означеного феномену і має спрямовано і покроково допомагати їм формувати і розвивати суб'єктні якості, такі, наприклад, як здатність до особистісної і фахової (художньо-виконавської, педагогічної) рефлексії.

У довідковій науково-психологічній літературі рефлексія має декілька значень. По-перше, це процес самопізнання суб'єктом «внутрішніх психічних актів і станів, яке припускає особливу спрямованість уваги на діяльність власної душі й вимагає достатньої зрілості» суб'єкта; а по-друге, «осмислення суб'єктом, чому і якими засобами він справив певне враження» (Краткий психологический словарь, 1998; с. 690). Рефлексія також розуміється, як «акт усвідомлення власних дій людини з метою розкриття їх причин, пізнання інших психічних явищ і законів об'єктивної дійсності; як здатність відтворювати себе як носія свідомості» (Ямницький, 2016; с. 169). Крім того, аналіз наукової літератури дозволив встановити, що рефлексія визначається як фактор саморозвитку і самореалізації особистості, чинник самоперетворення і ставлення особистості до самої себе, психічний процес, який зумовлює аналіз і перенормування діяльності. Крім того розкриваються специфічні ознаки рефлексії в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва, які передбачають здійснення «інтерпретації музичного тексту як тексту художнього, з опорою на семіотичні звукоінтонаційні моделі, зіставлення

його з власними емоційними станами для наповнення особистісними смислами, своїм фаховим Я» (Мінь Шаовей, 2017).

У контексті розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки у дослідженні розглядаємо рефлексію як психічний механізм, який уможливорює продуктивний аналіз власної особистісно-фахової активності в процесі виконання музичного твору (включаючи всі форми роботи над ним), заснований на зіставленні існуючого звукового потоку з набутими інтонаційно-слуховими уявленнями і еталонними зразками хорового звучання, що супроводжується моніторингом власних психоемоційних і диригентсько-хорових (виконавських) процесів. Рефлексія у такому вимірі спрямовується на саморегуляцію і самовдосконалення себе як фахівця, на корекцію, оптимізацію і вдосконалення прийомів інтонаційної корекції з метою досягнення найкращого (бажаного) виконавського результату.

З урахуванням такого визначення, розглянемо рефлексивний моніторинг, як ефективний механізм розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Важливо підкреслити, що моніторинг не тільки включає в себе відсторонену діагностику процесів, що відбуваються. Рефлексивний моніторинг також передбачає особистісну ціннісну, обґрунтовану оцінку, при цьому не тільки результатів, но й самого протікання процесу (у нашому випадку процесу виконання музичного твору хоровим колективом). Спираючись на існуючі дослідження рефлексивного моніторингу, екстраполюємо його характеристики (Галиахменова, 2018) на виконавську діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. Відтак, основні атрибутивні характеристики рефлексивного хормейстерського моніторингу: спрямована розосередженість на комплексне одночасне відстеження основних складових виконавського процесу; сформованість критеріального апарату оцінки ефективності виконавсько-інтонаційного процесу і відповідних інтонаційно-слухових уявлень хорового звучання; активна особистісна «включеність» у процес; структурованість теоретико-інформаційної

бази, розуміння виконавських прийомів; відстеження і розуміння особистісно-психічних процесів, які відбуваються (нервовий стан, дихання, енергетично-емоційна відповідність тощо).

Всі ці процеси вимагають від майбутнього вчителя музичного мистецтва – хормейстера достатнього рівня здатності до одночасного розосередженого сприймання та синтезування інформації, що зумовлює виокремлення в контексті цієї педагогічної умови ще однієї характеристики рефлексивного моніторингу в контексті розвитку виконавської волі – симультанності.

Поняття «симультанний» (з франц. *simultane*, з лат. *simul*) розуміється як одночасний, той, що здійснюється в один і той же час. У словнику музичних термінів «симультанність» визначається як здатність мислення «синтезувати багатопредметні ситуації, що виникають одночасно, здійснювати кілька логічних операцій, спрямованих на розв'язання складних мистецьких завдань з багатьма невідомими». До симультанних дій відносяться «творчий пошук композитора, диригента та інші, які потребують симультанного мислення» (Словник музичних термінів).

В контексті дослідження симультанне мислення реалізується через одночасне розосереджене сприйняття і «синтезування у цілісну систему різновекторних хормейстерських дій». У площині дослідження, до хормейстерських дій доцільно відносити такі: «актуалізація інтонаційно-слухових еталонів вокально-звучання, діагностика хорового звучання через порівняльний аналіз відповідності даним еталонам, оперативне знаходження адекватних хорового і ефективних інтонаційно-виконавських прийомів коригування інтонаційних недоліків» (Білова, 2021; с. 31). Симультанний рефлексивний моніторинг є необхідною умовою збільшення продуктивності, ефективності диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва взагалі, та, зокрема, розвитку їхньої виконавської волі, адже симультанний моніторинг вимагає постійної, керованої фіксації уваги хормейстера на всіх означених процесах, що, у свою чергу, вимагає від особистості високого рівня вольового зусилля.

З урахуванням викладеного, у якості четвертої педагогічної умови розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо таку: *ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою наближення реального звучання до еталонного.*

Реалізації означеної педагогічної умови здійснюється за допомогою таких методів:

1. Імпакт-моніторинг – метод, спрямований на відстеження та аналіз ефективності власного емоційно-вольового впливу в процесі виконавського процесу та художньо-педагогічної комунікації з учасниками хорового колективу.

2. Метод виконавського самоаналізу – метод, побудований на використанні відеозйомки та спрямований на накопичення уявлень про власний виконавський рівень з урахуванням оперативного пошуку адекватних і ефективних прийомів самовдосконалення.

3. Практика симультанної уваги – метод активного усвідомленого відстеження процесів, які відбуваються протягом залучення до різних мистецько-комунікативних дій, спрямований на підвищення чутливості до сприймання, аналізу і одночасної регуляції паралельних інформаційних і дієвих потоків.

4. Практика уявного диригування – метод активізації вольових зусиль у процесі мисленевого виконання музичного твору зі збереженням уваги на всі виконавські дії та уявлення, здійснення емоційно-вольового впливу на хоровий колектив для досягнення інтонаційно-еталонного звучання.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження представлено методологічну концепцію, яка передбачає розбудову наукових закономірностей, здатних

зробити стратегію розвитку виконавської волі раціонально систематизованою та результативною. Вона ґрунтується на концептуальній цілісності чотирьох наукових підходів. *Ноологічний підхід* зумовлює ціннісно-вольовий динамізм особистості, спрямований гуманними і духовними смислами мистецько-освітнього середовища; *художньо-ідентифікаційний підхід* передбачає підкріплення духовно-ціннісних смислів хорової діяльності емпатійним ототожненням виконавців з образним змістом, закладеним у хоровий твір; *полікомунікативний підхід* дозволяє розглядати диригентсько-хорову підготовку як полікомунікативний простір, у якому розкривається духовний потенціал художньо-виконавської діяльності хормейстера, що активізує усвідомлене самоздійснення через активне волевиявлення в творчих діях; *емерджентний підхід* розглядається в якості концептуальної інтеграції духовного спрямування хорового мистецтва з усвідомленням художньої ідентичності як професійного чинника виникнення художньо-емоційного резонансу з музикою у кожного учасника багатовимірного полікомунікативного виконавсько-хорового простору на шляху розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі означених підходів запропоновано низку художньо-педагогічних принципів організації розвивальних процедур, ефективних у контексті роботи, з урахуванням основних атрибутивних характеристик досліджуваного феномену: *принцип індивідуального освітнього комплаєнсу* (забезпечує ефективність методів педагогічного впливу відповідно до особистісних, психологічних і професійних характеристик та індивідуальних орієнтирів духовно-ціннісного сприймання мистецтва, художньо-творчих інтенцій і уподобань здобувачів), *принцип посилення художньо-енергетичного резонансу* (передбачає синхронізацію і взаємне посилення енергетичних потоків у процесі сприймання, інтерпретації та виконання музичного твору), *принцип синергійної інтеграції* (передбачає збільшення ефективності та продуктивності формувального етапу дослідження на основі інтеграції різновекторних дій, педагогічних впливів, творчих пошуків,

спрямованих на єдину мету), *принцип інтонаційно-слухового моніторингу* (усвідомлене, цілеспрямоване керування слуховим самоконтролем на основі сформованих інтонаційно-слухових еталонних уявлень та внутрішнього артистичного наміру).

Розроблено педагогічні умови та відповідні методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки на основі розглянутої методологічної концепції. Такими педагогічними умовами є: стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання (методи: Дискусійна сесія, ТікТок-челендж, Тьютор-челендж, Вокально-хоровий проєкт); ініціація самонаказів щодо подолання невідповідності еталонного та реального хорового звучання задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату (методи: інтонаційного моделювання, створення художньо-інтонаційних фреймів, слуховий тренінг, творчий виклик); упровадження прийомів театральної педагогіки як творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на співаків у процесі інтонаційно-звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору (методи: художні читання, образ героя, диригентські варіації, руйнування міфу); ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою досягнення бажаного звучання (методи: імпаکت-моніторинг, виконавський самоаналіз, практика симультанної уважності, техніка уявного диригування).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ ВОЛІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностика рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів

Викладені у першому і другому розділах роботи теоретичні та методологічні положення та концепції вимагають експериментальної перевірки. Ефективність педагогічних умов і методів, розроблених з метою розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки має бути експериментально перевірена і статистично доведено її валідність. Це зумовлює проведення експериментального етапу дослідження, який передбачає виокремлення констатувального і формувального етапів.

Констатувальний експеримент потребує здійснення діагностики рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки. Констатувальний експеримент здійснено на базі таких закладів вищої освіти: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, та Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Загалом у констатувальному експерименті брали участь 96 осіб – здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня.

Констатувальний етап експериментального дослідження мав на меті перевірку наявного рівня розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки. Для

здійснення педагогічної діагностики досліджуваного феномену виокремлено ряд завдань, відповідних меті експерименту:

- розробити критерії та показники виконавської волі в контексті означеного дослідження;
- провести діагностику стану розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва через впровадження комплексу відповідних діагностичних процедур;
- узагальнити та проаналізувати результати констатувального експерименту щодо наявних рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Реалізація першого завдання передбачала вивчення структурних компонентів виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів щодо екстраполяції їхніх атрибутивних характеристик та вироблення на їхньої основі критеріїв і показників досліджуваного феномену. При цьому, для більш точного розуміння складових критеріального апарату дослідження, слід зазначити, що у контексті даної роботи критерій доцільно розглядати як еквівалентне мірило однієї зі складових виконавської волі, а показник – як одну з виокремлених ознак критерію, який констатує міру або ступінь її прояву.

Перший критерій визначається як *особистісно-аксіологічний*. Даний критерій є виразом інтенційного компоненту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Перший критерій покликаний відстежити наявність особистісно-ціннісної спрямованості майбутніх фахівців на диригентсько-хорову діяльність, усвідомлення її як духовної цінності, що уможливорює виникнення усвідомленої потреби у здійсненні диригентсько-хорової діяльності. Даний критерій, як і відповідний компонент, демонструє наявність у здобувачів активізуючого джерела, необхідного для розвитку і функціонування виконавської волі. Діагностика особистісно-аксіологічного критерію здійснювалася через такі показники:

- ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору;
- міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік.

Другий критерій визначається як *інтонаційно-моделювальний*. Цей критерій передбачає діагностування інтонаційно-проектувального компоненту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. За допомогою інтонаційно-моделювального критерію визначається здатність здобувачів до прояву виконавської волі в процесі роботи над вокально-хоровою інтонацією, що є основним завданням учителя-хормейстера в контексті розуміння хору як нетемперованого інструменту, що вимагає сформованої, структурованих і актуальних інтонаційно-слухових еталонних зразків. Означений критерій дозволяє встановити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до проявів виконавської волі щодо ефективного інтонаційного рішення художньо-образних інтерпретаційних задач. Діагностика інтонаційно-моделювального критерію здійснюється через такі показники:

- ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками;
- міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Третій критерій визначається як *інтерактивно-експресивний*. Він оцінює комунікативно-енергетичний компонент виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Третій критерій покликаний висвітлити рівень здатності здобувачів до ефективної, продуктивної взаємодії з учасниками хорового колективу через різні види художньо-педагогічного впливу, як-от: диригентська техніка та емоційно-вольовий прояв зовнішньої та внутрішньої експресії. Даний критерій демонструє зовнішню виразність і наявність усвідомлення внутрішнього надзавдання хормейстера у роботі над

хоровим твором зі співаками. Діагностика інтерактивно-експресивного критерію здійснюється через такі показники:

- міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач;
- ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації.

Четвертий критерій визначається як *корекційно-когерентний*. Його виокремлення відповідає рефлексивно-регулятивному компоненту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. На основі корекційно-когерентного критерію уможлиблюється діагностика розвиненості здатності здобувачів до постійного слухового моніторингу звучання хорового колективу, його регуляція на основі критичного аналізу щодо відповідності інтонаційно-слуховим еталонним зразкам. Даний критерій дозволяє встановити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до необхідного розосередження уваги і контролю звукового потоку (кожної партії та ансамблю), власних диригентських жестів, відповідності виконавської концепції у момент звучання хору. Корекційно-когерентний критерій передбачає аналіз якості хорового звучання та його своєчасне коригування. Діагностика означеного критерію здійснювалася через такі показники:

- ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі долання інтонаційно-виконавських недоліків;
- міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Комплекс критеріїв і показників виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки, у

співставлення з відповідними компонентами досліджуваного феномену узагальнюється в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Критерії та показники розвиненості виконавської волі
майбутніх учителів музичного мистецтва**

<u>Компоненти</u>	<u>Критерії</u>	<u>Показники</u>
Мотиваційно-інтенційний	<i>Особистісно-аксіологічний</i>	1) ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору 2) міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік
Інтонаційно-проектувальний	<i>Інтонаційно-моделювальний</i>	1) ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками 2) міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків
Комунікативно-енергетичний	<i>Інтерактивно-експресивний</i>	1) міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач 2) ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації
Рефлексивно-регулятивний	<i>Корекційно-когерентний</i>	1) ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків; 2) міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків

Відповідно до критеріального апарату дослідження, для диференціації результатів діагностики виокремлювалися три рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки. Означені рівні (високий, достатній та задовільний) визначалися, відповідно, як творчо-інфлюентний, лабільно-еклектичний та пасивно-репродуктивний. Нижче пропонується докладна характеристика прояву показників розвиненості виконавської волі відповідно до кожного з рівнів.

Творчо-інфлюентний рівень демонструє здатність майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати ефективний емоційно-вольовий вплив на виконавців хору з метою досягнення найвищих можливих творчовиконавських результатів. Поняття «інфлюентний» визначається як впливовий (Мартиняк, 2007). Цей рівень характеризується таким високим проявом показників виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки: високий і усвідомлений прояв хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору; виражене прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік; розвинена здатність до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками; продуктивність використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків; адекватно-експресивний прояв артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач; здатність до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників в художній полікомунікації, високий рівень прояву продуктивної інтонаційно-слухової симультанності в процесі долання інтонаційно-виконавських недоліків; усвідомлене оперативне знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції та регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Лабільно-еклектичний рівень демонструє нестійкі, нестабільні прояви виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі взаємодії з хоровим колективом. Цей рівень характеризується таким проявом показників виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки: ситуативний прояв хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору, який знаходиться в залежності від різних зовнішніх та внутрішніх факторів (репертуарних вподобань, настрою або комунікативної ситуації тощо); відповідно, нестабільний прояв прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік; не завжди переконливе оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками; використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків потребує постійного контролю і допомоги викладача; не завжди адекватний прояв артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач; ситуативний прояв здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації, в залежності від певних змінних; потребує зовнішньої стимуляції прояв інтонаційно-слухової симультанності в процесі долання інтонаційно-виконавських недоліків; репродуктивність дій знаходження і використання прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Пасивно-репродуктивний рівень демонструє брак вольової реалізації творчого наміру в процесі взаємодії з хоровим колективом. Цей рівень характеризується переважно недостатнім проявом показників виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки: незначний/слабкий прояв хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору; брак творчої енергії щодо консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий

потік; недостатній прояв сформованості та систематизованості бази інтонаційно-слухових еталонних зразків; слабка продуктивність використання прийомів вокально-хорового звуковидобування через брак сформованості інтонаційно-слухових еталонних зразків; слабкий прояв артистично-емоційної енергії через диригентську техніку; бракує здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації; слабкий прояв контролю інтонаційно-слухової симультанності в процесі долання інтонаційно-виконавських недоліків; значні утруднення щодо знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату.

Діагностика виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає комплекс відповідних процедур:

1) використання психологічних методик діагностики вольових проявів з метою визначення особистісного аспекту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва;

2) проведення опитувань, педагогічного спостереження та аналізу виконання творчих діагностичних завдань з учасниками констатувального експерименту;

3) проведення інтерв'ю з викладачами циклу дисциплін диригентсько-хорової підготовки та використання методу експертних оцінок щодо встановлення рівнів прояву всіх критеріїв та показників виконавської волі у майбутніх учителів музичного мистецтва.

У першу чергу було вирішено запропонувати здобувачам психологічні методики діагностування вольових якостей особистості. Зазначимо, що загальні особистісні прояви волі, такі як рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, готовність долати перешкоди, здатність до внутрішньої, усвідомленої детермінованості поведінки простежується опосередковано у всіх показниках виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів. Наприклад, в особистісно-аксіологічному критерії

відображуються такі базові вольові якості як ініціативність і рішучість, інтонаційно-моделювальний критерій має в основі самостійність і наполегливість, інтерактивно-експресивний критерій ґрунтується на базових вольових проявах, таких як енергійність, витримка і цілеспрямованість, а рефлексивно-регулятивний критерій включає самоконтроль і дисциплінованість. Таким чином, психологічна діагностика, хоча і не буде вирішальною в межах констатувального експерименту, має вплив на узагальнення результатів діагностики.

Першою з таких методик було запропоновано опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Д. Роттера. За допомогою цього опитувальника можна виявити рівень особистісної відповідальності людини, наявність в неї сформованого внутрішнього локусу контролю. Методика допоможе встановити, наскільки властивою для здобувачів є інтернальна форма поведінки, тобто така, при якій особистість розуміє, що те, що з нею відбувається, залежить від неї самої, а не від зовнішніх обставин. Опитувальник має 44 ствердження, кожне з яких учасник діагностичного експерименту має оцінити відповідно до ступеня своєї згоди або незгоди з ним : за шостибальною шкалою: $-3 - 2 - 1 / + 1 + 2 + 3$, від повного заперечення (-3) до повної згоди ($+3$). (Інструкція до опитувальника представлена в Додатку А.)

Питання діагностичної методики було спрямовано на виявлення рівня особистісного (внутрішнього) контролю у таких сферах, як досягнення і невдачі, особистісні та професійні стосунки тощо. Було визначено, що лише близько третини здобувачів проявили достатній рівень усвідомленого суб'єктивного контролю, згідно з результатами даної методики. Решта студентів не завжди усвідомлюють власну відповідальність за своє життя, вважають, що не в змозі контролювати ситуації, пов'язані з освітнім процесом та комунікацією. Доцільно зазначити, що такі результати мають прямий вплив на прояви волі в контексті диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже велика частка студентів не

усвідомлюють повністю, що вони є суб'єктами власного фахового розвитку, і лише від їхньої наполегливості, рішучості, самоконтролю, дисципліни та енергійності можливе досягнення професійного успіху як учителя-хормейстера.

У доповнення отриманих даних, здобувачам було запропоновано пройти тестову методику самооцінки вольових якостей М. Чумакова (Додаток Б). Твердження, які містить методика, дозволяють оцінити ступінь вираженості та генералізованості вольових якостей. Опитувальник містить 78 тверджень, відповідних до різних вольових якостей та їхніх протилежних значень, і дозволяє зробити висновок, відповідальною чи легковажною, ініціативною або бездіяльною, рішучою чи невпевненою, самостійною або керованою є особистість. Також розглядаються такі якості, як наполегливість (чи нестійкість), енергійність (чи пасивність), уважність (або розфокусованість), завзятість (або нецілеспрямованість).

Дві означені психологічні методики доповнюють одна одну як такі, що дозволяють відстежити загальний, особистісний прояв вольових якостей і вольової поведінки особистості. Адже вольові якості мають високий ступінь генералізованості, тобто вони проявляються як особистісні якості у різних видах діяльності або комунікації. Рішучий, ініціативний, відповідальний здобувач-хормейстер зможе з більшим ступенем вірогідності досягти високих результатів у диригентсько-хоровій діяльності, яка потребує зібраності, наполегливості, емоційно-вольової стабільності, здатності до енергійно-вольових проявів з метою досягнення максимально можливих кращих виконавських результатів, особливо, при наявності високої вмотивованості щодо досягнень у хормейстерській діяльності. Тому наступним чином необхідно здійснити діагностику здобувачів за першим критерієм – особистісно-аксіологічним, який засвідчує наявність особистісно-ціннісної спрямованості на диригентсько-хорову діяльність, усвідомлення її як духовної цінності, що уможлиблює виникнення усвідомленої потреби, хотіння щодо роботи з хоровими колективами.

У першу чергу учасникам констатувального експерименту було запропоновано «Тест на виявлення ставлення до виконавської діяльності» за В. Петрушиним (Додаток В). Цей тест актуалізує питання, що пов'язані з рівнем усвідомленості самокерування, відповідальності та зацікавленістю студентів у музично-виконавській творчості. Учасники експерименту мали підтвердити або спростувати твердження, такі як:

«На педагогічній практиці у школі я віддаю перевагу показу музичного твору у запису, а не у власному виконанні».

«Я віддаю перевагу готовій трактовці виконання запропонованої педагогом і не прагну розширити свої знання про музичний твір і внести до нього щось своє».

«Мені подобається сам процес виконання творів з естради перед аудиторією».

«Виконуючи музичний твір на концерті, я думаю про те, щоб усе скоріше закінчилося».

«Виконуючи твір, я звичайно думаю про те враження, яке я складаю на слухачів» та інші (Цит. у Смирнова, 2018; с. 208-209).

Опрацювання даного опитувальника дало змогу визначити, наскільки здобувачі прагнуть, тяжіють до творчої самореалізації у музично-виконавській діяльності, як вони розуміють свою майбутню фахову діяльність, який рівень їхньої усвідомленої вмотивованої відповідальності щодо рівня власної фахової підготовки. Виявилось, що значна кількість учасників визнають, що музично-виконавська діяльність приносить значне задоволення, творче натхнення, однак, при цьому, у певної частки респондентів проявилось усвідомлення, що задоволення від сцени не розповсюджується на повсякденну роботу над музичними творами. Студенти рідко прагнуть вивчати додаткові твори поза програмою, не збільшують частку систематичної самостійної роботи над музичними творами, віддають перевагу готовим «рецептам» викладача щодо розробки художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору. Таким чином, можна зробити

висновок, що здобувачі не мають достатнього досвіду переживання потреби щодо відчуття художньої ідентичності з музичним твором, а прагнення до сценічної діяльності не завжди акумулює прагнення до систематичної, наполегливої ретельної праці над музичними творами.

У комплексі з тестом на виявлення ставлення до виконавської діяльності у процесі діагностики було використано тест на ставлення до диригентської діяльності (Додаток Г). Даний тест містить твердження, згода з якими демонструє особистісну зацікавленість здобувача саме в диригентсько-хорової творчості та відповідній професійній діяльності. Тест відображує сформованість у здобувачів ціннісного ставлення до хорового мистецтва і фахової діяльності як колективної творчості, прояв прагнення до організації спільного музикування як духовно-консолідаційної діяльності, зацікавлення у реалізації інтонаційно-семантичного наповнення хорового твору через диригентський жест, прагнення до залучення інших до творчої реалізації через участь у вокально-хоровому колективі (Смирнова, 2018; с. 210-211).

Підрахунок балів здобувачів за тест на виявлення ставлення до диригентської діяльності засвідчив, що мотиваційна спрямованість на диригентсько-хорову діяльність у значної частки респондентів сформована на середньому і високому рівнях. Позитивне мотиваційне ставлення студентів до творчої співпраці є притаманним для студентів, які сприймають диригентсько-хорову діяльність як вид творчої самореалізації. Особливо це стосується студентів екстравертних, які люблять бути в центрі уваги, легко комунікують з іншими, мають виражені лідерські якості.

Для узагальнення основних діагностичних процедур, спрямованих на діагностування учасників констатувального експерименту за особистісно-аксіологічним критерієм, зі студентами було проведено інтерв'ю, у якому вони мали проявити здібність до рефлексії з метою адекватної самооцінки щодо прояву ступеню власного хотіння до художньо-переконливого втілення художньо-виконавської концепції хорового твору та прагнення до творчої

консолідації інших студентів через хорову діяльність. Студентам важливо було самим оцінити, наскільки інтенсивним у них є хотіння проявляти волюву активність, наполегливість, творчу цілеспрямованість щодо об'єднання окремих голосів у єдиний інтонаційно-звуковий потік, наскільки сильно вони прагнуть до творчої і професійної самореалізації саме у роботі з вокально-хоровим колективом. Також протягом інтерв'ю доцільним виявилось обговорення міри прояву усвідомленості здобувачами цієї мотивації і те, як сформована ціннісна мотивація до диригентсько-хорової діяльності та корелює з наполегливістю, цілеспрямованістю, іншими проявами особистісної та виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Крім того, метод інтерв'ю одночасно дозволив провести часткову діагностику здобувачів щодо розвиненості рефлексивно-регулятивного критерію, зокрема його показника «ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі долання інтонаційно-виконавських недоліків». Студенти мали актуалізувати і відрефлексувати процес сценічного виступу зі студентським ансамблем або шкільним вокально-хоровим колективом щодо прояву власної симультанної уваги до різних аспектів вокально-хорового інтонування. Тобто респонденти намагалися проаналізувати, на які конкретно аспекти хормейстерської діяльності вони контролювано звертають увагу безпосередньо у концертному виступі як диригенти хору. Також здобувачі намагались проаналізувати й обґрунтувати власні дії у випадку, коли під час сценічного виступу вони стикаються з проблемами інтонування або іншими виконавськими труднощами.

Було виявлено, що значна частка респондентів не здатна була проявляти контрольовану інтонаційно-слухову симультанну уважність. Деякі з учасників експерименту навіть зазначили, що в момент сценічного виступу вони так сильно хвилювалися, що, майже, втратили контроль над собою і, відповідно, оцінювати звучання хору та ефективно використовувати прийоми інтонаційної корекції і регуляції звучання колективу.

Інтонаційно-моделювальний критерій розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва хормейстерів було діагностовано методом практичних хормейстерських завдань. Метою означених завдань було встановлення рівня сформованості у здобувачів двох складових даного критерію: наявність інтонаційно-слухових еталонних зразків (через здатність до якісного демонстрації-оперування ними в процесі роботи з хоровим колективом), а також, безпосередньо, уміння їх доцільно використовувати в процесі художньо-педагогічної комунікації з хоровим колективом. Тобто важливо було встановити, на якому рівні здобувач здатен сам інтонаційно зразково показати приклад інтонування учасникам колективу та пояснити їм принцип звуковидобування і чи спроможний він домогтися від виконавців якісного та інтонаційно коректного звучання.

Здатність до оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками є необхідною умовою якісної роботи з хоровим колективом. Продемонструвати виконавцям інтонаційно бездоганну звуковисотну мелодійну лінію хорової партії, з точним темпо-ритмом, керованою гучністю і доцільним тембровим забарвленням особливо необхідно, коли мова йде не про професійний хоровий колектив, який складається з досвідчених співаків, а про шкільний, зокрема, учнівський хор певного класу, учасники якого у переважній більшості не володіють або недостатньо опанували вокально-хоровими навичками та їм бракує координації між голосом і музичним слухом.

Для діагностики виконавської волі за інтонаційно-моделювальним критерієм учасникам експерименту було надано ноти фрагментів хорових творів невисокого рівня складності - до трьох голосів, які вони ще не опрацьовували. Після самостійного ознайомлення з партитурою, користуючись лише налаштуванням на тональність, респонденти мали проспівати з листа кожен з партій з урахуванням художніх авторських ремарок, указаних у нотному тексті. При цьому, група експертів (викладачі, концертмейстери, художні керівники хорових колективів та здобувачі

другого рівня вищої освіти, які навчаються за фахом «Хорове диригування») мала оцінити «виконавську коректність» студентів у контексті звуковисотного інтонування, ритмічної точності, динамічного розвитку мелодійної лінії відповідно до характеру фрагменту музичного твору. Було оцінено: здатність здобувачів до керування в процесі інтонування логікою ладо-тональної організації; наявність досвіду вибудовування малих і широких інтервалів; прояв адекватності співацької позиції; грамотне використання резонаторної системи, опори на діафрагмальне дихання, розуміння характеру і драматургії фрагменту твору.

У наступному завданні студентам пропонувалося опрацювати означені фрагменти (приблизно, по 8 тактів) з малими вокально-хоровими ансамблями (до 6 учасників). Використовуючи власний вокально-інтонаційний показ, елементи диригентської техніки та інші засоби емоційно-мануального диригентського впливу, учасники експерименту мали за короткий час інтонаційно «вибудувати» зі студентами цей музичний фрагмент на основі звуковисотного та ансамблевого інтонування, ритмічної точності, динамічної відповідності та інших аспектів. Важливо було досягти ансамблевої злагодженості, звуковисотної точності хорової «вертикалі», темброво-забарвленої відповідності. Група незалежних експертів оцінювала, перш за все, здатність учасників експерименту, ефективно, мобільно, швидко знаходити хормейстерські прийоми, які допомагали ансамблю досягти якісного звучання ансамблевого строю, а також домагатися інтонаційної і звуковиразної відповідності.

Зазначимо, що, безумовно, здатність студента оперувати інтонаційно-слуховими еталонними зразками і його спроможність використовувати їх в практичній роботі з колективом може оцінити його викладач з хорового диригування, який працює з ним протягом довгого часу індивідуально. Тому доповненням всього комплексу діагностичних процедур є метод індивідуальної експертної оцінки, в межах якого викладачі дисциплін диригентсько-хорової підготовки виставляли оцінки своїм студентам –

учасникам констатувального експерименту відповідно до всіх критеріїв і показників.

Доцільно відзначити, що, як показала діагностика, студенти не дуже коректно виявляють та оцінюють інтонаційні недоліки як власного співу, так і співу інших виконавців. Вони зазнали певних труднощів щодо самостійного вирішення художньо-виконавських завдань – як у виокремленні інтонаційних недоліків, так і в ефективному виборі доцільних прийомів їхнього подолання. Виявилось, що однією із самих важливих та розповсюджених проблем є відсутність відповідності між звучанням хору і швидкою реакцією майбутнього учителя-хормейстера на проблеми цього звучання та їх корекції. Звуковидобування з урахуванням ансамбля, строю та інтонаційної стабільності вимагає активного слухового моніторингу, розвиненої симультанної уважності. Адже саме слуховий досвід і сформовані інтонаційно-слухові еталонні зразки дозволяють ефективно коригувати звучання виконавців задля досягнення високих виконавських результатів.

Діагностика показала, що означена проблема існує у більшості респондентів. При цьому, у певної кількості здобувачів проявляється здатність до «чистого» інтонування на основі сформованих слухових уявлень, але вони (уявлення) мало усвідомлені і недостатньо узагальнені, що заважає якісному оперуванню ними. Також виявилось, що значна кількість здобувачів має достатню інформованість щодо прийомів вокально-хорового звуковидобування, однак зазнає труднощів у їхньому практичному використанні, що свідчить про «розсінхронізацію» теоретичного і практико-орієнтованого аспектів диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Два запропонованих практичних хормейстерських завдання дозволили одночасно оцінити й інші критерії виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема інтерактивно-експресивний та корекційно-когерентний. Адже робота над інтонацією не ведеться ізольовано від інших видів вольової активності диригента-хормейстера. Виконуючи дані завдання,

здобувачі мали змогу продемонструвати прояв артистично-емоційної енергії через диригентську техніку з метою рішення художньо-інтонаційних задач, здатність до емоційно-експресивного зараження інших заради їхньої консолідації, згуртованості та колективною націленості на досягнення бажаного результату. Незалежні експерти оцінили здатність респондентів до прояву інтонаційно-слухової симультанності в процесі розучування фрагментів з ансамблями та ефективність прийомів виконавської корекції та регуляції.

У якості останнього практичного діагностувального завдання було запропоновано «Візуальний тест диригента». На першому етапі здобувачам було надано ноти хорових творів і відеозапис їх виконання, при цьому, умовою відеозапису була постійна фіксація камери тільки на хорі (без переведення об'єктиву на диригента). Здобувачі мали опрацювати фрагмент даного твору, проаналізувати його звучання і, на основі цього, підібрати найбільш доцільні диригентські жести й рухи, які зможуть максимально відобразити специфічні особливості цього твору – його темп і рух мелодії, метроритмічні формули, аутфакти і «зняття» відповідно до звучання партій, динамічні відтінки, тобто все, що допомогло б хоровому колективу звучати у відповідності до художньо-образного змісту музичного твору, його характеру-образу та енергетики. У виконанні цього завдання важливо було адекватно оцінити виразність, експресію і пластичність диригентських жестів, рухів, міміки обличчя, їхню доцільність і усвідомленість, енергетичну наповненість і прояв емоційно-вольового наміру здобувача згідно з виконавськими задачами.

На другому етапі візуального тесту диригента студентам пропонувалась відтворити елементи хормейстерської взаємодії з хором. Здобувачі мали можливість підготуватися до завдання заздалегідь: обрати пісню з відомих, популярних, які виконувалися хором раніше, підготувати ноти для концертмейстера і запропонувати хору виконати цю пісню разом, по пам'яті, навіть одноголосно, тільки основну лінію мелодії. За допомогою

означеного завдання респонденти мали змогу проявити себе як художнього керівника, який має здатність до емоційного зараження піснею. Майбутні учителі-хормейстри мали домогтися від хору яскравого виконання саме з точки зору емоційності, духовно-енергетичного з'єднання через трансляцію їм власного захоплення музичним матеріалом, через акумулювання в собі відповідного емоційного стану та його художнього диригентсько-вольового прояву.

Зазначимо, що це завдання також показало значні недоліки у проявах виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Було встановлено, що студентам бракує інтегрованості теоретичної та практичної підготовленості, яка проявилася в значній мірі у останньому практичному завданні. Прояв артистично-емоційної енергії вимагає від хормейстера розуміння його виконавського надзавдання, усвідомлення важливості прояву сили і керованості власного енергетичного емоційно-вольового впливу, і, безумовно, досвіду роботи з людьми, а не з фортепіано. Останнє практичне завдання дозволило зробити висновок, що розуміння особливостей диригентської техніки, навіть достатньо високий рівень її сформованості, розуміння особливостей використання диригентських жестів, рухів, міміки не ініціює енергетично-вольову активність майбутніх хормейстерів, особистісно-енергетичні ресурси, що зменшує їхню здатність до емоційного зараження і духовної консолідації виконавців.

На основі узагальнення всіх результатів діагностичного експерименту кожний зі здобувачів отримав середній бал (3, 2, 1), що відповідає творчо-інфлюентному, лабільно-еклектичному та пасивно-репродуктивному рівням виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Загальні кількісні результати продемонстрували значну перевагу лабільно-еклектичного та пасивно-репродуктивного рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва–хормейстерів. В узагальненому вигляді діаграми результати констатувального етапу експерименту представлені на рисунку 3. (с. 167). Зазначимо, що повні

результати діагностики виконавської волі за кожним критерієм, а також їхнє співставлення з результатами формувального експерименту відображені в підрозділі 3.3. даного дисертаційного дослідження.

Отже, узагальнення даних, отриманих в процесі діагностики, дає змогу підтвердити, що розробка методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки є доцільним і логічним продовженням дослідження, адже така методика є спланованим, стратегічно обгрунтованим комплексом формувальних заходів, а її упровадження в освітній процес, окрім розвитку виконавської волі здобувачів, сприятиме підвищенню ефективності та продуктивності диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

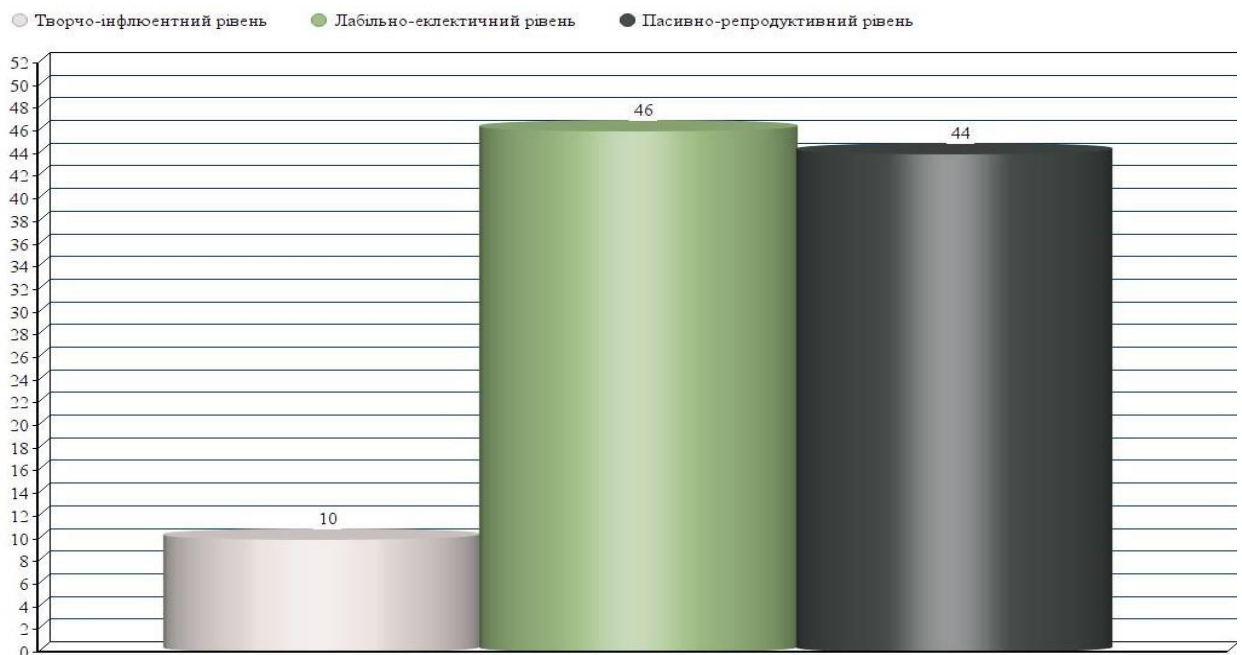


Рис. 3. Узагальнені результати діагностики виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва (у відсотках)

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки

Експериментальна перевірка ефективності розробленої стратегії розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, реалізованої в авторській методиці, була проведена за допомогою спеціально організованого формувального експерименту. Поетапна методика розвитку виконавської волі в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала упровадження у перебіг викладання циклу дисциплін диригентсько-хорової підготовки комплексу інноваційних методів і технологій.

Запропонована у даному підрозділі поетапна авторська методика розроблена на основі викладеної у другому розділі концептуальної методологічної основи. Кожен етап авторської методики передбачає реалізацію комплексу наукових підходів:

– *ноологічний підхід* забезпечує активізацію ціннісно-вольового динамізму учасників експерименту на основі сповнення формувальних процедур гуманістичними і духовними цінностями;

– *художньо-ідентифікаційний підхід* допомагає підкріплювати зміст диригентсько-хорової підготовки і запропонованих методів емоційно-емпатійним смислом через проникнення в художньо-образний семантичний зміст хорових творів;

– *полікомунікативний підхід* дозволяє використовувати розвивальний ресурс художньої взаємодії як платформи активізації усвідомленого волевиявлення учасників експерименту;

– *емерджентний підхід* поєднує всі художньо-педагогічні впливи на основі духовного спрямування, художньої ідентичності та полікомунікації з метою розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художньо-педагогічні принципи в інтегративній єдності обґрунтовують етапи авторської методики виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки:

- *принцип індивідуального освітнього комплаєнсу* дозволяє диференційовано підходити до розвитку виконавської волі як індивідуальної базової властивості хормейстера та тлумачити запропоновані методи і технології у відповідності з особливостями і потребами здобувачів;

- *принцип посилення художньо-енергетичного резонансу* зумовлює звернення уваги студентів на енергійно-емоційні аспекти художньо-педагогічної взаємодії з метою поглиблення духовно-ціннісного осягнення хорових творів;

- *принцип синергійної інтеграції* дозволяє ефективно поєднувати в процесі впровадження методики різні освітні процедури, види діяльності, види мистецького вираження, що збільшує продуктивність диригентсько-хорової підготовки і, відповідно, ефективність розвитку виконавської волі майбутніх фахівців;

- *принцип інтонаційно-слухового моніторингу* допомагає активізувати слухове сприймання як підґрунтя для накопичення і якісного формування інтонаційно-слухових зразків, а також активізацію здатності до відстеження зворотного зв'язку зі колективом виконавців у процесі художньої полікомунікації.

Використання означених методологічних підходів і художньо-педагогічних принципів реалізується через спеціально розроблені *педагогічні умови*, кожна з яких відображує один з аспектів запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки:

- стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання;

– ініціація самонаказів щодо подолання невідповідності еталонного та реального хорового звучання задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату;

– упровадження прийомів театральної педагогіки як творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на співаків у процесі інтонаційно-звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору;

– ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою досягнення бажаного звучання.

Зазначимо, що авторська методика не передбачає виокремлення, відповідно до етапів, окремих підходів, принципів або педагогічних умов. Кожен з методично-організаційних чинників реалізується у комплексі, із незначною диференціацією і концептуальною перевагою в тому чи іншому методі. Така стратегія є більш цілісною і ємерджентною, адже не передбачає ізоляції та зайвого розмежування засобів педагогічного впливу в процесі перебігу формувального експерименту.

Загальною *метою* авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва є цілеспрямований розвиток виконавської волі у цілому, та кожного з її компонентів окремо – мотиваційно-інтенційного, інтонаційно-проектувального, комунікативно-енергетичного і рефлексивно-регулятивного, адже виконавська воля в контексті діяльності вчителя-хормейстера визначається як така, що функціонує генералізовано і комплексно, з урахуванням одночасного прояву усіх її складових.

Виокремлена мета зумовлює перелік *завдань* авторської методики, серед яких:

- активний цілеспрямований розвиток усіх компонентів виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва;

- актуалізація, систематизація та поглиблення знань, умінь і досвіду диригентсько-хорової роботи;
- стимулювання особистісної мотиваційної спрямованості здобувачів на творчу самореалізацію через хормейстерську діяльність;
- підвищення самоконтролю і відповідальності студентів через стимулювання їхньої суб'єктно-рефлексивної позиції в процесі фахової підготовки;
- накопичення, систематизація та підвищення ефективності практичного використання інтонаційно-слухових еталонних зразків майбутніх учителів музичного мистецтва;
- підтвердження ефективності запропонованих педагогічних умов і методів розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Означені мета і завдання методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва реалізуються в процесі викладання циклу дисциплін диригентсько-хорової підготовки («Хорове диригування і хорознавство», «Хоровий клас», «Методика і практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями»), на основі елементів міждисциплінарної інтеграції, із залученням викладачів таких освітніх компонентів як «Загальна і вікова психологія», «Психологія художньо-педагогічного спілкування», «Постановка голосу», «Аналіз та інтерпретація музичних творів», «Історія української музики», «Історія зарубіжної музики» «Методика музичного виховання» та у процесі проходження виробничої (педагогічної) практики.

Упровадження авторської методики здійснювалась за допомогою формувального експерименту протягом трьох етапів, кожен з яких має певні відмінності щодо цілі та методичного наповнення. Перший етап визначається як консолідаційно-імпульсний, другий етап виокремлюється як продуктивно-модернізаційний, а третій концептуалізовано як творчо-верифікаційний етап.

Для проведення формувального експерименту і відповідного підтверджувального діагностичного зрізу було сформовано

Експериментальну групу (ЕГ) студентів із здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем 3-4 років навчання у кількості 26 осіб. Таку саме кількість студентів було відібрано до Контрольної групи (КГ) для репрезентативності обчислення результатів експерименту.

Розглянемо зміст і перебіг кожного етапу окремо.

Перший етап методики – *консолідаційно-імпульсний* – передбачає актуалізацію, акумуляцію та систематизацію знань, умінь, досвіду диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Даний етап спрямований на:

- активізацію мотивації здобувачів до диригентсько-хорової діяльності;
- стимулювання у студентів емоції інтересу до роботи з хоровими колективами через надання їм відчуття успіху засобами спеціально створених педагогічних ситуацій;
- ініціацію енергійності та ініціативи студентів через відчуття творчого змагання в колективній хормейстерській діяльності;
- надання учасникам експериментальної групи психоемоційного та інтелектуально-творчого ресурсу, необхідного для розвитку виконавської волі;
- критичну оцінку і самооцінку наявності та ступеня розвиненості у студентів творчих якостей;
- формування внутрішньо вмотивованого прагнення розвитку виконавської волі через усвідомлення її аксіологічного значення.

Зміст і перебіг консолідаційно-імпульсного етапу.

Дискусійна сесія – метод, який передбачає проведення серії проблемних творчо-надихаючих, аналітичних, мобілізуючих, професійно-орієнтованих дискусій, присвячених проблематиці успіху в контексті диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, метою яких було:

- «уведення» здобувачів у коло понять і концепцій, які мають відношення до виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки;
- актуалізація знань і досвіду здобувачів щодо проявів вольових якостей у професійній діяльності;
- обговорення мотиву хотіння здобувачів досягти успіху та найкращі, на їх думку, шляхи підвищення їхньої фахової успішності;
- обговорення змісту і специфіки хормейстерської діяльності в контексті професії «вчитель музичного мистецтва», умов, форм і методів диригентсько-хорової підготовки з урахуванням спрямованості на розвиток виконавської волі здобувачів;
- розвиток комунікативних навичок студентів у мовах командної роботи.

Означені теми і проблемні дискусійні питання були заготовлені заздалегідь організатором дискусії. Здобувачам пропонували відкрити по черзі конверти із запитаннями і висловлювати свою думку, а потім почути думки інших. Дискусія належить до інтерактивних комунікативних методів. Вона керувалася організатором-координатором за допомогою спрямовуючих запитань і передбачає необхідність активно слухати того, хто висловлюється (від аудиторії) та відстежувати зворотний зв'язок (від того, хто доповідає). Для здобувачів було важливо поділитися власним досвідом, пов'язаним із питаннями, зазначеними в темі, проявити здатність взаємодіяти з групою, тримати увагу аудиторії протягом власного висловлювання.

Серед проблем, які розглядалися протягом дискусії, важливе теоретичне навантаження мала проблематика виконавської волі у діяльності хормейстера. Виявилось, що ця тема для студентів була новою. Всі зазначили, що воля в особистісному психологічному контексті є достатньо зрозумілим поняттям, навіть у разі браку концептуалізованості. Однак екстраполяція цього феномену на виконавську діяльність учителя музичного

мистецтва–хормейстера зацікавила студентів і затребувала її ретельного вивчення.

Найбільше зацікавлення викликав феномен успіху і особливості його очікування та переживання. Успіх визначався як результат певних досягнень, духовних або матеріальних, в особистісних і професійних ситуаціях, як внутрішнє відчуття від реалізації власного творчого потенціалу, творчого самовираження, як наслідок зовнішньої позитивної оцінки. Обговорювалися ситуації, в яких студенти відчували себе успішними, зокрема в контексті фахової діяльності. Обговорюючи ситуації успіху, учасники дискусії поступово, за допомогою спрямовуючих запитань організатора, підійшли до розуміння успіху, як результату успішного виступу на сцені з хоровим колективом. Зазначимо, що лише декілька здобувачів вже мали досвід виступу на сцені в якості хорового диригента, однак ті, що могли проаналізувати цей досвід погоджувались, що такі виступи приносять високе особистісне і професійне задоволення. Однак, при цьому, студентам було важко диференціювати причини виникнення надзвичайного високого рівня задоволення, піднесення. Завдяки дискусії було надано такі варіанти: «відчуття задоволення від виникнення загального, колективного моменту творчого виявлення», «відчуття піднесення від єднання з іншими в єдиному творчому пориві», «відчуття радості від успішного і яскравого, переконливого втілення виконавського задуму», «відчуття свята».

Здобувачі підкреслили, що задоволення від виступу в хорі як колективній формі музикування, сприймається як святкова подія навіть більше, ніж сольний спів або виступ з музичним інструментом. Адже спів у хорі здавна супроводжував події, пов'язані з різними святковими подіями, урочистими заходами, як такий, що єднає людей, надихає і дає відчуття єдиного духовно-емоційного поля.

У подальшому, дискусія передбачала відповіді та їх аргументацію на так запитання:

- що вам потрібно, щоб частіше опинятися в ситуації успіху?

- які кроки ви можете зробити, щоб бути більш успішним як фахівець, хормейстер?
- що приносить вам найбільше задоволення в контексті диригентсько-хорової підготовки?
- які перешкоди слід уникати щоб досягти успіху?
- яких хорових диригентів і які хорові колективи ви вважаєте дійсно успішними?

Виявилось, що більш за все відчуття успіху здобувачам дає виступ у хорі в якості співака, що студенти пояснили наявністю колективної підтримки, відчуття творчого з'єднання, що надихає і підіймає настрій, а також можливістю творчої самореалізації. При цьому, в результаті дискусії майже всі студенти погодилися, що задоволення і відчуття успіху в результаті виконання хорового твору в якості диригента може бути навіть більш високим, через відповідальність, емоційно-вольовий внесок, який робить хормейстер в досягненні високого виконавського результату. Однак це відчуття успіху фахівця як хорового диригента супроводжується дуже високим рівнем відповідальності, страх від якого можна подолати через високий рівень творчого натхнення, хормейстерську майстерність, в результаті якого виникає хотіння щодо художньо-переконливого втілення художньо-виконавської концепції єдиним, консолідованим хоровим колективом.

Окремо, в межах методу дискусійної сесії було проведено бесіду-порівняння щодо особливостей хорового диригування, хорового мистецтва в традиціях України і Китаю. Здобувачам було запропоновано підготувати і презентувати інформацію, яка вдається їм цікавою за означеними темами.

Студенти обрали питання становлення хорового мистецтва. Мистецтво хорового співу було розглянуто як таке, що має сталі традиції, національні особливості, які обумовлені історією цього феномену. Здобувачі виявили інформацію щодо історії становлення диригування, як самостійної форми виконавства, що вона виокремилася лише у другій половині XIX століття.

Вони з'ясували, що до цього часу керівництво хором здійснювалося за допомогою хейрономії – системи умовних рухів та жестів, хлопків, мімічних знаків, які давалися одним зі співаків, заспівувачем. Проявили обізнаність щодо значної еволюції хорового мистецтва в епоху Відродження: появлення багатоголосних і різних за складом хорів, диференціювання хорових партій (сопрано, альт, тенор, бас), початок створення світських жанрів хорових творів: мотетів, мадригалів та інших. Так, здобувачі дослідили, як поступово, складалася професійна форма навчання хорового співу; з ХІХ століття домінуючою стала концертна форма хорового мистецтва.

Було розглянуто історію становлення однієї з відомих хорових шкіл України – Одеської хорової школи, яка характеризується міцними академічними традиціями. Студенти проаналізували особливості означеної школи, які ґрунтуються на інтеграції національної та європейської хорових виконавських традицій, використанні національного, фольклорного музичного матеріалу в поєднанні з сучасним професійним. Було доведено, що Одеська хорова школа відрізняється високим професіоналізмом щодо стильових особливостей звучання хорової музики. Відмічений вагомий внесок професора К. Пігрова (засновника Одеської хорової школи) в систему вокально-хорового інтонування, зокрема його теоретико-методичні розробки щодо закономірностей ладу, які реалізуються у функціональності інтервалів, серед яких особливого значення набуває вокального відтворення малих і великих секунд як основи бездоганного хорового інтонування. Також наголошено, що хор під керівництвом К. Пігрова відрізнявся надзвичайно широким спектром динамічних відтінків, серед яких увагу завжди привертало виконання вражаючого *pianissimo*. Здобувачі прослухали аудіозаписи різних років.

Здобувачі-іноземці також проявили інтерес до дискусії. В одну із зустрічей студенти-іноземці з Китаю підготували колективний виступ-повідь про особливості хорового співу і методичні принципи хорового диригування у КНР. Студенти зазначили, що до середини ХХ ст. хоровий

спів у Європі та в Україні набув значного вищого рівня творчих здобутків, значної кількості вокальних шкіл, традицій, технологій удосконалення хорового співу, а також репертуару, представленого широким колом форм і жанрів ніж у Китаї. На початку ХХ століття у Китаї тільки розпочиналося знайомство зі світовою хоровою культурою. Але китайський педагог і просвітник Цай Юаньпей з першої половини ХХ століття почав упроваджувати європейські форми освіти на Батьківщині, через те, що сам поглиблював отриману в Китаї традиційну освіту, навчаючись у Німеччині,

Також студенти розповіли про методичні надбання в галузі хорового диригування професора Ву Лінфен, хорового диригенту Китайського національного театру, яка заснувала першу в Китаї систему підготовки хорових диригентів та сприяла розвитку китайського хору протягом тридцяти років. Основним методичним принципом професора Ву є теза, що «всі художні методи повинні бути похідними від змісту творів».

Здобувачі-іноземці ознайомили з основними методичними рекомендаціями професора Ву:

1. Зібрати якомога більше інформації про кожен музичний твір, над яким вони працюють, щоб отримати попереднє перцептивне розуміння твору.

2. Робити ретельний аналіз музичної форми, гармонії, тонального плану, фактури, семантичних характеристик у свій глибині. Хоровий твір необхідно інтерпретувати, і, через сублімацію, «створювати його вдруге».

3. Писати аналітичні анотації, які чітко відображають музичну логіку твору, відомості про композитора, дослідження з технічних питань, особливості репетиційного процесу.

4. Співаючи звуки, необхідно співати зображення, кольори, візуалізувати звук.

5. Перед виконанням музичного твору важливо сформулювати в своєму серці ідею музики, її культурно конотацію, історичну основу.

Перелічені методичні позиції було обговорено з українськими студентами; здобувачі погодилися з їхньою доцільністю; відзначили, що більшість у нас теж запроваджено, але особливу увагу привернула рекомендація щодо художнього ресурсу перцептивної синестезії в діяльності хормейстера.

Метод «Дискусійна сесія» використовувався протягом перших двох етапів формувального експерименту як інформаційно-методичний супровід розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

На даному етапі також впроваджувалися методи «Тьютор-челендж» та «ТікТок-челендж», які мали на меті творчу самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва. Також ці методи використовувалися з метою підвищення мотивації через використання сучасного актуального репертуару. Означені методи впроваджувались також і задля залучення до спільної творчо-виконавської вокально-хорової діяльності здобувачів вищої освіти першого і другого років навчання, надання їм навчальної допомоги в межах освоєння дисциплін диригентсько-хорової підготовки з метою максимального розкриття їхнього інтелектуального і професійного потенціалу.

Зазначені методи пов'язані між собою. Так «Тьютор-челендж» дає змогу учасникам експерименту відчувати себе успішними тьюторами, які організують додаткові творчі заняття з іншими студентами (малими групами до 6 учасників) з використанням музичних творів, які відповідають інтересам і потребам групи. Основним завданням тьютора є ансамблеве аранжування пісень за вибором групи (сучасних хітів або відомих класичних фрагментів) і швидке розучування з ними цих фрагментів. При цьому було наголошено на тому, що важливим є не складність музичного матеріалу, а захопленість від творчості, прояв інтересу групи, творча активність. Учасники експерименту мали змагатися між собою щодо швидкості, креативності та успішності виконавського результату, для чого їм було представлено журі, у складі якого були викладачі та студенти. Студенти, з нагоди наближення новорічних свят,

вирішили обрати пісні відповідної тематики, від традиційних хорових колядок («Во Вифлеємі новина» в обр. С. Людкевича, «Тиха ніч» в обр. О. Бондаренка, «Христос Родився» в обр. Р. Древка) до сучасних, у тому числі зарубіжних пісень («White Christmas» з репертуару The Drifters, «Somewhere in my memory» з репертуару Дж. Уильямса, «Let it snow» з репертуару Ф. Сінатри тощо). Пісні виконувались а cappella, і під супровід фортепіано, або з використанням фонограми «мінус». Такий вибір репертуару зумовив активізацію мотивації всіх учасників, надихнув їх на активний творчо-репетиційний процес через відчуття святкового настрою.

Результати цього методу було підкріплено за допомогою методу «ТікТок-челендж». Це творчий виклик, який є популярним в соціальних мережах, зокрема ТікТок, що передбачає створення короткого відеозапису, викладення його в Інтернет, на спеціально створену сторінку. Перший, хто записав на відео музичний фрагмент зі своїм ансамблем, «кидає виклик» іншим, після чого всі учасники долучаються до «вірусного завдання» і додають свої відео, змагаючись за оцінки глядачів і журі.

Цей метод відрізняється візуалізованістю і сучасністю форми існування та функціонування у мистецько-педагогічному просторі; він зумовлює активізацію художньо-педагогічної комунікації здобувачів, популяризує серед студентів ансамблеву творчість на основі цікавої, динамічної візуалізованої подачі. За допомогою цього методу в здобувачів стимулюється інтерес до хормейстерської діяльності, прагнення до консолідації учасників ансамблю, бажання досягти кращих виконавських результатів.

Також у цьому методі студенти намагалися використовувати засоби мистецької інтеграції, що відповідало особливостями таких відео. Вони поєднували спів з елементами хореографічної пластики (намагаючись знайти баланс між стилем, доцільністю, культурою і з урахуванням характеру звучання ансамблевого співу), добирали сценічні костюми, використовували засоби звукозапису і відеомонтажу. Особливий емоційний відгук всіх учасників викликало використання візуальної святкової атрибутики,

відповідної до вибору пісень. Наприклад, до відео з виконанням пісні «All I want for Christmas» з репертуару М. Керрі, яку один з ансамблів виконував у самостійній обробці здобувача-учасника експерименту для трьох голосів а capella, студенти використали різдвяні відео фільтри та дзвоники для створення звукових ефектів.

Спеціально організований підхід інтеграції вокального і пластичного інтонування творів дозволив оцінити учасників так, щоб в результаті знайти позитивні характеристики для кожного виконаного фрагменту, для кожного ансамблю, підкресливши найбільш вдалі моменти, цікаві творчі рішення, що було спрямовано на набуття здобувачами досвіду відчуття успіху саме в хормейстерському виді діяльності.

Наступні два методи першого етапу також пов'язані між собою. Користуючись енергетичним ресурсом, отриманим від творчих методів, викладених вище, важливо було допомогти учасникам експерименту адекватно оцінити власну здатність до діяльності хормейстера, оцінити здатність до оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками, уміння користатися прийомами вокально-хорового звуковидобування. Такий аналіз і самооцінка є необхідними для майбутніх фахівців, адже саме на співставленні наявного результату з тим, який вважається успішним, бажаним, можливий фаховий розвиток студента. Отже, здобувачам було запропоновано методи: «Імпакт-моніторинг» і «Виконавський самоаналіз».

Метод імпаکت-моніторингу (моніторинг впливу) або імпакт-аналізу використовується в надзвичайно різних галузях – як для оцінки соціо-економічних ситуацій на рівні країни, так і з метою тестування веб-продуктів. Цей метод є різновидом диференційованого та причинно-наслідкового аналізу і передбачає виокремлення факторів, які впливають на досліджувану ситуацію, а також якісну оцінку результатів та чинників, які зумовлюють ці результати тощо (Цветков, 2016).

У контексті розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва було важливо, щоб студенти проаналізували ступінь

продуктивності впливу, який вони здійснюють на ансамбль, за яким працюють. Було важливо відстежити і оцінити:

- доцільність і адекватність емоційного впливу;
- ефективність вибору організаційних стратегій щодо консолідації учасників вокально-хорового ансамблю;
- здатність до експресивного зараження інших;
- прочитуваність і адекватність диригентського жесту, а також його енергетичну наповненість.

Для цього методу було використано відеозаписи, у яких учасники експерименту фіксували проведення репетицій зі своїми ансамблями протягом підготовки до виступу в межах методів «Тьютор-челендж» і «ТікТок-челендж». Отже метод імпакт-моніторингу використовувався як метод відстеження і аналізу власного емоційно-вольового і експресивно-диригентського впливу в процесі художньо-педагогічної полікомунікації.

Пов'язаний з ним метод виконавського самоаналізу передбачав написання здобувачами аналітичного виконавського профілю, у якому вони мали проаналізувати і оцінити власні хормейстерські і диригентсько-хорові уміння, навички, здібності та якості, які реалізуються в контексті виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – хормейстерів. Для підвищення ефективності такої роботи їм було надано показники виконавської волі, використані для констатувального експерименту дослідження. Метод виконавського самоаналізу був спрямований на розвиток здатності до рефлексивно-оцінного і корекційного аналізу себе як фахівця, який може самостійно визначити успішність/неуспішність певних дій або проявів. Результатом використання даного методу є, з одного боку, розвиток рефлексивно-регулятивного компоненту виконавської волі через активізацію суб'єктної рефлексивної позиції здобувачів, а з іншого – ініціація усвідомленого проектування досягнення успіху в диригентсько-хоровій підготовці.

Поєднання методів імпакт-моніторингу і виконавського самоаналізу дозволяють здобувачам зробити висновки щодо здатності студентів:

- до коректного вокального показу хорових партій, відтворення ритмічної точності, артикуляційної чіткості, тембрової відповідності;
- експресивно-мануальної ефективності при роботі над хором твором; продуктивності коригувальних дій, тобто тих технічно-виконавських впливів, завдяки яким відбувається комунікація з хором колективом у процесі роботи над музичним твором.

Також, переглядаючи відео, учасники експерименту отримували змогу відстежити власну здатність до усвідомлення зворотного зв'язку від співаків. Наприклад, лише за допомогою аналізу відеозаписів, один із учасників експерименту зміг відстежити, що ансамбль під його керівництвом, який виконував щедрівку «Свят-вечор» в обробці Г. Гаврилець, допускав в процесі репетицій значні огріхи щодо інтонування: особливо це стосувалося секундних низхідних ходів у партії альтів.

Такий аналіз є важливим етапом на шляху розвитку виконавської волі, адже розуміння власних виконавських проблем – це основа для їх подолання. Таке розуміння допомагає мобілізувати енергетично-вольові ресурси з метою досягнення кращих професійних результатів.

Другий етап методики – *продуктивно-модернізаційний* – передбачає оновлення та поглиблення існуючих знань, умінь і навичок диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням вектора на розвиток і прояв виконавської волі.

Цей етап спрямований на:

- активізацію інтонаційно-слухової уваги здобувачів;
- розвиток симультанності в контексті хормейстерської виконавської діяльності;
- формування інтонаційно-слухових еталонних зразків;
- розвиток здатності до оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками в процесі роботи з вокально-хоровими колективами;

- розвиток артистичний здібностей студентів як засобу реалізації артистичної енергії;
- підвищення експресивно-диригентської доцільності жесту здобувачів;
- актуалізація потреби і здатності до духовно-емоційного зараження студентів в процесі опанування хорового твору.

Зміст і перебіг продуктивно-модернізаційного етапу.

Першим на цьому етапі було використано метод «Слуховий тренінг» – аналітично-слуховий метод, який спрямований на розширення інтонаційно-слухового досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Слух музиканта є основою інтонування. Для хормейстера це набуває особливої значущості, адже вокально-хоровий колектив не є темперованим інструментом, що створює постійні інтонаційні перешкоди, проблеми, які не тільки слід заздалегідь прогнозувати в процесі ретельного вивчення хорової партитури і, а й проектувати прийомів подання таких «слабких» місць. Слухова активність музиканта залежить від індивідуальних особливостей студента, однак слух добре розвивається за умов систематичної цілеспрямованої вокально-хорової роботи. Слухова воля хормейстера – це не просто здатність сприймати певний вид інформації у формі звукових сигналів, а й психоемоційна напруга, когнітивно-оперативна рефлексивна діяльність особистості, що націлена на сприймання і аналіз художньої інформації, вираженої звуковими інтонаціями.

Слуховий тренінг в межах методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва передбачав кероване, цілеспрямоване рефлексивне слухання різних хорових творів у записах з аналізом й анотуванням. Ідея методу лежить в тому, щоб не просто розвинути у здобувачів музичний слух, а ініціювати уміння уважного, глибокого прислуховування до хорового звучання з одночасним аналізом звукового потоку. Набуття такого слухового досвіду формує платформу для координації між слухом і голосом, на основі якої майбутній учитель-

хормейстер може здійснювати показ партій з початку з певною фортепіанною підтримкою, потім тільки на основі гармонійного налаштування, і - а *capella*.

На слуховому тренінгу пропонувались хорові твори у виконанні різними за складами колективами, як-от: М. Скорик «Не карай мене, господи», Г. Сорґ «Ave Maria», Л. Дичко «Веснянка» (І частина з кантати «Пори року»), Г. Гаврилець «Святий вечор», Є. Станкович «Цвіт папороті» та інші. Для прослуховування й аналізу були обрані кращі професійні хори, які характеризувались бездоганим ансамблем, хоровим строем, художньою виразністю. Крім прослуховування і аналізу здобувачі працювали з партитурами означених творів, аналізували окремі хорові партії та виконували їх водночас із звучанням хору з метою інтонаційного «підлаштування» під їх звучання.

У зв'язку зі слуховим тренінгом учасникам експериментальної групи також було запропоновано *метод створення художньо-інтонаційних фреймів*, що визначається як метод узагальнення і поповнення інтонаційно-слухових еталонних зразків, необхідних для оперування з метою здійснення ефективного слухового моніторингу і досягнення бажаних виконавських результатів. Художньо-інтонаційні фрейми визначаються як цілісні образно-описові еталонні об'єкти, з якими порівнюються результати виконавської діяльності, та які дозволяють зафіксувати результати аналізу хорового твору для подальшого використання набутого досвіду в нових виконавських умовах. Художньо-інформаційні фрейми визначаються як аналітична основа для оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками.

Фрейм (*frame*) перекладається з англійської як рамка або каркас. У контексті означеного методу фреймінг (створення фреймів) розглядається як створення певної смислової рамки, яка використовується для розуміння певного явища. Тобто це узагальнена когнітивна структура, яка визначає певну полікомунікативну, знакову, художню систему, яка потребує опрацювання. Художньо-інтонаційні фрейми можуть створюватися на основі

цілого хорового твору з метою узагальнення його інтонаційних складностей та шляхів їхнього вирішення, а можуть бути представленими як відображення певного фрагменту, окремої інтонації, інтонаційно-гармонійної послідовності тощо.

Відомо, що навіть бездоганне налаштування хору перед виступом не є гарантією інтонаційно бездоганного його виконання. Наприклад, стрій може почати «знижатися», і скоректувати інтонаційні недоліки може тільки диригент, який проявляє зосередженість, емоційний тонус, вольову енергію, регуляційну активність. Але всі ці якості не будуть функціонувати ефективно без здатності до ретельного дослуховування, повного слухового контролю, необхідного для того, щоб миттєво промоніторити симптоми інтонаційних проблем. І, крім слухової рефлексії, здобувачеві – майбутньому хормейстеру необхідні практично підтверженні знання, вокальні навички, щодо особливостей вирішення тих чи інших інтонаційних проблем, починаючи з розуміння особливостей тенденцій виконання (розширення, звуження, гостроти тощо) окремих інтервалів, володіння навиками співацького дихання, звукоутворення тощо.

У широкому розумінні, художньо-інтонаційні фрейми – це максимально коротка, спрощена методично-диригентська анотація до хорового твору, в якій майбутніх фахівці можуть використовувати власні позначення, додавати фрагменти нот або схематизовано відображувати інтонаційні моменти, які потребують особливої уваги. У процесі формувального експерименту майбутніх учителів музичного мистецтва мали накопичити електронне фрейм-портфоліо, що містить хоровий репертуар – хорові партитури, записи цих творів та створені власноруч художньо-інтонаційні фрейми. Наприклад, фрейм на пісню Ю. Чичкова «В небі тануть облака» на основі ретельного слухового аналізу містив таку інформацію: двоголосний дитячий хор, *divisi* у всіх партіях, плагальні каденції (увага на нижній голос), верхній голос – низхідні стрибки на сексту – «підтягувати

уверх», увага на чистоту квінтового тону в кульмінації, зібраність жесту на legato.

Така робота дає змогу здобувачам розвивати власні диригентсько-хорові здібності, необхідні для максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору. Метод створення художньо-інтонаційних фреймів на основі слухового тренінгу стимулює підготовленість щодо інтонаційної роботи з хором колективом, уможлиблює мобілізацію когнітивно-регулятивного ресурсу долаття інтонаційно-виконавських проблем.

Логічним продовженням методу створення художньо-інтонаційних фреймів є *метод інтонаційного моделювання*, який ґрунтується на розумінні хорової інтонації як носія образного смислу, який має створюватися хором диригентом в реальному часі співу колективу. Цей метод використовувався в межах виробничої (педагогічної) практики у початковій та основній школі та в рамках дисципліни «Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями». Означений метод забезпечує формування емоційно-експресивного, високоефективного мануально-диригентського впливу на відтворення хорової інтонації в процесі розучування партії. Задача здобувачів у роботі над партіями за даним методом передбачала набуття учасниками експерименту досвіду продуктивного вибору доцільних диригентських прийомів та технологій виконавського показу з метою оптимального за часом і якістю досягнення співаками «чистої» звуковисотної інтонації.

Особливого значення метод інтонаційного моделювання набуває в роботі з учнівськими вокально-хоровими колективами, учасники яких, здебільшого, не володіють нотною грамотою. Так, у межах виробничої (педагогічної) практики учасники експерименту долучались до розучування з учнями пісні «Блакитний птах» (слова і музика Ilaria Ethno). Студенти працювали з окремими класними ансамблями, учасники яких потім мали бути об'єднані в один шкільний хор для конкурсного виступу. Робота над інтонацією в цій пісні було надзвичайно важлива, адже куплет, який мав

виконуватись в унісон, містив швидко зміну широких і вузьких інтервалів. Отже, здобувачі мали прикласти багато зусиль для того, щоб знайти прийоми й успішно подолати інтонаційно-виконавські труднощі.

Показ і мануальна диригентська техніка в такому виді роботи не передбачає диригування хорового твору, а спрямовується саме на досягнення коректності та чистоти інтонації через всі фактори, які інтонацію обумовлюють. Це: співацьке дихання, вокальна позиція, єдність звукоутворення, артикуляція, відчуття тональності, а також ансамблевий унісон, який передбачає не лише звуковисотну інтонацію, але й злиття темброво-акустичних характеристик голосу, чіткість артикуляції, єдність звукоутворення тощо.

Другим етапом методу інтонаційного моделювання є робота за допомогою техніки ансамблевої імпровізації. Вона не передбачає виконання конкретної партії твору. З умовами методу хормейстер дає налаштування на тональність, і ансамбль починає звучати на одному тоні в унісон. Після цього, коли виконавці налаштувались на сумісне звучання, керівник, використовуючи міміку і диригентський жест, показує співакам ритмічну і мелодійну лінію, яка народжується імпровізаційно, в процесі її виконання. Така робота вимагає і від співаків, і від хормейстера максимального напруження уваги, внутрішнього контролю, активності слуху і відчуття ансамблю. Адже співаки не знають, який звук, інтервал та інтонація будуть далі, вони спираються тільки на «руку» – жест диригента. А останній, в свою чергу, має бути максимально «зрозумілим», передбачуваним і переконливим для того, щоб не втратити ансамблеву єдність і «вести» за власною мелодійною думкою весь ансамбль. Набуття досвіду такої роботи розвиває, перш за все, увагу здобувачів, доцільність використання диригентсько-виконавських прийомів, формує в них уміння диригентського вольового впливу в процесі хорової полікомунікації, підвищує рівень слухової контролю щодо інтонаційної корекції та регуляції.

Використання методу *Практика симультанної уважності* – як і попередні, зумовлено розвитком рефлексивно-регулятивного компоненту виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Ця практика використовується у моменти виконавської діяльності (як репетиційної так і сценічної), що відбувається в межах методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Пропонований метод передбачає дії здобувача-хормейстера щодо активного усвідомленого відстеження процесів, які відбуваються протягом художньої полікомунікації з вокально-хоровим колективом. Метод спрямований на підвищення чутливості до сприймання, аналізу й одночасної регуляції паралельних інформаційних та дієвих потоків під контролем усвідомленої уваги.

Означена практика має дві форми реалізації. Перша форма – випереджає виконання та реалізується після виконання музичного твору. Перед тим, як працювати з вокально-хоровим колективом учасники формувального експерименту пишуть для себе «чек-лист», в якому вказують, на які моменти, перш за все, необхідно звертати увагу. Це моменти: ауфтактів, безпосереднього вступу партій, інтонаційно проблемних ходів, фрагментів зі складної хоровою «вертикаллю», які потребують особливої уваги, моменти розосередження уваги між співаками і концертмейстером, ситуації, коли необхідно звернути увагу саме на артикуляцію, темп, або інші засоби музично-виконавської виразності, фрагменти з довгим або цепним диханням, а також моменти, коли важливо проконтролювати власний емоційний стан, диригентський жест щодо доцільності та відповідності, відстежити зворотний зв'язок від співаків, проконтролювати художньо-образну відповідність інтерпретаційній концепції твору, що виконується. Після репетиції або сценічного виконання необхідно повернутися до цього чек-листа і проаналізувати всі пункти. В межах роботи за цим методом важливим буде, навіть, не виконавський результат, а ступінь симультанної уважності здобувачів.

Наведемо приклад. Один із здобувачів 4 року навчання працював з хором над твором В. Кікти «Закарпатський триптих (II і III частини)». Підготовка чек-листа не викликала значних труднощів, однак, після репетиції, студент зізнався, що тільки зараз усвідомив, що більше половини аспектів не було під контролем його уваги, адже весь регулятивний ресурс ухитився на концентрацію уваги лише на інтонуванні нотного тексту. При цьому соло у другій частині виконувалось солісткою «самостійно», поза свідомістю диригента, адже вся його увага була зосереджена на утриманні хором інтонації в довгих акордах. А в третій частині ритмічні складності партій хору у поєднанні з мелодійною лінією позбавили уваги виконання динамічних та темпових ремарок музичного тексту, що призвело до втрати динамічної виразності і поступового зниження темпу.

Друга форма впровадження практики симультанної уважності використовується в процесі виконання музичного твору з вокально-хоровим ансамблем. Для цього було задіяно допомогу викладачів з дисципліни «Хорове диригування», які в будь-який момент зупиняли учасника експерименту та його колектив, й пропонували йому «проговорити», здійснити усвідомлену вербалізацію симультанних хормейстерських дій. Здобувач мав швидко схарактеризувати відповідність ансамблевого звучання і стан інтонації за «горизонталлю» та «вертикаллю», особливості диригентської техніки, необхідної для подолання наявних проблем, рівень емоційно-образної залученості співаків, власний емоційно-вольовий стан і рівень впливу, звучання супроводу – тобто схарактеризувати всі можливі аспекти хормейстерської полікомунікації. Ця форма практики симультанної уважності, розосередженості уваги не використовується систематично, адже її завданням є звернення уваги здобувачів на активізацію рефлексивної позиції в процесі диригентсько-хорової діяльності. Потім метод використовується у здійсненні самостійного усвідомленого контролю здобувачів, які поступово опановують здатність до синтезування всіх інформаційних потоків у один засобами усвідомленого симультанного

рефлексивного моніторингу, який діє постійно з метою досягнення можливо кращого виконавського результату.

Метод *«Художні читання»* використовувався з метою впровадження елементів театральної педагогіки. Даний метод спрямований на розвиток акторської майстерності, проникнення в художній поетичний текст музичного твору і передачу його змісту з урахуванням надзавдання артиста – донесення до слухачів художньої емоції, експресії художньо-образного змісту твору, особистого проникнення у художнє повідомлення автора. Така форма роботи передбачає метод самонавіювання, акторські аутотренінги налаштування на образ, вивільнення потенційної артистичної енергії. Набуття таких умінь у межах виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовується на підвищення ступеню прояву артистично-емоційної енергії здобувачів, що ініціює здатність до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації співаків на основі досягнення художньо-образного змісту хорового твору.

Художні читання передбачають виокремлення поетичного тексту хорового твору, його акторське опрацювання – визначення драматургії, смислових акцентів, кульмінації тощо, а також пошук доцільних засобів вербальної і невербальної виразності. Після цього учасники експерименту читають цей поетичний текст слухачам, зосередивши увагу на доцільності вербальної та невербальної експресії (міміки, жестів, постави, погляду), здатності донести настрій, характер, енергетичне наповнення художньо-образного змісту тексту. Уміння прояву артистичної енергії поступово екстраполюється на експресію диригентської техніки майбутніх учителів музичного мистецтва. Робота у межах даного методу будувалася на використанні таких хорових творів, як *«Закувала зозуленька»* (на слова Т. Шевченка), *«Не сходило вранці сонечко»* (українська народна пісня), *«Блакитний птах»* (на слова Ilaria Ethno) та інші, які привернули увагу здобувачів саме через змістовний, виразний текст.

Третій етап методики – *творчо-верифікаційний* – спрямований на практичну перевірку, аналіз і усвідомлення набутого досвіду, та реалізацію його у виконавсько-педагогічній діяльності.

Цей етап спрямований на:

- підвищення регульовально-корекційних здібностей студентів в процесі хормейстерської діяльності;
- активізацію творчого волевиявлення здобувачів, спрямованого на досягнення якісного художньо-виконавського результату;
- розвиток уміння студентів об'єднувати, згуртовувати співаків на основі єдиного духовно-творчого наміру;
- стимулювання внутрішніх ресурсів студентів щодо подолання труднощів і перешкод у виконавській діяльності та у повсякденній роботі з хоровим колективом.

Зміст і перебіг творчо-верифікаційного етапу.

Метод *Диригентські варіації* впроваджувався як дидактично-творча гра, що покликана сформувати у здобувачів яскравість, переконливість, мобільність диригентської експресії. Такий виконавський тренінг спрямований на активізацію артистичної енергії і підвищення якості її реалізації у диригентському жесті, а також на подолання внутрішньої художньо-виконавської інерції. Завдання даної форми роботи полягало в тому, що учасники експерименту на першому етапі впровадження методу мали працювати зі студентськими колективами в межах дисципліни «Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями» над піснями, які є в репертуарі колективів, з якими співаки добре знайомі та можуть виконувати без використання нот. У перебігу методу використовувались такі музичні твори: *Come to the music* (муз. Дж. Мартіна), Спиричуэл «*Let My People Go*» (обр. Є. Астафурова), українська народна пісня «Ой у полі жито» (обр. С. Орфєєва), українська народна пісня «*Вербовая дощечка*» (обр. В. Шнайдера).

Умови завдання передбачали таке: кожному учаснику експерименту пропонувалося виступити у ролі хорового диригента, але при диригуванні були завдання: без безпосереднього співу здобувача-диригента він повинен був змінювати максимально швидко засоби музичної виразності у процесі виконання твору. Тобто, виконуючи твір спочатку у звичному темпі, ритмі, з вказаною в інтерпретації динамікою, диригент мав у будь-який момент змінити (достатньо виразно) одну або декілька музично-виразних характеристик – прискорити або сповільнити темп, перейти на контрастну динаміку, змінити ритмічний малюнок, характер тощо. При цьому, від диригента вимагався на стільки «прочитуваний» та зрозумілий жест, скільки впевнений і виразний виконавсько-диригентський намір, при яких співаки ситуативно й адекватно реагували на певні виконавські зміни і чітко їх відтворювали.

Така форма творчої роботи дозволяла розвивати адекватність прояву артистично-емоційної енергії здобувачів через диригентську техніку, здатність до емоційно-експресивного зараження, певний прояв харизматичності, що є необхідним для того, щоб вести за собою виконавців на шляху реалізації власної художньо-виконавської концепції музичного твору. Водночас, метод «Диригентські варіації» мав позитивний вплив на розвиток інтонаційно-слухової симультанності та здатності до знаходження ефективних прийомів інтонаційної корекції та регуляції, адже диригент мав одночасно розосереджувати увагу і контролювати, щоб зрушення темпоритму або динаміки на зруйнувало інтонаційну чистоту виконання.

Було виявлено, що такі радикальні зміни у виконавстві активізують увагу співаків, спрямовують їх на зосередження на диригентських жестах хормейстера і, одночасно, «оживлюють» репетиційний процес, вносять елементи гри, дозволяють долати виконавську інерцію, яка виникає, коли хоровий колектив вже давно виконує певний музичний твір.

Після роботи зі студентськими ансамблями учасники експерименту мали змогу використати елементи пропонуємого методу в роботі з

учнівськими вокально-хоровими колективами у межах «проходження» педагогічної практики. Колективи учнів закладу загальної середньої освіти відрізняються від учнів спеціалізованих мистецьких шкіл за об'єктивними причинами – розвиненістю музичного слуху, слухо-голосової координацією.

Вокально-хорові колективи у школах часто вимагають значного пристосування хорового твору під умови можливостей функціонування голосів і партій. Іноді трапляється, що обраний музичний твір, хорова обробка вдаються занадто складними для сприймання або виконання учнями. У такому випадку хормейстер має швидко змінювати музичний матеріал, трансформувати партії, переставляти учнів до інших голосів, спрощувати фактуру, змінювати засоби виразності для того, щоб виконання стало більш вдалим та яскравим. Нерідко учасникам експерименту приходилося робити це, коли частина учнів почала розучувати свої партії.

Наприклад, дитячий хор мав готувати до шкільного свята українську народну пісню «Вербовая дощечка» в обробці А. Авдієвського. Було встановлено, що цей музичний матеріал є важким для вокального досягнення учнями і звучить «неяскраво» у виконанні шкільного хорового колективу, тому вирішено було спростити обробку, а щоб партії не звучали невиразно, студенти вирішили використати фонограму «мінус» з репертуару *Шaria*, додати елементи боді-перкусій, танцювальні елементи. Використання виразно-мовних засобів інших мистецтв «забарвило» хорове виконання, зробило більш яскравим, вражаючим, додало динамізму, збагатило ритмічну партитуру твору, додало більшої виразності характеру пісні. Учасникам експерименту необхідно було швидко мобілізуватись та проявити здатність до творчого пошуку, емоційно-експресивного зараження, до енергетично-емоційного диригентського впливу задля яскравого звукового втілення нової інтерпретації музичного твору.

Використання *Методу творчого виклику* мало на меті активізацію вольового механізму подолання інтонаційних труднощів у хоровому звучанні через рішення складних інтонаційних завдань. Означений метод

реалізовувався у процесі викладання дисципліни «Хоровий клас». Учасники експерименту мали попрацювати з хорами над фрагментами запропонованих творів: Л. Дичко «Сонячний струм», Є. Станкович «Щедрик», А. Пярт «Da pacem Domine». Ці твори були обрані через інтонаційно-гармонійну складність, яка вимагає максимальної мобілізації всіх емоційно-вольових, інтелектуальних, інтонаційно-слухових, виконавсько-педагогічних ресурсів диригента.

В процесі «розбору» зі співаками хорової партії, намагаючись досягти коректного звуко-інтонаційного звучання, гармонійної злагодженості в умовах дисонуючих акордів, майбутні учителі музичного мистецтва активізували весь набутий раніше хормейстерський досвід. На основі цього методу вони вчилися долати зовнішні та внутрішні перешкоди, вирішувати виконавські проблеми, проявляти наполегливість, рішучість і ретельний слуховий контроль, ефективно оперувати набутими інтонаційно-слуховими еталонними зразками. Саме на складному виконавському матеріалі, через долання власної невпевненості та виконавських проблем учасників хорового колективу, краще за все розвивається виконавська воля майбутніх хорових диригентів, особливо її рефлексивно-регулятивний компонент, який виражається у здатності до знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції та регуляції з метою досягнення якісного художньо-виконавського результату.

Останній метод творчо-верифікаційного етапу методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – *Хоровий проєкт* – творчий метод, який націлений на підготовку оригінального видовищного концертного виступу з вокально-хоровим колективом, у якому здобувач виступатиме в якості хормейстера, художнього керівника-організатора, автора ідеї з подальшою участю у фестивалі-конкурсі.

Метод будується на засадах художньо-педагогічного проєктування, ефективного в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У такому розумінні хоровий проєкт потребує наявності

спланованої організації, управління таким процесом, відрізняється завершеністю і сценічною формою реалізації, а також дозволяє використати комунікативну, інтегруючу і розвивальну функції мистецько-освітніх технологій (Новська, 2020; с. 7-8).

Метод хорових проєктів був спрямований на реалізацію та підтвердження набутого досвіду і виконавсько-вольових якостей здобувачами протягом перебігу формувального експерименту. Кожен з учасників експерименту мав підготувати концертний виступ з хором або вокально-хоровим ансамблем. Всі виступи узагальнювались однією темою, яка умовно позначалася як «Діалог культур». Учасники мали обрати музичний твір, який на його думку розкриває певним чином задекларовану тему. Здобувачі поєднувались між собою для сценічної інтеграції, допомагаючи один одному в організації та виконання музичних творів, що посилювали полікомунікативні аспекти волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Учасники експериментальної групи обирали музичні твори, які відповідали їхнім інтересам, творчим інтенціям і виконавським можливостям. Так, одна частина студентів об'єдналася для підготовки концерту «Подорож країнами світу» в рамках проєкту. До концерту увійшли пісні у виконання студентських ансамблів: українська народна пісня «Ой там на горі» (обробка Ю. Калагіної і Т. Келебай), єврейська пісня «Hava Nageela» (з репертуару Н. Belafonte), іспанська народна пісня «Gatatummba» (в обробці В. Гаврилова), італійська пісня «Felicita» (з репертуару Al Vano), грузинська пісня «Суліко» (слова і музика В. і А. Церетелі) та інші. Також один з цікавих хорових проєктів був представлений здобувачами-іноземцями, які, під керівництвом організатора формувального експерименту, автора даного дослідження підготували і реалізували в концертному форматі проєкт – виступ зведеного хору іноземних (переважно, китайських) студентів Університету Ушинського і Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової. Зведений хор виконував такі різнохарактерні твори:

українську народну пісню «Косив косар сіно» (обробка І. Мартона), Б. Бріттен «Sanctus-Benedictus» (з Меси Бревіс ре мінор, Op. 63), А. Саюрі «Лилейні», одну з найпопулярніших хорових пісень в Китаї та інші.

У контексті цього методу важливо було не лише підготувати музичний хоровий твір, а розробити власну виконавську концепцію, стати режисером-постановником, організатором сценічної дійства та успішно реалізувати його. Важливо було використовувати технічні засоби (сценічне освітлення, елементи декорації, відеосупроводу), візуальні ефекти, інсценізацію, а також хореографію, для чого студенти домовлялись про колаборацію зі здобувачами-магістрантами за спеціальністю 014 Середня освіта. Хореографія, педагогічна практика яких включає модуль з основ пластичного інтонування музичних, зокрема вокально-хорових творів. Разом із студентами-хореографами учасники експерименту мали створити такі художньо-пластичні композиції, які будуть посилювати, доповнювати, забарвлювати додатковими мовно-виразними барвами втілення художньо-образного змісту хорового твору і, при цьому, не «заважати», не «затуляти головного героя» – хоровий спів.

З методом хорового проєкту пов'язана *практика уявного диригування* – метод активізації вольових зусиль. Означена технологія була запропонована здобувачам на останньому репетиційному етапі підготовки своїх хорових проєктів для самостійного опрацювання. Вона передбачала попередню підготовку чек-листа технології і алгоритму опрацювання твору, за зразком тих, що використовувались протягом практики симультанної уважності. Опрацювавши виконавський чек-лист твору, здобувачі мали здійснити мисленеве, уявлене виконання хорового твору зі збереженням уваги на всіх виконавських діях, з урахуванням і прогнозуванням всіх можливих виконавських проблем, «вузьких місць» з уявленням здійснення емоційно-енергійного, інтонаційно-вольового впливу на хоровий колектив для досягнення еталонного звучання. Така практика дозволяє всебічно

«підготувати», налаштувати себе на виконання твору, проаналізувати і прорахувати всі можливі проблеми, та спрогнозувати шляхи їх додання.

Педагогічне спостереження за перебігом методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки показало певні позитивні зміни:

- у ставленні студентів – учасників формувального експерименту до освітньо-фахової діяльності,

- у їхній здатності реалізовувати в процесі хормейстерської практики набуті знання, уміння і досвід – свою фахову компетентність у прояві організаторсько-комунікативних здібностей та умінь студентів в контексті художньої полікомунікації,

- у рівні сформованості рефлексивної позиції та здатності долати зовнішні та внутрішні перешкоди задля досягнення більш високих виконавських результатів здобувача-хормейстера,

- у прояві цілеспрямованості та ініціативності, самоконтролю, саморегуляції і самообілізації щодо фахової вдосконалення.

У наступному підрозділі будуть викладені кількісні та якісні результати перевірки ефективності методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, а також порівняння їх з результатами діагностувального експерименту засобами математичної статистики, що є підтвердженням валідності запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів.

3.3. Аналіз результатів перевірки методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки

Для узагальнення і порівняння результатів педагогічної діагностики рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва було доведено кількісні результати констатувального (до початку формувального експерименту) і контрольного-підтверджувального (після проведення формувального експерименту) діагностичних зрізів. Їхнє відображення і аналіз покликаний довести ефективність і валідність розробленої методики.

Для показовості результатів із загальної кількості здобувачів, які брали участь у констатувальному експерименті було виокремлено по 26 респондентів у експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах. До експериментальної групи відібрано 26 респондентів зі здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Результати, які відображені нижче, дали можливість встановити рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – хормейстерів, які вони продемонстрували протягом першого діагностичного зрізу у процентному співвідношенні. Творчо-інфлюентний, лабільно-еклектичний і пасивно-репродуктивний відповідно репрезентуються як умовно високий, достатній і задовільний.

Розглянемо спочатку результати констатувального експерименту, які продемонстрували респонденти експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп за кожним критерієм. Першим із критеріїв є мотиваційно-інтенціональний, який покликаний продемонструвати наявність особистісно-

ціннісної спрямованості майбутніх фахівців на диригентсько-хорову діяльність, усвідомлення її як духовної цінності. Результати діагностики за першим критерієм репрезентуються у таблицях 2.1., 2.2.

Таблиця 2.1.

Діагностика виконавської волі за особистісно-аксіологічним критерієм
Експериментальна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору	5	19,23%	12	46,15%	9	34,62%
2	Міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік	3	11,54%	11	42,31%	12	46,15%
	середній прояв критерію у %	15%		44%		40%	

Таблиця 2.2.

Діагностика виконавської волі за особистісно-аксіологічним критерієм
Контрольна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору	5	19,23%	11	42,31%	10	38,46%
2	Міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік	4	15,38%	9	34,62%	13	50,00%
	середній прояв критерію у %	17%		38%		44%	

Наступним кроком було діагностування здобувачів за другим критерієм виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів – інтонаційно-моделювальним, який відображає здатність

здобувачів до прояву виконавської волі в процесі роботи над вокально-хоровою інтонацією. Результати діагностики за другим критерієм відображені у таблицях 2.3. і 2.4.

Таблиця 2.3.

Діагностика виконавської волі за інтонаційно-моделювальним критерієм
Експериментальна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками	4	15,38%	15	57,69%	7	26,92%
2	Міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків	5	19,23%	12	46,15%	9	34,62%
	середній прояв критерію у %	17%		52%		31%	

Таблиця 2.4.

Діагностика виконавської волі за інтонаційно-моделювальним критерієм
Контрольна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками	2	7,69%	10	38,46%	14	53,85%
2	Міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонів еталонних зразків	6	23,08%	12	46,15%	8	30,77%
	середній прояв критерію у %	15%		42%		42%	

Діагностика за інтерактивно-експресивним критерієм, який відображає здатність до ефективної, продуктивної взаємодії з учасниками хорового

колективу через різні види художньо-педагогічного впливу представлена у таблицях 2.5. і 2.6.

Таблиця 2.5.

Діагностика виконавської волі за інтерактивно-експресивним критерієм
Експериментальна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач	7	26,92%	9	34,62%	10	38,46%
2	Ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації	5	19,23%	11	42,31%	10	38,46%
середній прояв критерію у %		23%		38%		38%	

Таблиця 2.6.

Діагностика виконавської волі за інтерактивно-експресивним критерієм
Контрольна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач	4	15,38%	12	46,15%	10	38,46%
2	Ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полуконунікації	5	19,23%	11	42,31%	10	38,46%
середній прояв критерію у %		17%		44%		38%	

Останнім було узагальнено результати діагностики за корекційно-когерентним критерієм, який демонструє здатність до постійного слухового моніторингу і регуляції звучання хорового колективу. Результати діагностики за корекційно-когерентним критерієм представлені у таблицях 2.7., 2.8.

Таблиця 2.7.

Діагностика виконавської волі за корекційно-когерентним критерієм
Експериментальна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків	3	11,54%	12	46,15%	11	42,31%
2	Міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонів	6	23,08%	10	38,46%	10	38,46%
середній прояв критерію у %		17%		42%		40%	

Таблиця 2.8.

Діагностика виконавської волі за корекційно-когерентним критерієм
Контрольна група

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків	5	19,23%	12	46,15%	9	34,62%
2	Міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонів	5	19,23%	10	38,46%	11	42,31%
середній прояв критерію у %		19%		42%		38%	

Загальні результати констатувального експерименту респондентів експериментальної та контрольної груп викладені у таблицях 3.1., 3.2. та на рисунку 4.

Таблиця 3.1.

Узагальнені результати діагностики виконавської волі ЕГ
(констатувальний експеримент)

Експериментальна група							
№№	Критерій	Рівень вираження критерію					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Особистісно-аксіологічний	5	19,23%	9	34,62%	12	46,15%
2	Інтонаційно-моделювальний	5	19,23%	13	50,00%	8	30,77%
3	Інтерактивно-експресивний	7	26,92%	9	34,62%	10	38,46%
4	Корекційно-когерентний	6	23,08%	9	34,62%	11	42,31%
		Рівень сформованості виконавської волі					
		Творчо-інфлюентний		Лабільно-еклектичний		Пасивно-репродуктивний	
Середній результат (у відсотках)		22%		38%		39%	

Таблиця 3.2.

Узагальнені результати діагностики виконавської волі КГ
(констатувальний експеримент)

Експериментальна група							
№№	Критерій	Рівень вираження критерію					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Особистісно-аксіологічний	5	19,23%	8	30,77%	13	50,00%
2	Інтонаційно-моделювальний	6	23,08%	6	23,08%	14	53,85%
3	Інтерактивно-експресивний	4	15,38%	12	46,15%	10	38,46%
4	Корекційно-когерентний	5	19,23%	11	42,31%	10	38,46%
		Рівень сформованості виконавської волі					
		Творчо-інфлюентний		Лабільно-еклектичний		Пасивно-репродуктивний	
Середній результат (у відсотках)		19%		36%		45%	

Як бачимо, результати констатувального експерименту дають змогу визначити, що і в контрольній, і в експериментальній групі здобувачі показали близькі результати розвиненості виконавської волі за всіма чотирма критеріями. Співставлення результатів показали незначні розбіжності: 22% здобувачів експериментальної групи і 19% здобувачів контрольної групи показали високий (творчо-інфлюентний) рівень розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Більшість респондентів показали прояв виконавської волі, який дорівнює низькому (пасивно-репродуктивному) рівню – відповідно 39% і 45% в експериментальній та контрольній групах. Такі дані дозволять успішно обчислити показовість позитивних змін в учасників формуального експерименту після впровадження авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процес диригентсько-хорової підготовки.

**Узагальнені результати діагностики виконавської волі майбутніх
учителів музичного мистецтва-хормейстерів
ЕГ та КГ
(констатувальний експеримент)**

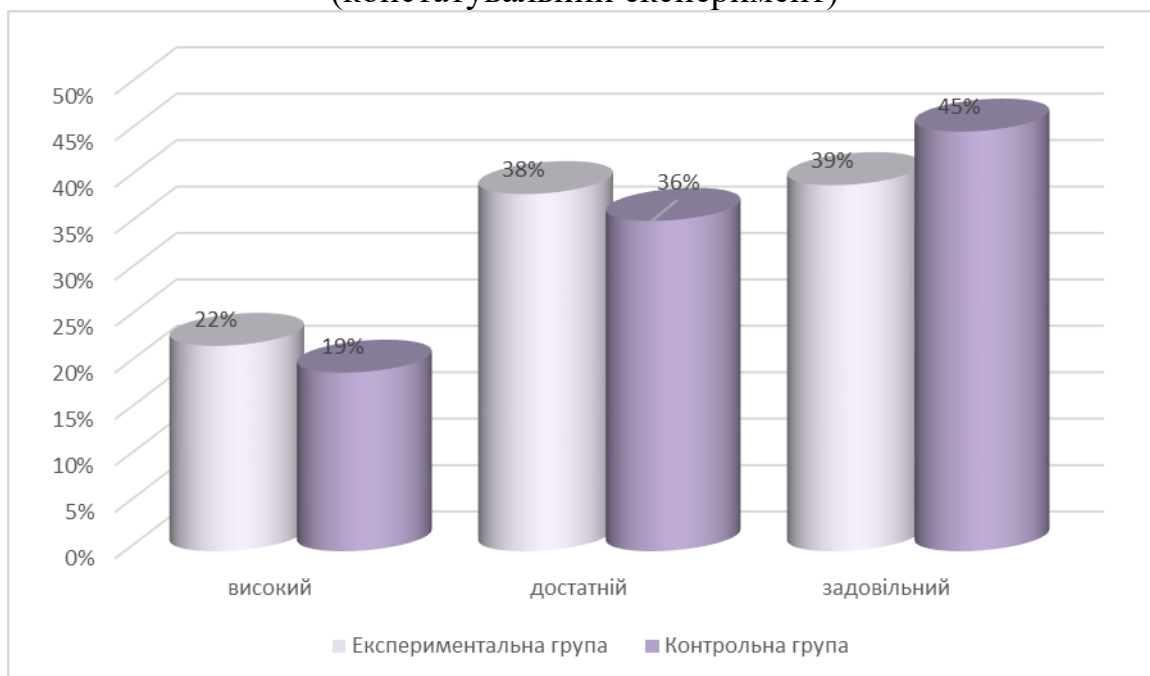


Рис. 4. Узагальнені результати констатувального експерименту

Нижче приведено результати діагностики наприкінці експериментального етапу дослідження (контрольно-підтверджувальний зріз) за тими самими діагностичними процедурами. Результати діагностики за особистісно-аксіологічним критерієм показали зростання кількості респондентів з високим рівнем розвиненості виконавської волі до 52% у здобувачів експериментальної групи, в той час, як відповідні результати контрольної групи не змінились. Результати узагальнені в таблицях 4.1., 4.2.

Таблиця 4.1.

Діагностика виконавської волі за особистісно-аксіологічним критерієм ЕГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору	12	46,15%	8	30,77%	6	23,08%
2	Міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік	15	57,69%	9	34,62%	2	7,69%
середній прояв критерію у %		52%		33%		15%	

Таблиця 4.2.

Діагностика виконавської волі за особистісно-аксіологічним критерієм КГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору	4	15,38%	16	61,54%	6	23,08%
2	Міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік	6	23,08%	12	46,15%	8	30,77%
середній прояв критерію у %		19%		54%		27%	

Діагностування за другим критерієм дозволило зробити висновки, що якості виконавської волі розвивались достатньо успішно. Кількість здобувачів з високим рівнем в експериментальній групі збільшилась до 63%, що більше ніж у контрольній групі на 40 %. При цьому, частка респондентів з низьким рівнем зменшилась до 8%, що на 23 % менше, ніж за результатами констатувального експерименту (Результати в таблицяхтаблиці 4.3., 4.4.)

Таблиця 4.3.

Діагностика виконавської волі за інтонаційно-моделювальним критерієм

ЕГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками	18	69,23%	7	26,92%	1	3,85%
2	Міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків	15	57,69%	8	30,77%	3	11,54%
	середній прояв критерію у %	63%		29%		8%	

Таблиця 4.4.

Діагностика виконавської волі за інтонаційно-моделювальним критерієм

КГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками	5	19,23%	15	57,69%	6	23,08%
2	Міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків	6	23,08%	14	53,85%	6	23,08%
	середній прояв критерію у %	21%		56%		23%	

Результати діагностики виконавської волі за інтерактивно-експресивним критерієм засвідчили зростання високого і достатнього рівнів прояву показників (ЕГ), що свідчить про успішність методів, які впливали на інтенсивність прояву цього критерію. Здобувачів, у яких зберігся задовільний рівень прояву цього критерію залишилось лише 4 %, а кількість респондентів з високим рівнем зросла до 67%. Результати наведено в таблицях 4.5., 4.6.

Таблиця 4.5.

**Діагностика виконавської волі за інтерактивно-експресивним критерієм
ЕГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)**

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач	18	69,23%	8	30,77%	0	0,00%
2	Ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації	17	65,38%	7	26,92%	2	7,69%
	середній прояв критерію у %	67%		29%		4%	

Таблиця 4.6.

**Діагностика виконавської волі за інтерактивно-експресивним критерієм
КГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)**

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач	7	26,92%	11	42,31%	8	30,77%
2	Ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полуконунікації	4	15,38%	12	46,15%	10	38,46%
	середній прояв критерію у %	21%		44%		35%	

Результати експерименту за корекційно-когерентним критерієм репрезентовані в таблицях 4.7., 4.8.

Таблиця 4.7.

Діагностика виконавської волі за корекційно-когерентним критерієм ЕГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків	15	57,69%	9	34,62%	2	7,69%
2	Міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонів	16	61,54%	8	30,77%	2	7,69%
	середній прояв критерію у %	60%		33%		8%	

Таблиця 4.8.

Діагностика виконавської волі за корекційно-когерентним критерієм КГ (контрольно-підтверджувальний експеримент)

№	Показники	Рівні					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків	5	19,23%	10	38,46%	11	42,31%
2	Міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонів	6	23,08%	12	46,15%	8	30,77%
	середній прояв критерію у %	21%		42%		37%	

Продемонстровані у таблицях результати, виражені у відсотках здобувачів, які проявили той чи інший рівень виконавської волі в результаті опрацювання формувальних процедур, на основі яких реалізовувалися спеціально розроблені педагогічні умови та методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва, що надає змоги зазначити таке: за кожним із показників респонденти показали позитивну динаміку змін. Це свідчить про доцільність і продуктивність обраних інноваційних методів, які ґрунтуються на висвітленій у другому розділі методологічно-методичної стратегії.

Узагальнені результати математичних підрахунків щодо двох діагностичних зрізів у КГ і ЕГ дають змогу зазначити, що найбільш високі результати продемонстровані за інтерактивно-експресивним критерієм. Це свідчить про важливість набутого здобувачами до експерименту досвіду і знань щодо основ диригування. На етапі діагностичного зрізу здобувачі не змогли проявити себе через наявність розриву між теоретичними знанням диригентської техніки та досвідом їх практичного застосування. Їхня диригентська техніка, здебільшого, не відрізнялася енергетичною наповненістю, емоційно-вольовою експресією. Досвід, отриманий протягом експерименту, поєднав знання здобувачів з творчо-вольовим імпульсом, дозволив відчутти силу диригентського впливу і артистично-емоційної експресії хормейстера, що дало змогу показати значну позитивну динаміку змін. Із загальним проявом виконавської волі на репродуктивно-пасивному рівні залишились лише 11 % здобувачів експериментальної групи (на відміну від 38% в контрольній групі). Перш за все, причину наявності здобувачів, які після експерименту проявили низький рівень виконавської волі, ми вбачаємо у відсутності в них мотиваційної спрямованості на хормейстерську діяльність та наявності інших професійних інтересів.

Узагальнені результати контрольно-підтверджувальної діагностики рівнів розвиненості виконавської волі висвітлені у таблицях 5.1. (ЕГ), 5.2.

(КГ), і на рисунку 5. Динаміка рівнів розвиненості досліджуваного феномену в майбутніх фахівців-хормейстерів викладена у таблиці 6.1.

Таблиця 5.1.

**Узагальнені результати діагностики виконавської волі ЕГ
(контрольно-підтверджувальний експеримент)**

Експериментальна група							
№№	Критерій	Рівень вираження критерію					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Особистісно-аксіологічний	14	53,85%	7	26,92%	5	19,23%
2	Інтонаційно-моделювальний	17	65,38%	7	26,92%	2	7,69%
3	Інтерактивно-експресивний	19	73,08%	5	19,23%	2	7,69%
4	Корекційно-когерентний	15	57,69%	9	34,62%	2	7,69%
		Рівень сформованості виконавської волі					
		Творчо-інфлюентний		Лабільно-еклектичний		Пасивно-репродуктивний	
Середній результат (у відсотках)		63%		27%		11%	

Таблиця 5.2.

**Узагальнені результати діагностики виконавської волі КГ
(контрольно-підтверджувальний експеримент)**

Контрольна група							
№№	Критерій	Рівень вираження критерію					
		високий		достатній		задовільний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Особистісно-аксіологічний	5	19,23%	12	46,15%	9	34,62%
2	Інтонаційно-моделювальний	6	23,08%	13	50,00%	7	26,92%
3	Інтерактивно-експресивний	7	26,92%	8	30,77%	11	42,31%
4	Корекційно-когерентний	6	23,08%	8	30,77%	12	46,15%
		Рівень сформованості виконавської волі					
		Творчо-інфлюентний		Лабільно-еклектичний		Пасивно-репродуктивний	
Середній результат (у відсотках)		23%		39%		38%	

**Узагальнені результати діагностики виконавської волі майбутніх
учителів музичного мистецтва-хормейстерів
ЕГ та КГ
(контрольно-підтверджувальний експеримент)**

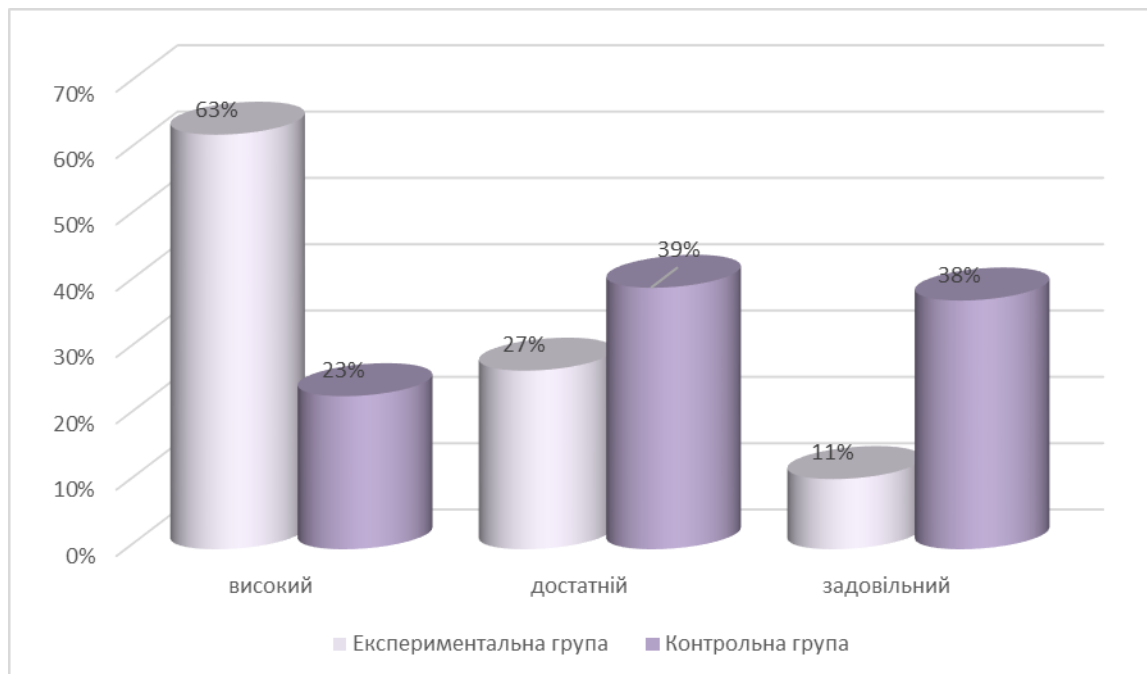


Рис. 5. Узагальнені результати контрольно-підтверджувального експерименту

Таблиця 6.1

**Динаміка рівнів розвиненості виконавської волі в ЕГ та КГ за
результатами підтверджувального експерименту**

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Зміни в кількісних показниках	Рівні	Зміни в кількісних показниках
Творчо-інфлюентний	+40%	Творчо-інфлюентний	+4%
Лабільно-еклектичний	-12%	Лабільно-еклектичний	+4%
Пасивно-репродуктивний	-29%	Пасивно-репродуктивний	-8%

Таблиця 6.2.

Значення емпіричних часток

Групи	Творчо-інфлюентний та лабільно-еклектичний		Пасивно-репродуктивний		Разом
	Кількість респондентів	Частка	Кількість респондентів	Частка	
ЕГ	24	92,31%	2	7,69%	26
КГ	17	65,38%	9	34,62%	26
Разом	41		11		52

Для встановлення репрезентативності та доведення ефективності запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів необхідно продемонструвати значення статистичної розбіжності між результатами ЕГ та КГ. Відповідно до мети обрано метод обчислення за багатофункціональним критерієм кутового перетворення Фішера через відповідність умов експерименту, якими є: наявність двох груп респондентів, наявність в кожній з груп більш ніж п'ять осіб.

Метод кутового перетворення Фішера передбачає виокремлення двох гіпотез, які відображають дві частки респондентів та їхні результати підтверджувального експерименту – це гіпотези H_0 і H_1 . Значення емпіричних часток, необхідних для розрахунків методом математичної статистики викладені в таблиці 6.2.

За гіпотезою H_0 частка респондентів експериментальної групи, які наприкінці експерименту показали пасивно-репродуктивний рівень розвиненості виконавської волі не має значної відмінності від частки респондентів контрольної групи з пасивно-репродуктивним рівнем.

За гіпотезою H_1 частка здобувачів експериментальної групи які наприкінці експерименту залишились на пасивно-репродуктивному рівні

розвиненості виконавської волі значно відрізняється у менший бік від частки здобувачів контрольної групи з пасивно-репродуктивним рівнем.

Проведемо розрахунки.

Величини кутів відсоткових часток респондентів у вибірках, які досягли високого та достатнього рівнів:

$$\text{ЕГ } \varphi_1 = \varphi (32,5\%) = 2,5795$$

$$\text{КГ } \varphi_2 = \varphi (7,5\%) = 1,8836$$

Емпіричне значення φ^* за формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, де:

$n_1 = 26$ – кількість студентів в експериментальній групі;

$n_2 = 26$ – кількість студентів в контрольній групі;

$\varphi_1 = 2,5795$ – кут, що відповідає відсотковій долі респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості ...;

$\varphi_2 = 1,8836$ – кут, що відповідає меншій відсотковій долі респондентів КГ, які досягли бажаного рівня сформованості ...;

$$\text{Отже: } \varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 2,5795 - 1,8836 \sqrt{\frac{26 \times 26}{26 + 26}} = 2,509$$

Одержане емпіричне значення виявилось більшим від критичної величини 2,31. У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,509$, отже $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$

Відповідна «вісь вартісності» репрезентована на рис. 5.

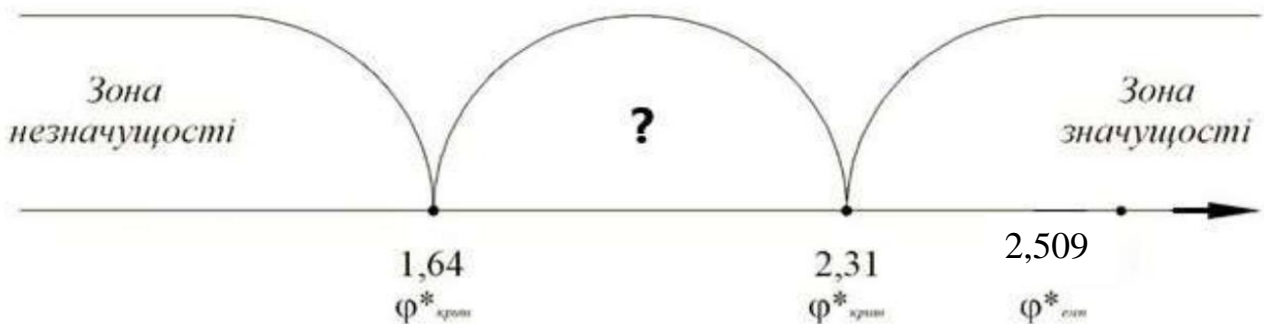


Рис. 6. Вісь значень для величин кутів φ

Такі результати свідчать про перевагу гіпотези H_1 і, відповідно, про ефективність авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів. Отримані результати підтверджують, що методологічна стратегія розвитку виконавської волі, яка була реалізована в педагогічних умовах через систему методів, упроваджених в диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективною щодо розвитку всіх компонентів досліджуваного феномену в здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем означеного освітньо-професійного профілю.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження репрезентовано перебіг і результати експериментальної перевірки методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Для організації діагностичного етапу експерименту з метою виявлення стану розвиненості виконавської волі здобувачів було розроблено критеріальний апарат, спрямований на оцінювання рівнів розвиненості досліджуваного феномену відповідно до змісту його структурних компонентів, що передбачало виокремлення таких критеріїв: *особистісно-аксіологічний критерій* з показниками: ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору, міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік; *інтонаційно-моделювальний критерій* з показниками: ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками, міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків; *інтерактивно-експресивний критерій* з показниками: міра адекватності

прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач, ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації; *корекційно-когерентний критерій* з показниками: ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультанності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків, міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Обґрунтовано рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів: творчо-інфлюентний рівень визначається як високий, лабільно-еклектичний рівень визначається як достатній, пасивно-репродуктивний рівень визначається як задовільний.

Узагальнення результатів проведеного теоретичного і діагностичного дослідження забезпечили розробку авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, що передбачало поетапну реалізацію запропонованих педагогічних умов і принципів. Формувальний етап експерименту здійснювався через упровадження в цикл дисциплін диригентсько-хорової підготовки здобувачів спеціально організованих технологій та методів, і умовно був розподілений на три етапи. *Консолідаційно-імпульсний етап* передбачає актуалізацію, акумуляцію та систематизацію знань, умінь, досвіду диригентсько-хорової діяльності, які є набутими здобувачами; *продуктивно-модернізаційний етап* спрямований на оновлення та поглиблення існуючих знань, умінь і навичок диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів з урахуванням вектора на розвиток і прояв виконавської волі; *творчо-верифікаційний етап* спрямований на практичну перевірку, аналіз і усвідомлення набутого досвіду, та реалізацію його у виконавсько-педагогічній діяльності.

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Експериментальна група (ЕГ) продемонструвала значну позитивну динаміку і кількісну розбіжність з контрольною групою: констатовано загальне зростання частки здобувачів ЕГ з творчо-інфлюентним (високим) і лабільно-еклектичним (достатнім) рівнями на 32,5 %, що підтверджує ефективність авторської методики, теоретичну і практичну значущість даного дослідження.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення, обґрунтовано і запропоновано вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію розробленої авторської методики з урахуванням специфіки диригентсько-хорової підготовки. Вирішення поставленої мети і відповідних завдань дозволило зробити такі висновки:

1. Розкрито феноменологію волі у контексті міждисциплінарних наукових досліджень. Встановлено, що воля є найвищою формою прояву особистісної реалізації і психічної організації, яка має особистісний характер і зумовлюється ідеєю, здатною змінити стан і мислення людини. Воля обґрунтовується як особистісна якість, яка уможливорює цілеспрямовану напругу уваги. Цей феномен тлумачиться як здатність долати зовнішні і внутрішні перешкоди; трактується як засіб свідомої регуляції поведінки, мислення, сприймання, емоцій, мотивації. Вольова активність особистості визначається як детермінанта особистісних проявів і механізм суб'єктної самоактивності, відтак воля концептуалізується як каталізатор дії, який забезпечує енергією її початок і продовження, як чинник саморозвитку і самостановлення особистості. Воля – це складний феномен який має індивідуальний, усвідомлений, генералізований, цілеспрямований характер та виконує мобілізаційну, гальмівну, регулятивну й спонукальну функції. Воля є чинником самостановлення особистості через забезпечення регуляції емоцій, дій, поведінки і мислення, що зумовлює цілеспрямоване усвідомлене самовдосконалення

2. Визначено та обґрунтовано сутність і структуру виконавської волі в контексті специфіки диригентсько-хорової діяльності вчителів музичного мистецтва. Виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів визначається як індивідуальна базова особистісно-професійна властивість, що забезпечує цілеспрямований регуляційно-спонукальний

вплив щодо мобілізації особистісно-енергетичних, ф художньо-виконавських ресурсів учасників хорового колективу в процесі емоційно-духовної консолідації задля досягнення максимально бажаного результату інтонаційно-виконавського емоційно-образного втілення змісту хорового твору в умовах художньо-педагогічної полікомунікації. Виконавська воля ініціює свідоме саморегулювання і самомобілізацію інтелектуально-творчої і психоемоційної активності, що уможлиблює долання зовнішніх і внутрішніх перешкод, інтонаційно-виконавських проблем, та є чинником забезпечення ефективності художнього розвитку колективу й особистісно-фахового зростання вчителя-хормейстера.

Компонентна структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки складається з чотирьох компонентів: *мотиваційно-інтенційного* (особистісна спрямованість на диригентсько-хорову діяльність, на досягнення бажаного виконавського результату як активізуюче джерело для функціонування і розвитку виконавської волі), *інтонаційно-проектувального* (спланована практична реалізація творчого ресурсу виконавської волі у процесі роботи над хором інтонуванням як основою хорової звучності), *комунікативно-енергетичного* (здійснення артистично-енергетичного диригентського впливу на учасників хорового колективу задля звукового втілення власної художньо-інтерпретаційної концепції музичного твору в процесі художньої полікомунікації) і *рефлексивно-регулятивного* (здійснення слухового моніторингу і спрямування-розосередження свідомості на особистісні та інтонаційно-звукові процеси, які відбуваються під час виконання хорового твору).

3. Визначено й обґрунтовано теоретико-методологічні засади та розроблено методичне забезпечення розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. Розвиток виконавської волі в процесі диригентсько-хорової підготовки ґрунтується на платформі концептуальної цілісності чотирьох наукових

підходів. *Ноологічний підхід* зумовлює ціннісно-вольовий динамізм особистості, спрямований гуманними і духовними смислами мистецько-освітнього середовища; *художньо-ідентифікаційний підхід* передбачає підкріплення духовно-ціннісних смислів хорової діяльності емпатійним ототожненням виконавців з образним змістом, закладеним у хоровий твір; *полікомунікативний підхід* дозволяє розглядати диригентсько-хорову підготовку як полікомунікативний простір, у якому розкривається духовний потенціал художньо-виконавської діяльності учителя-хормейстера, що активізує усвідомлене самоздійснення через активне волевиявлення в творчих діях; *емерджентний підхід* розглядається в якості концептуальної інтеграції духовного спрямування хорового мистецтва з усвідомленням художньої ідентичності як професійного чинника виникнення художньо-емоційного резонансу з музикою у кожного учасника багатовимірного полікомунікативного виконавсько-хорового простору на шляху розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі означених підходів запропоновано низку художньо-педагогічних принципів організації розвивальних процедур, ефективних у контексті роботи, з урахуванням основних атрибутивних характеристик досліджуваного феномену: принцип індивідуального освітнього комплаєнсу, принцип посилення художньо-енергетичного резонансу, принцип синергійної інтеграції, принцип інтонаційно-слухового моніторингу.

Розроблено педагогічні умови та відповідні методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. Такими педагогічними умовами є: стимулювання прагнення здобувачів до отримання задоволення від професійно-особистісного успіху в умовах творчого змагання; ініціація самонаказів щодо подолання невідповідності еталонного та реального хорового звучання задля досягнення найкращого художньо-інтонаційного результату; упровадження прийомів театральної педагогіки як творчого ресурсу досягнення максимального емоційно-експресивного впливу на

співаків у процесі інтонаційно-звукового втілення художньо-виконавської концепції хорового твору; ініціація суб'єктної активності здобувачів щодо здійснення симультанного рефлексивного моніторингу диригентсько-хорової діяльності через аналіз і оперативне коригування виконавських зусиль з метою досягнення бажаного звучання.

4. Розроблено критерії та показники, й встановлено рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки учителів-хормейстерів. Критеріальний апарат передбачає виокремлення таких критеріїв: *особистісно-аксіологічний критерій* з показниками: ступінь прояву хотіння щодо художньо-переконливого втілення виконавської концепції хорового твору, міра прагнення до консолідації учасників хору в єдиний інтонаційно-звуковий потік; *інтонаційно-моделювальний критерій* з показниками: ступінь здатності до якісного оперування інтонаційно-слуховими еталонними зразками, міра продуктивності використання прийомів вокально-хорового звуковидобування відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків; *інтерактивно-експресивний критерій* з показниками: міра адекватності прояву артистично-емоційної енергії через диригентську техніку задля продуктивного рішення художньо-інтонаційних задач, ступінь здатності до емоційно-експресивного зараження і духовної консолідації учасників хору в художній полікомунікації; *корекційно-когерентний критерій* з показниками: ступінь продуктивності інтонаційно-слухової симультантності в процесі додання інтонаційно-виконавських недоліків, міра оперативності знаходження і використання ефективних прийомів інтонаційної корекції і регуляції процесу досягнення якісного художньо-виконавського результату відповідно до інтонаційно-слухових еталонних зразків.

Встановлено рівні розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва-хормейстерів: творчо-інфлюентний рівень визначається як високий, лабільно-еклектичний рівень визначається як достатній, пасивно-репродуктивний рівень визначається як задовільний.

5. Експериментально перевірено і доведено ефективність запропонованої авторської методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. Формувальний етап експерименту здійснювався через упровадження в цикл дисциплін диригентсько-хорової підготовки здобувачів спеціально організованих технологій та методів, і умовно був розподілений на три етапи. *Консолідаційно-імпульсний етап* передбачає актуалізацію, акумуляцію та систематизацію знань, умінь, досвіду диригентсько-хорової діяльності, які набули здобувачі (методи: Дискусійна сесія, ТікТок-челендж, Тьютор-челендж, Імпакт-моніторинг, Виконавський самоаналіз); *продуктивно-модернізаційний етап* спрямований на оновлення та поглиблення існуючих знань, умінь і навичок диригентсько-хорової діяльності з урахуванням вектора на розвиток виконавської волі (методи: Слуховий тренінг, Створення художньо-інтонаційних фреймів, Метод інтонаційного моделювання, Художні читання, Практика симультанної уважності); *творчо-верифікаційний етап* спрямований на практичну перевірку, аналіз і усвідомлення набутого хормейстерського досвіду, та реалізацію його у виконавсько-педагогічній діяльності (методи: Творчий виклик, Вокально-хоровий проєкт, Техніка уявного диригування).

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм F^* Фішера (кутове перетворення Фішера). Експериментальна група (ЕГ) продемонструвала значну позитивну динаміку і кількісну розбіжність з контрольною групою: констатовано загальне зростання частки здобувачів ЕГ з творчо-інфлюентним (високим) і лабільно-еклектичним (достатнім) рівнями на 32,5 %, що підтверджує ефективність авторської методики, теоретичну і практичну значущість даного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. (2004). *Теория музыкального образования*. Москва: «Академия».
2. Абульханова, К. О. (2006). Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. В. О. Татенко (Ред.). *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* (с. 37-51). Київ: Либідь.
3. Августин, А. (2009). *О Свободе воли*. Відновлено з https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/o_svobode_voli/.
4. Акимова, Т. А. (2003). *Теория организации*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
5. Аленьевский, И. А. (2018). *Эстетизация трактовки воли в современном философском дискурсе*. (Автореф. дисс. канд. философ. наук). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
6. Аленьевский, К. А. (2015). Проблема свободы воли в современной философии. *Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*, 2(2). Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-svobody-voli-v-sovremennoy-filosofii>.
7. Алиев, Ю. Б. (2002). *Настольная книга школьного учителя-музыканта*. Москва: «ВЛАДОС».
8. Ананьева, М. (2008). *Развитие волевых навыков у студентов-пианистов музыкально-исполнительских вузов*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург. Відновлено з https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004043288.pdf.
9. Андрос, Н., Джинков, В., & Семененко, Н. (1985). *Українська хорова література* (Вип.1). Київ: Музична Україна.
10. Ануфриева, Н. И., Корсакова, И. А., & Щербакова, А. И. (2011). *Поликультурная музыкально-художественная коммуникация*. Москва: РГСУ.

11. Арешонков, В. Ю. (2005). Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 25, 106-108.
12. Аристотель. (1975). *Сочинения в 4-х томах* (Т. 1). В. Ф. Асмус (Ред.). Москва: Мысль.
13. Аристотель. (1988). *Этика. Политика, Риторика. Поэтика. Категории*. Минск: Литература.
14. Асафьев, Б. (1971). *Музыкальная форма как процесс* (2 изд.). Ленинград: Музыка.
15. Асафьев, Б. (1980). *О хоровом искусстве*. Ленинград: Музыка.
16. Багриновский, М. М. (1963). *Основы техники дирижирования*. Москва: [б. и.].
17. Багриновский, М. М. (1947). *Дирижерская техника руководителя*. Москва: ВУВД.
18. Басин, Е. Я. (1985). *Психология художественного творчества (Личностный подход)*. Москва: Знание.
19. Батовська, О. М. (2015). Академічне хорове мистецтво у проблемному полі сучасного мистецтвознавства. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство*, 8, 121-128.
20. Батовська, О. М. (2019). *Сучасне академічне хорове мистецтво а capella як системний музично-виконавський феномен*. (Дис. докт. мистецтвознавства). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса. Відновлено з http://old.odma.edu.ua/upload/files/disertatsiya_Batovskoi_O.M..pdf.
21. Белкин, А. С. (1997). *Ситуация успеха: книга для учителя*. Екатеринбург: УГЛУ.
22. Берегова, О. (2006). *Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість?* Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
23. Березовська, І. В. (2005). Основні тенденції дослідження проблеми волі. *Наука і освіта*, 3-4, 4-6.

24. Беркман, Т. Л. (1977). *Методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Просвещение.
25. Бермес, І. (2008). *Диригентське мистецтво: поліфункційні виміри*. Львів: Червона калина.
26. Бермес, І. (2020). Особливості комунікації «композитор–слухач» у хоровому виконавстві. *Вісник НАКККіМ*, 2, 168-173.
27. Білова, Н. К. (2019). Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 134-142.
28. Білова, Н. К. (2021). Міждисциплінарний синтез як шлях оптимізації хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 39, 28-33.
29. Білодіда, І. К. (Ред.). (1970-1980). *Словник української мови: в 11 тт.* (Т. 11). Київ: Наукова думка.
30. Богоявленская, Д. Б. (2002). *Психология творческих способностей*. Москва: Академия.
31. Боднар, А. Я., Журат, Ю. В. (2013). Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 149, 37-43.
32. Бондар, Є. М. (2019). *Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості*. Одеса: Астропринт.
33. Бочкарев, Л. Л. (1997). *Психология музыкальной деятельности*. Москва: «Институт психологии РАН». Відновлено з http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2013/09/%D0%B1%D0%BE%D1%87_1.pdf.
34. Бровченко, А. К. (2016). Воля як системостворюючий фактор розвитку особистості. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 6 (18), 12-20.
35. Брюховецька, О., Чаусова, Т. (2012). Професійно значущі якості

особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 74–78.

36. Булатова, Л. О. (2019). Особливості комунікативної компетентності хорового диригента. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 1 (59), 25-29.

37. Валентюк, І. (2010). Поняття та сутність моніторингу в системі регіонального управління. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 1, 147-152.

38. Ван, Чень. (2017). *Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки*. (Дис. канд. пед наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

39. Василевська-Скупа, Л. П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

40. Васянович, Г. П., Будник, О. Б. (2019). Ноологічний концепт духовного розвитку майбутнього педагога. Й. Кевішас, О. Отич (Ред.), *Горизонт духовності виховання* (с. 154-177). Вільнюс: Zuvedra.

41. Ващенко, Г. (1952). Виховання волі і характеру. *Психологія волі і характеру* (Ч. 1). Лондон: Вид-во Спілки української молоді. Відновлено з <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1641/file.pdf>.

42. Ващенко, Г. (1957). *Виховання волі і характеру* (Ч. 2.). Боффало-Мюнхен: Видавництво Спілки української молоді.

43. Веккер, Л. М. (1981). *Психические процессы. В трех томах* (Т. 3). Ленинград: ЛГУ.

44. Велика, А. М. (2009). Ситуація успіху як визначальна умова підвищення якості навчання старшокласників гуманітарним дисциплінам. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3, 30-38. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2009_3_6.

45. Веркіна, Т. Б. (2008). *Актуальне інтонування як виконавська проблема*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
46. Водолагин, А. В. (2014). Волонтеративная теория психики. *Вопросы философии*, 1, 140-143.
47. Войтк, В. І. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.
48. Волков, Д. Б. (2016). Проблема свободы воли: обзор ключевых исследований конца XX – начала XXI вв. в аналитической философии. *Философский журнал*, Т. 9, № 3, 175-189.
49. Вольф, Х. (2001). Разумные мысли о Боге, мире и душе человека, а также о всех вещах вообще. В. А. Жучков (Ред.). *Христиан Вольф и философия в России* (с. 229-358). Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института.
50. Вуколова, И. В. (2019). Теоретические предпосылки изучения поликоммуникативных способностей у подростков с умственной отсталостью. *Концепт*», 12, 110-115. Відновлено з <http://e-koncept.ru/2019/192048.htm>.
51. Вундт, В. (1912). *Введение в психологию*. Москва: Космос.
52. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений*. В шести томах. *Проблемы общей психологии* (Т. 2). Москва: Педагогика. Відновлено з http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t2_1982/.
53. Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. М. Г. Ярошевский (Ред.). Москва: Педагогика.
54. Гайнц, Г. (2011). Воля и деяние – действие в философии Й. Г. Фихте. *Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна комунікація*, 4, 49-62.
55. Галиахметова, А. Т., Мамина Л. В. (2018). Рефлексивный педагогический мониторинг как условие развития студентов в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*, 58-4, 67-70.

56. Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. доктора філософії), Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
57. Гегель, Г. В. Ф. (2007). *Феноменологія духа. Філософія історії*. Москва: Эксмо.
58. Гелеверя, В. В., Хуторна, М. Е. (2015). Організація ефективної системи комплаєнс-контролю в банку. *Фінансовий простір*, 2 (18), 113-119.
59. Гессен, В. М. (1918). *Основи конституційного права*. Петроград: Юрид. кн. скл. «Право».
60. Гинзбург, Л. (1981). *Дирижери и оркестры. Вопросы теории и практики дирижирования*. Москва: Советский композитор.
61. Гиппенрейтер, Ю. Б. (2005). О природе человеческой воли. *Психологический журнал*, Т. 26, № 3, 15-24.
62. Гишка, І. С. (2012). Складові успіху диригентського фаху. *Вісник Національного університету оборони України*, 6, 41-45.
63. Глушко, О. И. (2011). Концепция волевой активности Д. Н. Узнадзе и современные подходы к изучению субъектной активности. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*, №981, Вип. 47, 53-56.
64. Гоголева, Е. Н. (2005). *Феномен воли и волевой сферы в античных и средневековых восточно-христианских психологических представлениях II-VII вв.* (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Институт психологии РАН, Москва.
65. Голицин, Г., Петров, В. (2005). *Информация, поведение, творчество*. Москва: Наука.
66. Гоноболин, Ф. (1973). *Психология*. Москва: «Просвещение».
67. Гора, Н. В. (2018). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товарознавців. *Молодий вчений*, 6(1), 134-137.

68. Городяненко, В. Г. (Ред.) (2002). *Соціологія*. Київ: Видавничий центр «Академія».
69. Гребешкова, О. М. (2009). Емерджентність у стратегічному процесі підприємства. *Формування ринкової економіки*, 22, 129-137.
70. Григорян, С. (1960). *Из истории философии Средней Азии и Ирана VII-XII вв.* Москва: Издательство АН СССР.
71. Гройсберг, А. И. (2011). Понятие «общей воли» в политическом учении Ж.-Ж. Руссо. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, 5 (11), ч. II, 72-75. Відновлено з https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2011_5-2_16.pdf.
72. Гусак, О. Г. (2014). Ситуація успіху в теорії педагогічного стимулювання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 42-43. Відновлено з <http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/2856/1/%D0%93%D1%83%D1%81%D0%B0%D0%BA%20%D0%9E.%D0%93.%20%D0%A1%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D1%85%D1%83.pdf>.
73. Демидова, М. Г. (2015). Особливості прояву звукотворчої волі у процесі інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 25-27.
74. Джанерьян, С. Т. (2006). *Общая психология: Воля*. Ростов-на-Дону: ЮФУ.
75. Джеймс, У. (1997). *Воля к вере*. Л. В. Блинников, А. П. Поляков (Ред.). Москва: Республика.
76. Джемс, У. (1991). *Психология*. Л. А. Петровская (Ред.). Москва: Педагогика.
77. Дмитриев, Л. Б. (2007). *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка.

78. *Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах* (Т. 2). (1973). Москва: Мысль. Відновлено з <https://philosophy.ru/library/drevnekitayskaya-filosofiya-tom-2/>.

79. Дряпіка, В. І. (2001). Педагогічна технологія навчання і виховання майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 39, 6-11.

80. Дубасенюк, О. А. (2016). Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір. О. А. Дубасенюк (Ред.). *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* (с. 26-67). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

81. Дубич, К. В. (2007). *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля, Луганськ.

82. Дубровіна, І. В. (2013). Професійні функції вчителів музичного мистецтва в контексті самоосвіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 113, 58-68.

83. Єргієв, І. Д. (2016). *Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ - початку ХХІ століття*. (Автореф. дис. д-ра мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.

84. Зайцева, А. В. (2016). Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 1, 126-133.

85. Зайцева, А. В. (2015). Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис*

НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 18, 97-101.

86. Занюк С. С. (1998). *Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх*. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.

87. Иванников, В. А. (1989). *Психологические механизмы волевой регуляции*. (Автореф. дис. доктора психол. наук). МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва.

88. Иванников, В. А. (1998). *Психологические механизмы волевой регуляции*. Москва: УРАО.

89. Иванников, В. А. (2014). Анализ мотивации с позиций теории деятельности. *Национальный психологический журнал*, 1, 49-56.

90. Иванников, В. А. (1986). Произвольные процессы и проблема воли. *Вестник МГУ. Серія 14. Психология*, 2, 18-29.

91. Изард, К. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».

92. Иконникова, Л. (2015). Семиотические ресурсы интерпретирующих жестов хорового дирижера. *Научные труды Белорусской государственной академии музыки. Вопросы теории и истории исполнительского искусства. Музыкальная педагогика*, 36 (5), 56-68. Відновлено з <http://www.elib.grsu.by/katalog/569835pdf.pdf?d=true>.

93. Ильин, Е. П. (2009). *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер.

94. Исмагилова, Р. Р. (2015). Взаимосвязь волевой и мотивационной составляющих в структуре личности студента-юриста. *Бехтерев и современная психология человечности: сб. ст. V Международной науч.-практ. конференции* (с. 252-256). Відновлено з https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/34134/bmph2015_252_256.pdf?sequence=-1.

95. Ігіна, З. О. (2011). Симультанність думки ... сукцесивність мовлення: імплікація чи еквівалентність? *Наукові записки Ніжинського*

державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Філологічні науки, 1, 65-68. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2011_1_17.

96. Ігнат'єва, Я. (2017). Роль професійно-творчої діяльності в духовному розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (77), 137-143. Відновлено з <https://oaji.net/articles/2017/690-1498472824.pdf>.

97. Ігнат'єва, Я. В. (2017). Роль професійно-творчої діяльності в духовному розвитку майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2, 137-143.

98. Іригіна, С. О. (2017). Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 157, 65-70.

99. Каган, М. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Метрополис.

100. Калинин, В. К. (1989). На путях построения теории воли. *Психологический журнал*, Т. 10, № 2, 46-55.

101. Камінська, М. (2018). Сакральне хорове мистецтво як один з чинників формування духовності студентів. *Молодий вчений*, 11 (63), 175-177.

102. Кант, И. (1965). *Сочинения в шести томах* (Т. 4, Ч. 1). Москва: Мысль.

103. Кант, И. (1999). *Антропология с прагматической точки зрения*. Санкт-Петербург: Наука.

104. Катрич, О. Т. (2001). *Стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти)*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.

105. Каузова, А. Г., Николаева, А. И. (Ред.). (2001). *Теория и методика обучения игре на фортепиано*. Москва: ВЛАДОС.

106. Ке, Лун. (2017). Європейські традиції формування вокальної школи Китаю. *Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 19-20 жовтня, 2017 р.* (с. 153-160). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.

107. Кедіс, О. Ю., Ладний А. С. (2019). Комунікативні аспекти діяльності хорового диригента. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, 142, 124-130.

Відновлено

3

<http://libs.mfknu.kim.mk.ua/jspui/bitstream/123456789/1825/1/%d0%9a%d0%b5%d0%b4%d1%96%d1%81%2c%20%d0%9b%d0%b0%d0%b4%d0%bd%d0%b8%d0%b9%20124-130.pdf>.

108. Кирпенко, Т. (2014). Функція волі в процесі саморозвитку особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*, 7, 120-127.

109. Кирпенко, Т. М. (2017). Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Екологічна психологія*, 44, 92- 101.

110. Климов, Е. А. (1999). *Общая психология: общеобразовательный курс*. Москва: Юнити-Дана.

111. Ковтун, Н. (2018). Концептуальні підходи до соціально-філософського аналізу феномена волі. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*, 18, 99-106.

112. Ковтун, Н. (2018). Творчий характер вольової особистості мистця. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 19 (1), 44-49.

113. Коган, Г. М. (1979). *Работа пианиста*. Москва: Музыка.

114. Козакова, В. С. (2007). Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетической действительности. *V Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 1-2 червня, 2007 р.* (с. 373-379). Київ: Міленіум.
115. Козелецький, Ю. (1991). *Людина багатовимірна (психологічне есе)*. Київ: Либідь.
116. Козерук, Ю. В. (2015). Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 124, 163-165.
117. Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. Київ: НПУ.
118. Козицький, П. О. (1971). *Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування*. Київ: Музична Україна.
119. Козич, І. В. (2011). Дидактична емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна проблема. *Наукові записки Запорізького національного університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 15, 92-97.
120. Козій, О. М. (2016). Педагогічні принципи вокально-хорового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 14, 59-67.
121. Колесов, Д. В. (2000). *Эволюция психики и природа наркотизма*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
122. Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна.
123. Колодько, Т. М. (2018). Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (69), 165, 12-16.
124. Комар, О. (2009). Емерджентний підхід як основа еволюційного пояснення свідомості. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 77, 196-206.

125. Корзун, В. В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 120, 74-79.
126. Коровников, В. Г. (2001). Мирояная воля по Шопенгауэру и Ницше. *Вестник Барнаульского государственного педагогического университета: Гуманитарные науки*, 1, 82-84.
127. Корольова, Ю. (2016). Формування методологічної основи наукового пізнання джерел права. *Теорія держави і права*, 10, 120-123.
128. Королюк, Н. (1994). *Корифеї української хорової культури ХХ століття*. Київ: Музична Україна.
129. Костенко, Л. В., Шумська, Л. Ю. (2013). *Хрестоматія з хорознавства*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
130. Костогорова, М. В. (2011). Вокально-хоровое пение как форма духовно-нравственного воспитания личности. *Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология*, (2), 154-157.
131. Костюков, В. (2017). *Методика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Kostyukov.pdf
132. Костюшко, Ю. О. (2005). *Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університетт ім. І. Франка, Житомир.
133. Критский, Б. Д. (2016). Интонационно-звуковая основа хорового исполнительства и обучения качеству вокального интонирования. *Музыкальное искусство и образование*, 3 (15), 108-115.
134. Крупнов, А. И. (1996). Психологические проблемы исследования активности человека. *Вопросы психологии*, 6, 64-76.
135. Крюкова, О. В., Лефтеров, В. О., & Рогозіна, М. Ю. (2009).

Психологія: в схемах, таблицях, коментарях: кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей. Донецьк: ДонНУ.

136. Кузнецова, О. А. (2018). Мотиваційно-когнітивний конструкт підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-просвітницької діяльності з учнями. *Матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського, 15-16 березня, 2018 р.* (с. 39-42). Київ.

137. Лазарева, Л. М. (2011). Художня комунікація та її особливості в сучасному інтернет-просторі. *Вісник харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 1, 96-99. Відновлено з <https://www.visnik.org/pdf/v2011-01-22-lazaryeva.pdf>.

138. Лафта, Дж. К. (2003). *Теория организации.* Москва: Велби: Проспект.

139. Лащенко, А. П. (1989). *Хоровая культура: аспекты изучения и развития.* Київ: Музична Україна.

140. Левин, К. (2001). *Динамическая психология: Избранные труды.* Москва: Смысл.

141. Леонтьев, А. А. (1997). *Основы психолингвистики.* Москва: Смысл.

142. Леонтьев, Д. А. (1988). *Структурная организация смысловой сферы личности.* (Дис. канд. психол. наук). Москва.

143. Линенко, А. Ф. (2019). Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 66-72.

144. Личковах, В. А. (2013). Ноология как теория «цельного знания» и основа «духовных наук». *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»*, Том 24 (65), 3, 178-184.

145. Локарева, Г. (2011). Художньо-інформаційна система твору мистецтва у підготовці соціального педагога до професійного спілкування.

Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія, 1 (1), 37-40.

146. Локарева, Г. (2017). Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 4 (79), 157-167.

147. Луценко, В. (2010) Ситуація успіху: психолого-педагогічні механізми й етапи організації. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*, 4, 232-236. Відновлено з <http://social-science.com.ua/article/355>.

148. Мазель, Л. (1978). *Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики*. Москва: Советский композитор.

149. Малинковская, А. В. (2012). Теория фортепианного интонирования – всегда была, все еще впереди. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*, 3 (19), 114-119. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-fortepiannogo-intonirovaniya-vsegda-byla-vse-esche-vperedi>.

150. Малихіна, О. А. (2021). *Психологічні умови формування самоповаги у студентів вищих навчальних закладів*. (Дис. канд. психологічних наук). Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Відновлено

з

https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Malykhina.pdf.

151. Малінка, О. О. (2009). Створення ситуацій гарантованого успіху в процесі навчання студентів іноземній мові. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 29, 153-157.

152. Малько, Н. А. (1965). *Основы техники дирижирования*. Москва: Музыка.

153. Мартинсен, К. А. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. Москва: Музыка.

154. Мартинюк, А. К. (2020). Українська диригентсько-хорова школа сучасності: джерелознавчі студії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1(68), 161-165.

155. Мартиняк, О. (2007). Синонімні прикметники в українській науковотехнічній термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*, 593, 8-11. Відновлено з http://vlp.com.ua/files/02_37.pdf.

156. Масленнікова, Ю. (2017). Теоретичні засади хорового інтонування. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: збірник наукових праць: за матеріалами XXXV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (Вип. 35, с. 60-62). Переяслав-Хмельницький.

157. Масленнікова, Ю. (2017). Хорове виконавство: сучасні аспекти хорової інтонації. *Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 19-20 жовтня, 2017 року* (с. 295-301). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.

158. Масол, Л. М. (2006) *Загальна мистецька освіта: теорія і практика*. Київ: Промінь.

159. Матонис, В. П. (1988). *Музыкально-эстетическое воспитание личности*. Ленинград: Музыка.

160. Медушевский, В. (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка.

161. Медушевский, В. В. (1999). *Внемлите ангельскому пенью*. Минск: Православное братство во имя Архистратига Михаила.

162. Мей, Р. (1987). *Любовь и воля*. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер.

163. Мельниченко, О. (2018). Вплив музики на духовний розвиток особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, 138, 132-138.

164. Мельничук, О. С. (Ред.). (1985). *Словник іношомовних слів*. Київ: Українська радянська енциклопедія.

165. Мирончук, Н. М. (2016). Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 11, 15-20.

166. Михайличенко, О. В. (2004). *Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія*. Суми: «Наука».

167. Михаськова, М. А. (2020). *Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва*. Хмельницький: ФОП Стрихар А. М.

168. Мінь, Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса. Відновлено з http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18427/Min_Shaoway.pdf?sequence=1.

169. Можаровський, М. Ю. (2021). Теоретико-правовий аналіз визначення поняття «комплаєнс» та його видів. *Право.ua*, 2, 139-148. Відновлено з <https://drfiene.files.wordpress.com/2021/10/compliance-mozharovskyj.pdf>.

170. Морозов, А. О., Косолапов, В. Л., Колосов, В. Є., Суперсон, В. І., & Муренко, Р. П. (2002). Інформаційне і аналітичне забезпечення системи моніторингу. *НТІ*, 3, 18-23.

171. Морозов, В. (1995). Невербальна комунікація. *Психологический журнал*, Т. 14, № 1. 18-31.

172. Морозова, О., Сікора, Г. (2019). Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 10, 27-31.

173. Мосенкіс, Ю. Л. (2002). *Тріпільський прасловник української мови*. Київ: Видавничий дім А+С.
174. Муратов, А. С., Поварич, И. П. (2012). Синергизм и эмерджентность: генезис их гармонизации в экономике и управлении. *Вестник Кемеровского государственного университета*, (1), 271-275.
175. Мусин, И. (1987). *О воспитании дирижера: Очерки*. Ленинград: Музыка.
176. Мусин, И. А. (1967). *Техника дирижирования*. Ленинград: Музыка. Відновлено з http://bgmuz.brest.by/biblio/dirig/teh_dirig_musin.pdf.
177. Муха, А. И. (1979). *Процесс композиторского творчества*. Киев: Музична Україна.
178. Мюнш, Ш. (1982). *Я – дирижёр*. Москва: Музыка.
179. Назайкинский, Е. В. (1982). *Логика музыкальной композиции*. Москва: Музыка.
180. Назаренко, М. (2012). Аналіз хорового твору як засіб підготовки майбутнього вчителя музики до хормейстерської діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 103. 205-212.
181. Неменский, Б. (2007). *Педагогика искусств*. Москва: Просвещение.
182. Нестерович, Б. І. (2014). Художньо-педагогічна комунікація в контексті компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 41, 219-222.
183. Неізнана, О. В. (2017). Дослідження практики комплаєнс у страхових компаніях України. *Актуальні проблеми економіки*, 3 (189), 267-273.
184. Никитина, В. (2005). Методические приемы работы над интонацией и словом К. Б. Птицы (по неопубликованным материалам записных книжек профессора). *Модернизация дирижерско-хоровой*

підготовки учителя музики в системі професійного освіти (с. 96-102). Таганрог: ТГПИ.

185. Ницше, Ф. (2005). *Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей*. Москва: Культурная Революция.

186. Ніколаї, Г. Ю. (2013). *Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. праць*, 1, 3-17.

187. Новаченко, Т. В. (2004). *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

188. *Новейший словарь иностранных слов и выражений*. (2003). Москва: Современный литератор.

189. Новська, О. Р. (2020). *Практикум з підготовки художньо-педагогічних проєктів. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня з дисципліни «Практикум з підготовки художньо-педагогічних проєктів»*. Одеса: Університет Ушинського.

190. Новська, О. Р., Клубкова, С. А. (2021). *Роль соціального інтелекту в контексті хормейстерської підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти. Інноваційна педагогіка*, 38, 41-44.

191. Нургаянова, Н. Х. (2013). *Моделирование процесса формирования вокально-исполнительской культуры будущего педагога-музыканта на основе использования этнопевческих традиций. Филология и культура*, 4 (34), 297-301.

192. Овчарук, О. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: К. І. С.

193. Олексюк, О. М. (2017). *Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті*. Київ: Київ. ун-т ім.

Б. Грінченка.

194. Олексюк, О. М. (2020) Кластерна модель розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (95), 139-148.

195. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКіМ.

196. Ольхов, К. А. (1979). *Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров*. Ленинград: Музыка.

197. Онищенко, В. Д. (2012). *Людина і суспільство*. Київ: Педагогічна думка.

198. Онищенко, В. Д. (2014). *Фундаментальні педагогічні теорії*. Львів: Норма.

199. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія*. Київ: Наукова думка.

200. Осадча, Т. В. (2020). Шляхи формування вольових якостей майбутніх учителів-хормейстерів у процесі фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 23 (2), 70-74.

201. Осеннева, М. С., Самарин, В. А., & Уколова, Л. И. (1999). *Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом*. Москва: «Академия».

202. Охрімчук, Р. М. (2008). *Духовність*. Київ: Юрінком Інтер.

203. Павлова, Т. С. (2010). Особлива і загальна воля у філософії Г. В. Ф. Гегеля. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*, 114-120. Відновлено з <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/438>.

204. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.

205. Пазовский, А. (1975). Записки дирижера. Л. Гинзбург (Ред.). *Дирижерское исполнительство: Практика. Теории. Эстетика* (с. 347-361). Москва: Музыка.

206. Пархоменко, Л. О. (2009). *Кирило Стеценко*. Київ: Музична Україна.

207. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (Ред.). (1998). *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат.
208. Петровский, В. А. (1992). *Психология неадаптивной активности*. Москва: Горбунок.
209. Петрушин, В. И. (1997). *Музыкальная психология*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
210. Петухова, Л. Е., Анисимова, Е. Э. (2020). Навыки межличностного общения как компонент профессиональной компетенции воспитателя детей дошкольного возраста. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. Сборник научных статей XI научно-практического семинара, 26-27 марта, 2020 г.* (с. 321-324). Барановичи: Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
211. Пигров, К. К. (1964). *Руководство хором*. Москва: Музыка. Відновлено з https://i0.wp.com/hor.by/wp-content/uploads/2010/08/pigrov_cover.jpg.
212. [Платон](#). (1990). *Собрание сочинений в четырёх томах (Т. 1)*. А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмус, А. А. Тахо-Годи (Ред.). Москва: Мысль.
213. Платон. (2000). *Держава*. Київ: Основи.
214. Пляченко, Т. (2012) Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір. Матеріали Міжнародної наук.-практичної конференції* (с. 722-729). Відновлено з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.
215. Прудка, Т. (2019). Свобода волі у філософії Артура Шопенгауера. [Вісник ДДПУ. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства](#), 1 (10), 60-68.
216. Птица, К. Б. (2010). *Очерки по технике дирижирования хором* (2-е изд.). Москва: «Московская консерватория».
217. Пуни, А. Ц. (1977). *Психологические основы волевой подготовки*

в спорте. Ленинград: МФК им. П. Ф. Лесгафта.

218. Пустовіт, Л. О. (Ред.). (2000). *Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ: Довіра.

219. Рапацкая, Л. А. (1991). *Формирование художественной культуры учителя музыки*. Москва: Прометей.

220. Реброва, Г. О. (2019). *Формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами акмеологічних технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.

221. Реброва, Е. (2014). Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной образовательной среды. *Ars inter Culturas*, 3, 137-153.

222. Рибо, Т. (1894). *Воля в ее нормальном и болезненном состоянии*. В. Аболенский (Ред.). Санкт-Петербург: В. И. Губинский.

223. Рождественский, Г. (1976). *Мысли о музыке*. Москва: Советский композитор.

224. Романовский, Н. В. (1980). *Хоровой словарь*. Ленинград: Музыка.

225. Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

226. Роттер, Д. *Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (PCK)*. Відновлено з http://psychologis.com.ua/oprosnik_rottera.htm.

227. Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии. В двух томах* (Т. 2). Москва: Педагогика.

228. Руссо, Ж.-Ж. (1968). *Об общественном договоре, или принципы политического права*. Москва: Наука. Відновлено з https://www.civisbook.ru/files/File/Russo_O_dogovore.pdf.

229. Сабурова, С. Л. (2012). Особенности мотивации профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. *Мир науки, культуры, образования*, 5, 124-128. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-professionalnoy->

deyatelnosti-muzykanta-ispolnitelya.

230. Савастєєва, Т. М., Журавльова, Т. О. (2019). Державний фінансовий контроль бюджетного процесу на місцевому рівні: системний підхід та резонанс-ефекти. *Економіка та управління національним господарством*, 48-3, 103-107.

231. Савенко, С. (2021). *Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості: традиційні моделі та сучасні тенденції*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса. Відновлено з https://odma.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/diss._savenko.pdf.

232. Савицкая, К. В. (2011). Веб-коммуникация: проблема классификации жанров. *Вестник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў*, 2(16), 24-30. Відновлено з <http://repository.buk.by:8080/jspui/bitstream/123456789/316/1/Veb-kommunikaciya.pdf>.

233. Савранский, И. Л. (1979). *Коммуникативно-эстетические функции культуры*. Москва: Наука.

234. Сапронов, П. А. (2011). Власть как свобода, свобода как власть. И. Г. Фихте. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*, 12 (2), 96-105. Відновлено з <https://rhga.ru/upload/iblock/24e/24efbccdafa8a1610836eab532c4417c.pdf>.

235. Сверлюк, Я., Остапенко, Л. (2017). Професійна рефлексія диригента як психологічний феномен. *Нова педагогічна думка*, 4, 121-124.

236. Свешников, А. В. (1998). *Вокальное воспитание в профессиональном хоре мальчиков. Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания*. Москва: Московская консерватория «Музыка».

237. Сегеда, Н. А. (2011.) *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

238. Селиванов, В. И. (1980). *Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом*. Москва: Высшая школа.
239. Селиванов, В. И. (1986). Дискуссионные вопросы психологии воли. *Психологический журнал*, Т. 7, № 6, 110-120.
240. Селиванов, В. И. (1992). *Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание)*. Рязань: Рязанский пед. институт.
241. Селиванов, В. И. (1982). Волевая регуляция активности личности. *Психологический журнал*, Т. 3, № 4, 14-24.
242. Се, Ліфен. (2021). Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 38, 49-52.
243. Се, Ліфен. (2020). Зміст структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2 (131), 131-138.
244. Се, Ліфен. (2021). Методологічні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(109), 285-297.
245. Сирятська, Т. О. (2008). *Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості музиканта-артиста*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків.
246. Сколяр, Ю. Н. (2015). Исследование феномена свободы воли в экзистенциальной философии. *Вестник МГУЛ – Лесной вестник*, 19 (4), 163-168. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-fenomena-svobody-voli-v-ekzistentsialnoy-filosofii>.
247. Словник музичних термінів. *Симультанність*. Відновлено з <http://slovopedia.org.ua/58/53409/387880.html>.

248. *Словник української мови: в 11 томах.* (1977). (Т. 8). Відновлено з <http://sum.in.ua/s/rezonans>.
249. Смирнов, Б. Н. (1984). Воля. А. Ц. Пуни (Ред.). *Психологія*. Москва: ФИС.
250. Смирнова, Т. А. (2018). *Хорознавство (історія, теорія методика)*. Харків: ХНПУ, «Федорко».
251. Соловей, Я. Г. (2015). Музика у духовному розвитку особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 1, 121-125.
252. Соломка, Е. Т., Хома, Т. В., Олійник, В. В., Хлопек, А. Б., & Іваць, О. М. Емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (92), Issue 228, 65-68.
253. Софроній, З., Чурікова-Кушнір, О. (2020). Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 97, 245-258.
254. Станиславский, К. С. (1985). *Работа актера над собой (Ч. 1). Работа актера над собой в творческом процессе переживания*. Москва: Искусство.
255. Стасюк, В. Д. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
256. Степанова, Л. В. (2018). Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 163, 215-221.
257. Стефіна, Н. (2017). Хорове виконавство: сучасні аспекти хорової інтонації. *Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 19-20 жовтня,*

2017 р. (с. 337-344). Дрогобичи: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.

258. Столярова, Л. (2019). Хорове мистецтво в контексті духовної культури (історичний аспект). *Наукові праці*, т. 42, 29, 102-105.

259. Стратан-Артишкова, Т. (2013). Емпатія в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Педагогічні науки*, 120, 307-312.

260. Стукаленко, З. (2015). Створення ситуації успіху як чинник формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 141, ч. 2, 151-154. Відновлено з <https://www.cuspu.edu.ua/en/2014-rik/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-3/3579-stvorenniya-sytuatsiyi-uspikhu-yak-chynnyk-formuvannya-profesiynoyi-tolerantnosti-maybutnoho-vchytelya-muzychnoho-mystetstva>.

261. Сунь, Лінян (2016). *Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14568/Sun%20Lingyang.pdf?sequence=1>.

262. Ся, Цзюай. (2017). *Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

263. Татенко, В. А. (1996). *Психология в субъектном измерении*. Київ: Видавничий центр «Просвіта».

264. Теряєва, Л. А. (2016). Духовний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк* (Вип.2, с. 58-62). Київ: Київський університет

ім. Б. Грінченка.

265. Тихонова, Е., Федорович, Е. (2014). *Основы музыкальной психологии* (2-ое изд.). Москва: Директ-медиа.

266. Ткач, Ю. С. (2018). Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера як предмет теоретичного дослідження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 359-366.

267. Ткаченко, М. О. (2016). Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: зб. тез Міжнар. науково-практ. конференції, 14–15 жовтня, 2016 р.* (с. 46-49). Харків.

268. Торубарова, Т. В. (2018). Ф. Ницше о воле к власти и поиске новых ценностей. *Вестник Вятского государственного университета*, 3, 4-12.

269. Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. Санкт-Петербург: Питер.

270. Фрейд, З. (2003). *Толкование сновидений*. Минск: Попурри.

271. Фридман, Л., Волков, К. (1985). *Психологическая наука – учителю*. Москва: Просвещение.

272. Хайдеггер, М. (1993). *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва: «Республика», Відновлено з https://imwerden.de/pdf/heidegger_vremya_i_bytie_1993.pdf

273. Хайдеггер, М. (1993). Слова Ницше «Бог мертв». *Работы и размышления разных лет*. А. В. Михайлов (Сост.). (с. 168-217). Москва: Изд-во «Гнозис». Відновлено з <https://www.nietzsche.ru/look/xxa/heider/>.

274. Хань, Юйцень. (2016). Зміст та структура умінь художньо-творчої самоорганізації вчителя музичного мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 14, 122-129.

275. Хе, Ивень. (2013). Звукотворча воля як основа художнього інтонування фортепіанних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33),

405-413.

276. Хуан, Яцянь. (2018). *Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

277. Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности*. Санкт-Петербург: Композитор.

278. Цао, Хункай. (2017). *Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

279. Цветков, В. Я. (2016). Импакт анализ. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 6 (5), 977-978. Відновлено з <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9742>.

280. Чедия, К. О. (1999). *Социально-психологические особенности стратегии и тактики психокоррекционного воздействия средствами театра*. (Дисс. канд. психол. наук). Ярославский государственный университет, Ярославль.

281. Чекан, Ю. І. (2009). *Інтонанційний образ світу*. Київ: Логос.

282. Чертков, В. Г. (1889). *Римский мудрец Эпиктет. Его жизнь и учение*. Москва: «Посредник».

283. Чесноков, П. Г. (1961). *Хор и управление им*. Москва: Государственное музыкальное издательство. Відновлено з https://horist.ru/biblioteka/hor_i_upravlenie_im/titul.shtml.

284. Чжан, Їфу. (2016). *Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

285. Чжан, Лу. (2015). Сутність, зміст і структура диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки*, 126, 147-155.

286. Чжан, Лу. (2016). *Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

287. Шамлян, К. М. (2014). Особливості застосування студентами прийомів вольової регуляції поведінки. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2, 278-285.

288. Шамлян, К. М. (2015). Проблема волі як проблема самосуб'єктних відносин. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3, 431-439.

289. Шевчук, О. М. (Уклад.). (2011). *Самовиховання і саморегуляція особистості*. Умань: РВЦ «Софія».

290. Шибутани, Т. (1969). *Социальная психология*. Москва: Прогресс.

291. Шимова, О. (2010). *Професійна культура вчителя музики: сутність та структура*. Відновлено з http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/75.pdf.

292. Шопенгауэр, А. (2016). *О воле в природе. Мир как воля и представление: Дополнения*. Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив.

293. Шопенгауэр, А. (1992). *Свобода воли и нравственность*. Москва: Республика.

294. Шопенгауэр, А. (2006). *Афоризмы житейской мудрости*. Москва: РИПОЛ классик.

295. Шутьпяков, О. Ф. (1982). Звукотворческая воля или процесс познания. *Советская музыка*, 5, 104-106.

296. Эшби, У. Р. (1962). *Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения*. Москва: [Издательство иностранной литературы](#).

297. Ягупов, В. В. (2012). *Проектування педагогічної діяльності викладачів професійнотехнічної освіти*. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/3247/1/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%>

D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%94%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA.pdf.

298. Ямницький, В. М. (2016). Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Науково-практичний журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2 (4), 163-174.

299. Яныкина, А. Н. (2014). «Воля к гуманизму» как интенция субъектности человека в постнеклассической культуре. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, 4-1, 16-19.

300. Ярошевська, Л. В. (2017). *Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій одеської хорової школи*. (Дис. канд. пед наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

301. Bilova, N. K., Xie, Lifeng. (2021). Volitional aspects of artistic and pedagogical communication of music teachers-choirmasters. *Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов*, 12, 242-244.

302. Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol 4. Child psychology in practice* (p. 345-377). New York: Wiley.

303. Boulez, P. (2005). Points de repère (T. III). *Leçons de musique: deux décennies d'enseignement au Collège de France (1976–1995)*. Paris: Christian Bourgois Editeur.

304. Bury, E. (1978). *Podstawy techniki dyrygowania*. Krakow: Polskie wydawnictwo muzyczne.

305. Cambridge Dictionary Online. *Compliance*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/compliance>.

306. Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulation*

of learning and performance (p. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

307. Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (p. 191-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

308. Deimann, M., Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 1-16. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/778/1484>.

309. Dörrenbächer-Ulrich, L., Perels, F. (2015). Volition completes the puzzle: Development and evaluation of an integrative trait model of self-regulated learning. *Frontline learning research*, 3, 14-36.

310. Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.

311. Frith, C. (2013). The psychology of volition. *Experimental Brain Research*, 229(3), 289-299. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3745827/>.

312. Gollwitzer, P. M. (2015). Setting one's mind on action: Planning out goal striving in advance. R. A. Scott, S. M. Kosslyn (Eds.). *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (p.1-14). John Wiley & Sons.

313. Haggard, P., Lau, H. (2013). What is volition? *Experimental Brain Research*, 229, 285-287.

314. Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 777-799.

315. Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.

316. Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer Publishing.

317. Keller, J. M., Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and

performance. R. A. Reiser, J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology* (p. 84-95). Boston: Pearson.

318. Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. B. A. Maher, W. B. Maher (Eds.). *Progress in experimental personality research* (p. 101-171). Orlando: Academic Press.

319. Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive-behavior-consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). *Action control: From cognition to behavior* (p. 101-128). Berlin: Springer.

320. Lasocki, J. K. (1962). *Chór*. Kraków: PWM.

321. Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford Univ. Press.

322. Pronin, E., Kugler, Matthew B. (2010). People believe they have more free will than others. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 (52), 22469–22474. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3012523/>.

323. Schurger, A., Sitt, J., & Dehaene, S. (2012). An accumulator model for spontaneous neural activity prior to self-initiated movement. *PNAS*, 109(42), 16776-16777. Retrieved from <https://www.pnas.org/content/109/42/E2904>.

324. Thiede, K. W., Anderson, M. C., & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66-73.

325. Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

326. Xie, Lifeng. (2019). Content and specifics of the performing will of future music art teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 125-

126.

327. Xie, Lifeng. (2021). Pedagogical conditions for the development of future musical art teachers' performing will in the process of choirmaster training. *Knowledge, Education, Law, Management*, 3 (39), V. 2, 24-30.

328. Xie, Lifeng. (2021). Criteria for the performing will development in future musical art teachers – choirmasters. *Scientific community: interdisciplinary research: the 5th International Scientific and Practical Conference*. Hamburg, 125-127.

329. Zeman, A. (2017). Комунікаційний зв'язок між диригентом і хоровим колективом у процесі роботи над художнім образом твору. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2. Відновлено з <https://mmod.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/87>.

330. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

331. 蔡元培 教育课程摘要 北京 1912 年出版 页数 (Цай, Юаньпей. (1912). *Тези про курс в галузі освіти*. Пекін).

332.

杨鸿年《我的学与教》,“中国乐派名家讲坛”党委宣传部2017/10/25出版 (Ян Хуннянь. *Мое обучение и преподавание*. 2017/10/25).

333. 吴灵芬

《革命歌曲是用来唱的,不是用来喊的》世界合唱比赛2021/03/20 出版 (Ву Линфэнь. *Революционные песни для пения, а не для крика*, 20 марта 2021 г.).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). Д. Роттера

Інструкція: Вам буде запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними твердженнями за 6-бальною шкалою: -3 -2 -1 +1 +2 +3, від повного заперечення (-3) до повної згоди (+3).

Іншими словами, поставте проти кожного твердження бал від одиниці до трійки з відповідним знаком «+» (згода) або «-» (незгода).

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку; якщо вже судилося захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини-батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли керівник повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває гідно оцінений іншими.
16. Люди виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
18. Я не намагаюся планувати далеко вперед, оскільки багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найбільше залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю відповідальність за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я волію таке керівництво, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїх справах.
25. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в сформованих обставинах.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе майже кожного.
28. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків по його вихованню часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
31. Чоловік, який не зміг добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не проявив достатньо зусиль.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, що хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.
36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюсь іншим.
39. Я завжди віддаю перевагу приймати рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі його старання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при самому сильному бажанні.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато мої успіхи були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість моїх невдач сталося від невміння, незнання чи ліні і мало залежало від везіння чи невезіння.

Обробка результатів

Обробка результатів тесту включає кілька етапів.

1-й етап. Підрахунок «сирих» (попередніх) балів за шкалами.

Показники (шкали):

1. ІО - шкала загальної інтернальності;
2. ІД - шкала інтернальності в області досягнень;
3. ІН - шкала інтернальності в області невдач;

4. ІС - шкала інтернальності в сімейних відносинах;

5. ІП - шкала інтернальності у виробничих відносинах;

6. ІМ - шкала інтернальності в області міжособистісних відносин;

7. З - шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби.

Підрахуйте суму балів по кожній з семи шкал, при цьому питання, вказані в стовпчику «+», беруться з тим же знаком бали, а питання, вказані в стовпчику «-» змінюють знак бали на зворотний.

У наведеній нижче таблиці вказані номери тверджень, які належать до відповідних шкалах.

1. ІО		2. ІД		3. ІН		4. ІС		5. ІП		6. ІМ		7. ІЗ		
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
2	1	12	1	2	7	2	7	19	1	4	6	13	3	
4	3	15	5	4	24	16	14	22	9	27	38	34	23	
11	5	27	6	20	33	20	26	25	10					
Степ	Минимальные и максимальные значения «сырых» показателей по шкалам													
	1. ІО		2. ІД		3. ІН		4. ІС		5. ІП		6. ІМ		7. ІЗ	
1	-132	-13	-36	-10	-36	-7	-30	-11	-30	-4	-12	-6	-12	-3
2	-12	-2	-9	-6	-6	-3	-10	-7	-3	0	-5	-4	-2	-1
3	-1	10	-5	-2	-2	1	-6	-4	1	4	-3	-2	0	1
4	11	22	-1	2	2	5	-3	0	5	8	-1	0	2	3
5	23	33	3	6	6	8	1	4	9	12	1	2	4	
6	34	45	7	10	9	12	5	7	13	16	3	5	5	
7	46	57	11	15	13	16	8	11	17	20	6	7	6	7
8	58	69	16	19	17	20	12	14	21	24	8	9	8	9
9	70	80	20	23	21	24	15	18	25	28	10	11	10	11
10	81	132	24	36	25	36	19	30	29	30	12		12	

2-й етап. Переведення «сирих» балів у стіни (стандартні оцінки)

проводиться згідно з наведеною нижче таблицею. Стіни представлені в 10-бальною шкалою і дають можливість порівнювати результати різних досліджень.

Проаналізуйте кількісно і якісно показники УСК за сімома шкалами, порівнюючи результати (отриманий «профіль») з нормою. Нормальним вважається значення стіна, що дорівнює 5. Відхилення вправо (6 і більше стенів) свідчить про інтернальний тип рівня суб'єктивного контролю у відповідних ситуаціях, відхилення вліво (менше 4 стенів) свідчить про екстернальний тип.

Опис оцінених шкал

1. Шкала загальної інтернальності - ІО. Високий показник по цій шкалі відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони почувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низький показник за шкалою ІО відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і думають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

2. Шкала інтернальності в області досягнень - ІД. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі домоглися всього того хорошого, що було і є в їх житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі в майбутньому. Низькі показники за шкалою ІД свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам - везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності в області невдач - ІН. Високі показники за цією шкалою говорять про розвинене почуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях і стражданнях. Низькі показники ІН свідчать про те, що людина схильна приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати ці події результатом невдачі.

4. Шкала інтернальності в сімейних відносинах - ІВ. Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальною за події, що відбуваються в її сімейному житті. Низький ІС вказує на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значимих ситуацій, що виникають у його родині.

5. Шкала інтернальності в області виробничих відносин - ІІ. Високий ІІ свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим чинником організації власної виробничої діяльності, у складних відносинах в колективі, у своєму просуванні і т. д. Низький ІІ вказує на те, що людина схильний надавати більшого значення зовнішнім обставинам - керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

6. Шкала інтернальності в області міжособистісних відносин - ІМ. Високий показник ІМ свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. Низький ІМ, навпаки, вказує на те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і схильний вважати свої міжособистісні стосунки результатом активності партнерів.

7. Шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби - З. Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе багато в чому відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хвора, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з низьким вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, насамперед лікарів.

Дослідження самооцінок людей з різними типами суб'єктивного контролю показало, що люди з низьким УСК характеризують себе як егоїстичних, залежних, нерішучих, несправедливих, метушливих, ворожих, невпевнених, нецирих, несамостійних, дратівливих. Люди з високим УСК вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здатними, дружелюбними, чесними, самостійними, незворушними. Таким чином, УСК пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю і самостійністю особистості.

Додаток Б

Опитувальник вольових якостей людини (ВКЛ) М.В. Чумакова.

Опитувальник складається з 78 тверджень. Спрямований оцінку рівня таких вольових якостей як відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, витримка, наполегливість, енергійність, уважність та цілеспрямованість.

Для підрахунку результатів питання розділяють на прямі та зворотні. В прямих питаннях відповіді «так» оцінюються в 1 бал, а «ні» - 0 балів; у зворотніх навпаки.

Текст опитувальника:

1. Якщо я присутній на якомусь зібранні, то, як правило, виступаю.
2. Я трохи заздрю тим, хто «не лізе за словом в кишеню».
3. Я рідко звертаюся до кого-небудь за допомогою.
4. Я погано переношу біль.
5. Я швидше песиміст, ніж оптиміст.
6. Я можу швидко зосередитися, якщо потрібно.
7. У мене немає чіткої мети в житті.
8. Я не можу про себе сказати, що я людина, легкий на підйом.
9. Мені варто було б бути більш рішучим.
10. Навіть короткий час мені важко обходитися без близьких мені людей.
11. Зазвичай у мене виходить закінчити справу незважаючи на труднощі.
12. Я веду активний спосіб життя.
13. Музика, шум легко відволікають мене.
14. Коли я приступаю до справи, я обдумую все до дрібниць.
15. Часто якимось само собою виходить, що я опиняюся в ролі лідера.
16. Коли мені відмовляють, мені важко знову повторити моє прохання.
17. Я абсолютно не можу сидіти без діла.
18. Я не дуже зібрана людина.
19. Я добре знаю, чого хочу.
20. Мені буває важко зробити перший крок.
21. Я не люблю ризикувати.
22. Я б відчував (відчувала) себе дуже незатишно, якби мені довелося їхати одному (одній) в далеку поїздку.
23. Якщо щось не виходить з першого разу, я знову і знову повторюю спроби.
24. У мене часто буває занепад сил.
25. Мені не важко концентрувати увагу.
26. Мене не лякають віддалені цілі.

27. Я дуже рідко спізнююся на роботу, навчання, зустрічі.
28. Коли я вчився (вчилася) в школі, я часто викликався (викликалася) відповідати на уроці.
29. Я швидко приймаю рішення.
30. Мені подобається навчитися чогось без сторонньої допомоги.
31. Я не боюся набридати людям повторюваними проханнями.
32. Відпочинок - це просто зміна діяльності.
33. Я не часто виступаю «призвідником» нових починань.
34. Я схильний (схильна) до сумнівів.
35. Мені важко йти проти думки групи.
36. Я легко піддаюся паніці.
37. У разі невдачі у мене «опускаються руки».
38. Я швидко відновлюю сили.
39. Я можу довго працювати, не відволікаючись.
40. Не можна сказати, що я цілеспрямований чоловік.
41. Я весь час вигадую щось нове.
42. Я часто раджуся з іншими людьми.
43. Я не можу довго переносити напружені фізичні навантаження.
44. Я - м'яка людина.
45. Я б не сказав (не сказала), що я енергійна людина.
46. Дійсно, я нерідко буваю розсіяним (розсіяною).
47. Я знаю, ким я хочу бути в житті і прагну до цього.
48. Нерідко мені самому (самій) доводиться показувати приклад оточуючим.
49. Мені добре знайомі болісні коливання, коли потрібно зробити вибір.
50. Я можу бути дуже настирливим (настирливою).
51. Я часто відчуваю сонливість вдень.
52. Я вмію ставити собі ясні і чіткі цілі.
53. Я старанно виконую обов'язки по роботі, навчанні.
54. Мені не вистачає впевненості в собі.
55. Я терпляче додзвонюється, якщо номер зайнятий.
56. Несприятливі обставини часто заважають мені закінчити розпочате.
57. Зазвичай я життєрадісний (життєрадісна) і сповнений (повна) сил.
58. Не можу довго утримувати увагу, якщо мені не цікаво.
59. Як правило, я складаю план на тиждень.
60. Я сам (сама) проявляю ініціативу при знайомстві.
61. Я можу іноді прогуляти роботу (навчання), якщо знаю, що мені це «зійде з рук».
62. Мене не можна назвати ініціативним людиною.
63. Я люблю все робити швидко.
64. Я можу довго «зціпивши зуби» долати неприємності.
65. Я можу довго працювати не втомлюючись.
66. Якщо я беруся за справу, то поринаю в нього цілком і повністю.

67. Я намагаюся розташувати справи за ступенем важливості і починаю з тих, які найбільш важливі.
68. Я запальна людина.
69. Про мене можна сказати, що я трохи «вітряний» («вітряна»).
70. Я - вселяється чоловік.
71. Я вмію стримувати гнів.
72. Я обов'язкова людина.
73. В цілому мене можна назвати терплячою людиною.
74. Я серйозно ставлюся до домашніх обов'язків.
75. Люблю вирішувати все сам (сама).
76. Я можу довго виконувати не цікаве, але потрібну справу.
77. У мене погано виходить приховувати від оточуючих, що я засмучений (засмучена).
78. Я наполегливо досягаю своїх цілей.

Підрахунок ведеться таким чином (в дужках наводяться спочатку прямі питання, а через крапку з комою зворотні):

Відповідальність (11, 14, 27, 53, 72, 74; 61, 69).

Ініціативність (1, 15, 28, 41, 48, 60; 8, 20, 33, 62).

Рішучість (29, 63; 2, 9, 21, 34, 49, 54).

Самостійність (3, 30, 75; 10, 22, 35, 42, 70).

Витримка (55, 64, 71, 73, 76; 4, 36, 43, 68, 77).

Наполегливість (23, 31, 50; 16, 37, 44, 56).

Енергійність (12, 17, 32, 38, 57, 65; 5, 24, 45, 51).

Уважність (6, 25, 39, 66; 13, 18, 46, 58).

Цілеспрямованість (19, 26, 47, 52, 59, 67, 78; 7, 40).

Кожна шкала оцінюється окремо. Чим більше набрано балів, тим більше розвинена якість.

Додаток В

Тест на виявлення ставлення до виконавської діяльності

(складений В. І. Петрушиним)

10-14 балів — низький рівень,

15-20 балів — середній рівень,

21-30 високий рівень

Кожен бал ставиться у випадках співпадання відповіді з ключем

1. Я запізнююсь на заняття частіше всіх.ні
2. Займаючись самостійно, я відволікаюсь менше ніж іншітак
3. На педагогічній практиці у школі я віддаю перевагу показу музичного твору у запису, а не у власному виконанніні
4. Виконуючи музичний твір на концерті, я думаю про те, щоб усе скоріше закінчилосяні
5. Я віддаю перевагу готовій трактовці виконання запропонованої педагогом і не прагну розширити свої знання про музичний твір і внести до нього щось своєні
6. Я пропускаю заняття по спеціальності без поважних причин частіше інших.ні
7. Я прагну не грати в концертах частіше, ніж іншіні
8. На заняття зі спеціальності я приходжу невідготовленим частіше інших .ні
9. Я займаюся над програмними музичними творами нерегулярно, несистематично.ні
10. Я прагну виступати в семінарах тільки обмежену кількість разів, визначених програмою (академконцерт, залік, іспит)ні
11. Звичайно я забуваю про зауваження педагога до виконання музичного твору і згадую про них у останній моментні
12. Мені подобається більша частина творів моєї програми. так

13. Мені подобається сам процес виконання творів з естради перед аудиторією. так
14. У порівнянні з іншими я багато працюю самостійно. так
15. Я виступаю у концертах частіше, ніж інші так
16. Мені буває нудно на більшості індивідуальних занять ні
17. Виконуючи твір, я звичайно думаю про те враження, яке я складаю на слухачів. так
18. Я ставлюся до своєї майбутньої професії більш спокійно, ніж інші. . . . так
19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній виступ так
20. Якщо була б така можливість, я б взагалі відмовився від гри перед слухачською аудиторією та комісією так
21. Я купую книги про виконавців і платівки з записами частіше ніж інші. так
22. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей грати частіше перед людьми різного віку. так
23. Я шукаю будь-яку можливість, щоб пограти перед слухачами так
24. Мені подобається ретельно працювати над музичними творами так
25. Звичайно я прагну вивчити додаткові музичні твори крім наданих так
26. Звичайно я виступаю зі сцени один раз у семестрі так
27. Я граю у концертах лише тому, що цього потребує педагог ні
28. Я вважаю, що під час виконання творів у концертах немає великої необхідності викладатися ні
29. На практиці я люблю улаштовувати додаткові прослуховування музичних творів у власному виконанні так
30. Мене ніколи не треба додатково благати виступити де-небудь так

Додаток Г

Тест на ставлення до диригентської діяльності

1. Музичне мистецтво у більшій частині колективне, тому професія диригента у музиці повинна вважатися головною. так
2. Мені подобається бути у центрі колективної уваги так
3. По натурі я людина товариська і легко контактую з людьми. так
4. Мені легко організувати людей для сумісних дій так
5. Я колекціоную записи різних диригентів для порівняння їх між собою і пошуку найбільш вірного на мій погляд виконання так
6. Коли я займаюся з педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактовки ні
7. Колективні заняття мені подобаються мені більше ніж індивідуальні. . . . ні
8. Мені буває важко підібрати ключ до спілкування з незнайомими так
9. Мої друзі вважають мене веселою і товариською людиною так
10. Я легко переношу конфліктні ситуації у порівнянні з іншими. так
11. Я високо ціную мистецтво міміки і жести так
12. У мене часто бувають зіпсовані стосунки з іншими людьми через мою принциповість. так
13. Я користуюсь будь-якою можливістю, щоб виступити де-небудь з хором, або оркестром так
14. Просто без причини в мене може зіпсуватися настрій ні
15. Поїздки на концерти і гастролі втомлюють мене ні
16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, я прагну спокійно обміркувати проблему і ніколи не зриваюсь так
17. Я люблю розповідати анекдоти у компаніях. так
18. Моя майбутня професія диригента викликає у мене серйозне занепокоєння ні

- У колі своїх друзів я мало говорю про наступний виступ з хором. ні
20. Займаючись у школі, я залюбки виконую доручення, пов'язані із спілкуванням з іншими людьми так
21. У мене багато книг про диригентів так
22. Виконання будь-якої роботи у присутності багатьох людей мало турбує мене так
23. Я шукає будь-який привід для того, щоб попрактикуватися з будь-яким хором. так
24. Мені подобається працювати над перекладом музичної інтонації у пластичний жест. так
25. Звичайно я знайомлюся з багатьма партитурами крім тих, що вивчаю у класі по спеціальності так
26. Я бажав (ла) як можна частіше виступати з хором у концертах так
27. Я виступаю у концертах тільки тому, що цього потребує програма. ні
28. Я вважаю, що під час виконання хорового або оркестрового твору диригенту не обов'язково викладатися, тому що музиканти і без нього знають що потрібно робити. ні
29. На педпрактиці у дитячому таборі, туристському поході я користуюсь будь-якою можливістю, щоб організувати колективне музичне виконання. так

Додаток Д
ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ ЕГ
(Констатувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1				КРИТЕРІЙ 2				КРИТЕРІЙ 3				КРИТЕРІЙ 4				Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	\sum К 4	Рівень		
1	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
2	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
4	3	2	5	В	2	3	5	В	3	2	5	В	2	3	5	В	5	В
5	3	2	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,75	В
6	1	1	2	З	2	1	3	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2,25	З
7	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
8	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
9	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
10	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
11	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3	2	5	В	2	3	5	В	4,5	Д
12	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3	2	5	В	2	3	5	В	4,5	Д
13	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
14	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
15	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
16	2	1	3	З	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
17	2	1	3	З	2	2	4	Д	1	1	2	З	1	2	3	З	3	З
18	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
19	2	1	3	З	2	2	4	Д	2	1	3	З	1	2	3	З	3,25	З
20	2	1	3	З	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
21	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
22	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	2	З
23	1	3	4	Д	3	1	4	Д	1	3	4	Д	1	1	2	З	3,5	Д
24	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	1	4	Д	5,5	В
25	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
26	3	2	5	В	2	3	5	В	3	3	6	В	2	3	5	В	5,25	В

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ КГ
(Констатувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1				КРИТЕРІЙ 2				КРИТЕРІЙ 3				КРИТЕРІЙ 4				Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	\sum К 4	Рівень		
1	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
2	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
4	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
5	2	2	4	Д	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
6	1	3	4	Д	3	1	4	Д	1	3	4	Д	3	1	4	Д	4	Д
7	1	1	2	3	1	2	3	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2,25	3
8	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
9	3	3	6	В	2	3	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,75	В
10	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
11	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
12	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
13	1	1	2	3	1	2	3	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2,25	3
14	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	2	3
15	3	2	5	В	2	3	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,5	В
16	3	3	6	В	2	3	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,75	В
17	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
18	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
19	2	1	3	3	1	2	3	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	3
20	2	1	3	3	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,5	Д
21	2	1	3	3	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,5	Д
22	3	2	5	В	2	3	5	В	2	2	4	Д	2	3	5	В	4,75	Д
23	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
24	2	1	3	3	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,5	Д
25	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
26	2	2	4	Д	2	3	5	В	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4,25	Д

Додаток Е
ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ ЕГ
(Підтверджувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1				КРИТЕРІЙ 2				КРИТЕРІЙ 3				КРИТЕРІЙ 4				Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	\sum К 4	Рівень		
1	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
2	2	3	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,75	В
3	2	3	5	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,75	В
4	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
5	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
6	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
7	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
8	2	2	4	Д	3	2	5	В	3	3	6	В	2	2	4	Д	4,75	Д
9	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
10	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
11	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
12	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
13	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
14	1	1	2	3	2	1	3	3	2	1	3	3	2	1	3	3	2,75	3
15	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
16	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
17	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
18	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
19	2	2	4	Д	3	2	5	В	3	2	5	В	2	2	4	Д	4,5	Д
20	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3	2	5	В	2	2	4	Д	4,25	Д
21	1	1	2	3	1	1	2	3	2	1	3	3	1	1	2	3	2,25	3
22	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
23	1	2	3	3	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3,75	Д
24	2	2	4	Д	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	5,5	В
25	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
26	1	3	4	Д	3	1	4	Д	2	3	5	В	1	3	4	Д	4,25	Д

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА РЕСПОНДЕНТІВ КГ
(Підтверджувальний експеримент)

№ Респондента	КРИТЕРІЙ 1				КРИТЕРІЙ 2				КРИТЕРІЙ 3				КРИТЕРІЙ 4				Kf	Загальний рівень
	1 П	2 П	\sum К 1	Рівень	1 П	2 П	\sum К 2	Рівень	1 П	2 П	\sum К 3	Рівень	1 П	2 П	\sum К 4	Рівень		
1	2	3	5	В	2	3	5	В	3	2	5	В	2	3	5	В	5	В
2	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	1	2	3	3	3,75	Д
3	2	1	3	З	1	2	3	З	1	1	2	З	1	1	2	3	2,5	З
4	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
5	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	1	3	З	1	2	3	3	3,5	Д
6	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	3	2	З
7	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	3	2	З
8	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
9	1	0	1	З	0	1	1	З	1	0	1	З	0	1	1	3	1	З
10	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	3	2	З
11	2	1	3	З	2	2	4	Д	1	1	2	З	1	1	2	3	2,75	З
12	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	1	3	З	1	2	3	3	3,5	Д
13	3	3	6	В	3	3	6	В	3	2	5	В	3	3	6	В	5,75	В
14	2	2	4	Д	2	2	4	Д	3	2	5	В	2	2	4	Д	4,25	Д
15	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
16	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
17	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
18	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
19	2	1	3	З	2	2	4	Д	2	1	3	З	1	2	3	3	3,25	З
20	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
21	2	2	4	Д	2	3	5	В	3	2	5	В	2	3	5	В	4,75	Д
22	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д
23	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	3	3	6	В	6	В
24	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	З	1	1	2	3	2	З
25	0	3	3	З	3	0	3	З	0	3	3	З	3	0	3	3	3	З
26	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	2	2	4	Д	4	Д

Додаток Ж

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

5. Се Ліфен. Зміст структура виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті хормейстерської підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (131). С. 131-138.

6. Се Ліфен. Методологічні аспекти розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 5(109). С. 285-297.

7. Се Ліфен. Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі хормейстерської підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 38. С. 49-52.

Стаття у зарубіжному науковому виданні

8. Xie Lifeng. Pedagogical conditions for the development of future musical art teachers' performing will in the process of choirmaster training. *Knowledge, Education, Law, Managment*. 2021. № 3 (39). V. 2. P. 24-30.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Xie Lifeng. Content and specifics of the performing will of future music art teachers. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2019. С. 125-126.

6. Bilova N. K., Xie Lifeng. Volitional aspects of artistic and pedagogical communication of music teachers-choirmasters. *Мир детства в современном*

образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Витебск, 2021. Вып. 12. С. 242-244.

8. Xie Lifeng. Criteria for the performing will development in future musical art teachers – choirmasters. *Scientific community: interdisciplinary research: the 5th International Scientific and Practical Conference.* Hamburg, 2021. P. 125-127.

Додаток 3

Апробація отриманих результатів дослідження.

V Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019);

II Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Сучасне мистецтво: Науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2019);

V Всеукраїнський науково-практичний семінар з Міжнародною участю «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2019);

Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020);

I Всеукраїнська науково-практична конференція з Міжнародною участю «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020);

V Міжнародна науково-практична конференція «Scientific community: interdisciplinary research» (Hamburg, 2021).

Засідання і методичні семінари кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри диригентсько-хорової підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШІНСЬКОГО»

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

від 13.10.2021 № 2137/24/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему:
**«Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного
мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки»**
за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)
аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
Се Ліфен

Упродовж 2018 – 2021 років на факультеті музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» аспіранткою кафедри музичного мистецтва і хореографії Се Ліфен було здійснено експериментально-дослідну роботу і апробовано методику розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Після проведення пошукового експерименту, метою якого було встановлення закономірностей функціонування та проявів усіх структурних компонентів виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки, здобувачкою було здійснено констатувальний експеримент (2020 рік), спрямований на узагальнення і аналіз результатів діагностики студентів щодо виявлення стану розвиненості в них досліджуваного феномену. Наступним етапом було проведено формувальний експеримент протягом 2020-2021 навчального року, за умовами якого відбувалося впровадження експериментальної авторської методики

освітній процес кафедри диригентсько-хорової підготовки для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем.

Авторська експериментальна методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки будувалася на основі концептуального методологічного комплексу наукових підходів: ноологічного, художньо-ідентифікаційного, полікомунікативного та емерджентного. На досягнення результату було спрямоване впровадження в процес диригентсько-хорової підготовки низки художньо-педагогічних принципів: принципу індивідуальної конгруентності, принципу художньо-образного резонансу, принципу синергійної інтеграції, принципу інтонаційно-слухового моніторингу та принципу диригентської симультанності. На основі визначених теоретико-методологічних підходів і художньо-педагогічних принципів було розроблено педагогічні умови, впровадження яких у диригентсько-хорову підготовку забезпечувало цілеспрямований поступовий розвиток усіх компонентів виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Означені педагогічні умови передбачали стимулювання особистісно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти щодо підвищення творчих результатів хормейстерської діяльності, залучення студентів до діалогічної інтерпретації хорових текстів, впровадження елементів театральної педагогіки з метою вивільнення артистичного потенціалу здобувачів та реалізацію стратегій мистецько-педагогічного менеджменту.

Експериментальна методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва впроваджувалась в процес диригентсько-хорової підготовки у три етапи. Перший етап консолідаційно-імпульсний, другий етап продуктивно-модернізаційний і третій етап – творчо-верифікаційний. Згідно з особливостями організації кожного етапу, в процес викладання дисциплін циклу диригентсько-хорової підготовки (Хорове диригування, Хоровий клас, Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями) впроваджувались відповідні інноваційно-творчі методи (метод художньо-інтерпретаційного фреймінгу, метод імпакт-моніторингу, метод інтонаційного моделювання, метод художньо-пластичної імпровізації, метод вокального кола, метод створення мистецьких проєктів тощо) і низка комунікативно-творчих гейм-тренінгів («Емоційні варіації», «Руйнування міфу», «Лови мить» тощо). Експериментальне застосування зазначених методів дозволило підвищити результати, отримані в процесі констатувального експерименту щодо рівнів розвиненості виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній групі: на високому рівні – від 8 % до 32 %; на достатньому – від 44 % до 62%. На низькому рівні знизилися з 48 % до 6 %.

Діагностичний зріз, узагальнення й порівняння результатів роботи з контрольною та експериментальною групою підтвердив теоретичну і практичну значущість експериментальної методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. Експериментальна група продемонструвала значну позитивну динаміку і кількісну розбіжність з контрольною групою: загальне зростання частки здобувачів ЕГ з творчо-інфлюентним (високим) і лабільно-еклектичним (достатнім) рівнями на 42 %. Результати впровадження методики обговорювались на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії та на міжнародних науково-практичних конференціях.

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО

Зав. кафедри диригентсько-хорової підготовки

Олена НОВСЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95

E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

22.10.2021 № 3439

№ _____

від _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дослідження Сє Ліфен
«Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного
мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 014 – середня освіта (Музичне мистецтво)*

Результати дисертаційного дослідження Сє Ліфен були апробовані упродовж 2020 - 2021 н. р. в процесі викладання дисциплін кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання шляхом впровадження в процес диригентсько-хорової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем базових елементів методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Сутність запропонованої авторкою методики полягала у послідовному впровадженні в диригентсько-хорову підготовку здобувачів комплексу методів, націлених на розвиток виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва. Впровадження у групову та індивідуальну роботу здобувачів запропонованих авторкою методів (як-от: метод художньо-інтерпретаційного фреймінгу; метод імпаکت-моніторингу; метод творчого виклику, а також творчо-дидактичні хорові ігри «Емоційні варіації», «Руйнування міфу») викликали інтерес викладачів і студентів та показали позитивну динаміку щодо прояву показників розвиненості виконавської волі. Впровадження методичних розробок Сє Ліфен дало змогу поглибити виконавські диригентсько-хорові здібності здобувачів, активізувати прояв

артистичної енергії студентів, розширити досвід диригентсько-хорової комунікації в процесі роботи над хоровими творами. Результати впровадження методів розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва обговорювалися на засіданнях кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання (протокол № 3 від 11 жовтня 2021 року).

Ректор



Юрій ЛЯННОЙ

Зав. кафедри
к.п.н., доцент

Марина ПЕТРЕНКО



ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

05 листопада 2021 № 17-к
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дослідження Се Ліфен
**«Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного
мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки»**,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 014 – середня освіта (Музичне мистецтво)

Протягом 2020–2021 навчального року на кафедрі музичного мистецтва та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка проводилась експериментально-дослідна робота, в рамках якої в процес диригентсько-хорової підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) було впроваджено деякі авторські методи розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Се Ліфен.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики здобувачам вищої освіти в процесі диригентсько-хорової підготовки було запропоновано ряд методів, побудованих на основі художньо-педагогічних принципів. Означені принципи визначено авторкою як ефективні щодо розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва – хормейстерів. Зокрема, це принцип художньо-образного резонансу, принцип інтонаційно-слухового моніторингу, принцип диригентської симультанності.

Реалізація названих принципів здійснювалася через комплекс відповідних методів, як-от: метод створення художньо-інтерпретаційних фреймів, метод виконавського самоаналізу, метод інтонаційного моделювання та інші. Результати впровадження означених методів засвідчили достатню ефективність методичних розробок авторки, яка виявилася у підвищенні рівнів прояву в здобувачів якостей і умінь, що відповідають сутності інтегрального феномену «виконавська воля майбутніх учителів музичного мистецтва» в контексті диригентсько-хорової підготовки.

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА