

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЮЙ ЦЮТУН**

УДК: 378:37.011.3-051:7.071.2:78.087.68:[316.77+005.336.2]-043.83(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Юй Цютун Юй Цютун

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

## АНОТАЦІЯ

*Юй Цютун. Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

### Зміст анотації

У пропонованому дисертаційному дослідженні представлено теоретико-методологічне обґрунтування та практичне розв'язання актуальної проблеми формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Вирішення означеної проблеми здійснено через розробку і реалізацію авторської методики з урахуванням специфіки фахової підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Доведено, що хормейстерська діяльність складною, інтегрованою, багатофункціональною, багатовекторною діяльністю, яка є полікомунікативною за своєю природою, оскільки поєднує організаційно-управлінську, психологічно-комунікативну, художньо-творчу, методико-педагогічну та соціокультурну функції.

Засвідчено, що хормейстерська діяльність передбачає організацію та художнє керівництво творчим колективом у перебігу передпроцесного (початково-попереднього), репетиційного та концертного етапів його художньо-виконавської діяльності в умовах комфортного мистецько-комунікативного середовища. Аргументовано, що створення такого психологічно сприятливого середовища можливо через налагодження поліфонічної міжособистісної взаємодії як взаємообміну, взаємодоповнення і взаємозбачення емоціями, думками, художньо-образними уявленнями, асоціаціями тощо хормейстера і учасників хорового колективу, слухачами в

процесі співтворчої емоційно-резонансної, інтонаційно-звукової художньо-семантичної інтерпретації виконавських концепцій хорових творів.

Обґрунтовано багатofункціональність і динамічність різновидів взаємодії диригента з виконавським колективом, яка розгортається у мінливих комунікативних ситуаціях, які потребують миттєвого реагування і ґрунтується на комплексі комунікативних стратегій, що охоплюють різні аспекти хормейстерської діяльності. Психологічний аспект хормейстерської діяльності виявляється в прагненні керівника хору до емоційного «зараження» хористів, створювання духовного контакту із колективом, мотивувати його учасників до спільної творчості на засадах партнерства і взаємоповаги, психологічного комфорту, що сприятиме гармонійному розвитку особистості. Педагогічний аспект спрямований на виховання музично-естетичних смаків, формуванні вокально-хорових виконавських умінь і навичок, розвитку креативності та емоційної чутливості, емпатійності учасників хору.

Встановлено, що хормейстерська діяльність є складним багатовимірним видом професійної діяльності, що об'єднує різні форми художньо-виконавської, мистецько-педагогічної багатовекторної комунікації та виконує функції, спрямовані на гармонізацію музично-освітнього простору засобами хорового мистецтва. Доведено багатогранність контенту хормейстерської діяльності, що вимагає виконання багатьох функцій в процесі художньо-виконавської полікомунікації, як-от: хормейстер як музикознавець, диригент-виконавець, психолог, педагог, сценарист-режисер, актор, менеджер як керівник-координатор.

У міждисциплінарному науковому дискурсі на основі студіювання генези уявлень щодо понять «комунікація», «художня комунікація» узагальнено розуміння базової дефініції «полікомунікація» у контексті хорового співу, яка визначається як багатоканальна і багатогранна комунікація, що репрезентує художньо-виконавську взаємодію хормейстера з учасниками хорового колективу задля створення багатомірної сценічно-

виконавської проєкції хорového твору через різні форми, вербальні, паравербальні і невербальні засоби комунікації щодо утворення художньо-резонансної взаємодії з учасниками хорového універсуму.

Актуалізовано значущість впровадження елементів хорової театралізації як інноваційного художнього принципу, що збагачує полікомунікативну природу хормейстерської діяльності, підвищуючи емоційне залучення виконавців і слухачів, стимулюючи їх до колективної співтворчості, де кожен учасник хорového універсуму стає частиною синергетичного цілого.

Обґрунтовано авторське визначення сутності ключового поняття «полікомунікативна компетентність хормейстера» як інтегральної динамічної системи особистісно-фахових ресурсів хормейстера, що забезпечує плідне здійснення багатовекторної, багатofункціональної і багаторівневої художньої комунікації багатьох учасників хорového універсуму з музичними творами, та через твори з іншими через вмотивоване досягнення емоційно-резонансної взаємодії, духовної консолідації та адекватної художньо-комунікативної ідентифікації. Доведено, що результативність такої полікомунікації забезпечується використанням продуктивних художньо-комунікативних стратегій на основі проєктування інтерпретаційних хорових концепцій (зокрема, і з елементами тетралізації) та їх успішного репетиційно-концертно-сценічного втілення з використання експресії художньо-комунікативних засобів з метою створення досконалого художнього продукту хорової співтворчості.

Виявлено компонентну структуру полікомунікативної компетентності хормейстера: *емоційно-вольовий* (інтегрує емоційні та вольові процеси, спрямовані на створення емоційної атмосфери і мобілізацію творчих ресурсів виконавців); *інтерпретаційно-проєктувальний* (забезпечує глибоке розуміння та інтерпретацію художнього тексту через інтелектуальні процеси, що включають проєктування вербальних і невербальних засобів комунікації); *експресивно-виконавський* (охоплює комунікативні засоби, які консолідують

енергію виконавців і слухачів, спрямовуючи їх у спільний творчий процес через емоційну експресію та харизматичність хормейстера) та *рефлексивно-коригувальний* (полягає в постійному аналізі й корекції інтонаційного та художнього втілення твору, що дозволяє хормейстеру ефективно реагувати на недоліки і досягати бажаного звучання).

Схарактеризовано концепцію методологічних підходів, які покладено в основу формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки: *аксіологічно-консолідаційний* (спрямований на формування системи професійних цінностей студентів, що визначають їх ставлення до обраної професійної діяльності, до себе як особистості та фахівця, усвідомлення тісного взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та професійною майстерністю музиканта-педагога); *герменевтично-нарративний* (сприяє створенню складної комунікації між композитором, музичним твором та його змістом, а також між власним «Я» виконавця з його набутим досвідом, баченням і ставленням до художніх цінностей); *феноменологічний* (дає можливість виявити факт творчої самореалізації автора, з'ясувати місце та роль його творчого здобутку у національній школі, культурі певної країни, і ширше – всієї епохи, що є шляхом до розуміння сутності композиторського стилю, як феномену); *полісуб'єктно-ресурсний* (призводить до усвідомлення полісуб'єктності як феномену, що відображає єдність розвитку внутрішнього змісту реальних сутностей у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, що поєднані спільною творчою діяльністю); *інтерактивно-синергетичний* (спрямований на осягнення композиційної та інтонаційно-драматургічної логіки хорової інтерпретації творів); *акмеологічно-стратегічний* (забезпечує індивідуальний супровід процесу самовдосконалення особистісних і фахових якостей здобувачів з метою досягнення ними найвищих результатів у намічених цілях, формування настанови на професійну самореалізацію та результативність в обраній професійній діяльності).

На основі визначених методологічних підходів запропоновано низку

принципів формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки: *художньо-виконавської афіліації* (активний розвиток емпатії, конгруентності здобувачів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації); *інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів* (формування певної сукупності установок, переконань та ідей, що характеризуються спільністю, виходять за сферу індивідуальної свідомості суб'єкта); *художньо-семантичної експлікації* (наявність плану втілення хорового твору, який призведе до змістовно й художньо цілісного результату); *антиципації* (здатність передбачати, передчувати різного роду виконавські проблеми); *іманентного аналізу* (спрямований на зміст і структуру твору, на його формальні елементи, їх співвідношення та функції, і не передбачає виходу за рамки тексту); *художньо-творчої партиципації* (виявляється у «зараженні» художньо-творчою ідеєю як самих виконавців, так і слухачів під час концертного виступу); *інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль* (спрямований на досягнення поставленої мети, поєднуючи різні види професійного розвитку студентів, враховуючи специфіку диригентсько-хорової діяльності); *прямого і зворотного зв'язку (фітбеку)* (зосереджений на діагностиці недоліків власної діяльності, оцінці сформованості навичок інтонаційно-слухової симультанності та сукцесивності в процесі подолання інтонаційно-виконавських проблем); *перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій* (спрямований на саморегуляцію фахової діяльності здобувачів під час виконання хорового твору, здатність здійснювати швидкий та продуктивний зворотний зв'язок щодо корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації).

Розроблено та обґрунтовано *педагогічні умови* формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки та відповідні методи їх реалізації на основі запропонованих методологічних підходів і принципів, як-

от: ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорового колективу як ціннісно-сислового ресурсу продуктивної виконавсько-хорової діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії (з методами: атрибуції емоційної «партитури» хорового твору, тренінг диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень, прийоми примноження палітри диригентських жестів); створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму (методи: понятійно-термінологічний тренінг, полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору, змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу, поліверсійності репетиційного процесу); утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорової концепції твору (тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії, хоровий проєкт, імерсивних технологій та віртуальної реальності, мультимедійний перформанс-хор); організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорових інтерпретаційних концепцій (методи діалогічно-рефлексивної взаємодії, педагогічно-виконавського «перереформатування», тренінг з формування хормейстерського іміджу, нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності»).

Обґрунтовано авторську методику формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки відповідно до виокремлених етапів. На першому, *кумулятивно-адаптивному* етапі було застосовано *методи*: художньо-образної ідентифікації; особистісно-комунікативної діалогізації; тренінг

диригентських центрованих повідомлень; атрибуції емоційної «партитури» хорового твору; практики інтерв'ювання хорового диригента. На другому, *аналітично-продуктивному* етапі впроваджувались *методи*: понятійно-термінологічний тренінг; полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору; змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу; прийоми примноження палітри диригентських жестів; імерсивних технологій та віртуальної реальності. На третьому, *творчо-регулятивному* етапі реалізовувались *методи*: поліверсійності репетиційного процесу; екстраполяції художньо-комунікативних пріоритетів; хорового проєкту; тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії; перформанс-хору. На четвертому, *креативно-стратегічному* етапі апробовано *методи*: діалогічно-рефлексивної взаємодії; педагогічно-виконавського «перереформатування»; креативного методичного навчання; тренінг з формування хормейстерського іміджу; нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності».

Розроблені критерії (інтенціонально-мобілізаційний, художньо-моделювальний, творчо-консолідаційний, діагностично-прогнозувальний), які скорельовано з компонентами полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки та уможлиблюють педагогічну діагностику рівнів сформованості досліджуваного феномену. Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм  $F^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера).

**Ключові слова:** комунікація, художня комунікація, професійна компетентність, полікомунікативна компетентність, хормейстер, професійна підготовка, диригентсько-хорова підготовка, педагогічні умови, інноваційні методи, творча взаємодія, художній діалог, художній образ, хоровий твір,



інтерпретація, ідентифікація, музично-педагогічна діяльність, здобувачі вищої мистецько-педагогічної освіти.

### **ABSTRACT**

Yu Qiutong. *Formation of higher art-pedagogical education applicants' polycommunicative competence in the process of choirmaster training.* – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2025.

### **Abstract contents**

The proposed dissertation research presents theoretical and methodological justification and practical solution to the current problem of forming higher art-pedagogical education applicants' polycommunicative competence in the process of choirmaster training. The solution to the specified problem was carried out through the development and implementation of the author's methodology taking into account the specifics of professional training of higher art-pedagogical education applicants.

It has been proved that choirmaster activity is a complex, integrated, multifunctional, multi-vector activity, which is polycommunicative in nature, since it combines organizational-managerial, psychological-communicative, artistic-creative, methodological-pedagogical and socio-cultural functions.

It has been revealed that choirmaster activity involves organization and artistic management of the creative team during the pre-process (initial-preliminary), rehearsal and concert stages of its artistic and performing activity in a comfortable artistic-communicative environment. It is argued that creation of such a psychologically favorable environment is possible through the establishment of polyphonic interpersonal interaction as a mutual exchange, complementation and mutual enrichment of emotions, thoughts, artistic-figurative representations, associations, etc. of the choirmaster and the participants of the choir, listeners in the process of co-creative emotional-resonant, intonation-sound artistic-semantic

interpretation of the performance concepts of choral works.

The multifunctionality and dynamism of the types of interaction between the conductor and the performing team, which unfolds in changing communicative situations that require instant response and is based on a complex of communicative strategies that cover various aspects of the choirmaster's activity, are substantiated. The psychological aspect of choirmaster activity is manifested in the choir leader's desire to emotionally "infect" the choristers, create spiritual contact with the collective, motivate its participants to joint creativity on the basis of partnership and mutual respect, psychological comfort, which will contribute to the harmonious development of the personality. The pedagogical aspect is aimed at fostering musical-aesthetic tastes, forming vocal-choral performing skills and abilities, developing creativity and emotional sensitivity, and empathy of the choir participants.

It has been established that choirmaster activity is a complex multidimensional type of professional activity that combines various forms of artistic-performing, artistic-pedagogical multi-vector communication and performs functions aimed at harmonizing the musical-educational space by means of choral art. The multifaceted content of choirmaster activity is highlighted, which requires the performance of many functions in the process of artistic-performing polycommunication, such as: choirmaster as a musicologist, conductor-performer, psychologist, teacher, screenwriter-director, actor, manager as a leader-coordinator.

In an interdisciplinary scientific discourse based on studying the genesis of ideas about the concepts of "communication", "artistic communication", the understanding of the basic definition of "polycommunication" in the context of choral singing is generalized, which is defined as multi-channel and multifaceted communication, representing the artistic-performing interaction of the choirmaster with the participants of the choral collective in order to create a multidimensional stage and performing projection of the choral work through various forms, verbal, paraverbal and non-verbal means of communication regarding the formation of

artistically resonant interaction with the participants of the choral universe.

The importance of introducing elements of choral theatricalization as an innovative artistic principle that enriches the polycommunicative nature of choirmaster activity, increasing the emotional involvement of performers and listeners, stimulating them to collective co-creation, where each participant of the choral universe becomes part of a synergistic whole is highlighted.

The author's definition of the essence of the key concept of "polycommunicative competence of the choirmaster" is substantiated – *polycommunicative competence* as an integral dynamic system of the choirmaster's personal and professional resources, which ensures the fruitful implementation of the multi-vector, multifunctional and multi-level artistic communication of many participants of the choral universe with musical works, and through works with others through the motivated achievement of emotionally resonant interaction, spiritual consolidation and adequate artistic-communicative identification.

It has been proved that the effectiveness of such polycommunication is ensured by the use of productive artistic-communicative strategies based on the design of interpretative choral concepts (including elements of theatricalization) and their successful rehearsal, concert and stage implementation using the expression of artistic-communicative means in order to create a perfect artistic product of choral co-creation.

The component structure of the choirmaster's polycommunicative competence has been identified: *emotional-volitional* (integrates emotional and volitional processes aimed at creating an emotional atmosphere and mobilizing performers' creative resources); *interpretative-projective* (provides deep understanding and interpretation of the artistic text through intellectual processes that include the design of verbal and non-verbal means of communication); *expressive-performing* (covers communicative means that consolidate the energy of performers and listeners, directing them into a joint creative process through the emotional expression and charisma of the choirmaster) and *reflective-corrective* (consists in the constant analysis and correction of the intonational and artistic

embodiment of the work, which allows the choirmaster to effectively respond to shortcomings and achieve the desired sound).

The concept of methodological approaches that form the basis for the formation of higher art-pedagogical education applicants' polycommunicative competence in the process of choirmaster training is characterized: *axiological-consolidation* (aimed at forming a system of students' professional values that determine their attitude to the chosen professional activity, to themselves as individuals and specialists, awareness of the close relationship between communicative competence and professional skills of a musician-teacher); *hermeneutic-narrative* (contributes to the creation of complex communication between the composer, the musical work and its content, as well as between the performer's own "Self" with his acquired experience, vision and attitude to artistic values); *phenomenological* (makes it possible to identify the fact of the author's creative self-realization, to find out the place and role of his creative achievement in the national school, the culture of a certain country, and more broadly – the entire era, which is a way to understand the essence of the composer's style as a phenomenon); *polysubject-resource* (leads to the awareness of polysubjectivity as a phenomenon that reflects the unity of the development of the internal content of real entities in subject-subject relationships, which are connected by joint creative activity); *interactive-synergetic* (aimed at understanding the compositional and intonation-dramatological logic of choral interpretation of works); *acmeological-strategic* (provides individual support for the process of self-improvement of the applicants' personal and professional qualities in order to achieve the highest results in the intended goals, the formation of guidelines for professional self-realization and effectiveness in the chosen professional activity).

Based on the defined methodological approaches, a number of principles for the formation of higher art-pedagogical education applicants' polycommunicative competence in the process of choirmaster training are proposed: *artistic-performing affiliation* (active development of empathy, congruence of students in the process of emotionally saturated artistic-pedagogical communication);

*integration of intersubjective values and meanings* (formation in students of a certain set of attitudes, beliefs and ideas that are characterized by commonality, go beyond the sphere of the individual consciousness of the subject); *artistic-semantic explication* (development of a plan for the implementation of a choral work, which will lead to a meaningful and artistically holistic result); *anticipation* (ability of choristers to foresee, anticipate various kinds of performance problems); *immanent analysis* (aimed at the content and structure of the work, at its formal elements, their correlation and functions, and does not involve going beyond the text); *artistic-creative participation* (manifested in the “infection” of the artistic-creative idea of both the musicians themselves and the listeners during a concert performance); *intersubjective integration of the synergy of performance-volitional efforts* (aimed at achieving the set goal, combining various types of professional development of students, taking into account the specifics of conducting-choral activities); *direct connection and feedback* (focused on diagnosing shortcomings in the educational process in mastering the practice of performing choral works, as well as assessing the formation of skills of intonation-auditory simultaneity and succession in the process of overcoming intonation-performance shortcomings); *redesign of performance and pedagogical strategies* (aimed at self-regulation of the professional activities of higher education applicants during the performance of a choral work, the ability to provide quick and substantiated feedback on the correction of techniques of verbal and non-verbal expression of artistic-pedagogical communication).

*Pedagogical conditions* for the formation of higher art-pedagogical education applicants’ polycommunicative competence in the process of choirmaster training and corresponding methods of their implementation based on the proposed methodological approaches and principles have been developed and substantiated, such as: initiating applicants’ need to mobilize creative efforts of the participants of the choir collective as a value-meaningful resource of productive performing-choral activity on the basis of emotionally expressive dialogic co-creative interaction (with methods: attribution of the emotional “score” of a choral

work, training of conductor-centered artistic-performing messages, techniques for increasing the palette of conductor gestures); creation of an interpersonal artistic-performing concept and modeling of stage-theatrical transcription of a choral work as a platform for designing effective artistic-communicative means and strategies for implementing a performing idea (methods: conceptual and terminological training, polycommunicative performing analysis of a choral work, content-process modeling of the rehearsal process, polyversity of the rehearsal process); creation of an emotional-empathetic field for the consolidation and integration of the spiritual and energy resources of all participants in artistic-creative interaction on the basis of extrapersonal synergy in the process of collective interpretation of the choral concept of the work (training in managerial conductor-choral suggestion, choral project, immersive technologies and virtual reality, multimedia performance-choir); organization of an artistic-creative reflective-communicative environment on the basis of successive-simultaneous monitoring, analysis and correction of the productivity of performing-pedagogical strategies regarding the quality of the implementation of choral interpretive concepts (methods of dialogical-reflective interaction, pedagogical-performing “reformatting”, training on the formation of a choirmaster’s image, networking session “Laboratory of Choirmaster’s Mastery”).

The author’s methodology for the formation of higher art-pedagogical education applicants’ polycommunicative competence in the process of choirmaster training in accordance with the identified stages is substantiated. At the first, *cumulative-adaptive* stage, the following *methods* were applied: artistic-figurative identification; personal-communicative dialogization; training of conductor-centered messages; attribution of the emotional “score” of a choral work; practices of interviewing a choral conductor. At the second, *analytical-productive* stage, the following *methods* were implemented: conceptual-terminological training; polycommunicative performance analysis of a choral work; content-process modeling of the rehearsal process; methods of multiplying the palette of conductor gestures; immersive technologies and virtual reality. At the third, *creative-regulatory* stage, the following *methods* were implemented:

polyversion of the rehearsal process; extrapolation of artistic-communicative priorities; choral project; training in managerial conductor-choral suggestion; performance choir. At the fourth, *creative-strategic* stage, the following *methods* were tested: dialogical-reflective interaction; pedagogical-performing “reformatting”; creative methodological training; training in forming a choirmaster’s image; networking session “Laboratory of Choirmaster’s Mastery”.

The developed criteria (intentional-mobilization; artistic-modeling; creative-consolidation; diagnostic-predictive) are correlated with the components of higher art-pedagogical education applicants’ polycommunicative competence in the process of choirmaster training and enable pedagogical diagnostics of the levels of formation of the phenomenon under study. Quantitative and qualitative analysis of the results of the molding experiment confirmed the effectiveness of the proposed author’s methodology for the formation of higher art-pedagogical education applicants’ polycommunicative competence in the process of choirmaster training, which is confirmed by the method of mathematical statistics – the  $\varphi^*$  Fisher criterion (Fisher’s angular transformation).

**Key words:** communication, artistic communication, professional competence, polycommunicative competence, choirmaster, professional training, conductor-choir training, pedagogical conditions, innovative methods, creative interaction, artistic dialogue, artistic image, choral work, interpretation, identification, musical-pedagogical activity, applicants for higher art-pedagogical education.

## LIST OF AUTHOR’S PUBLICATIONS

### Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. Yu, Qitong. (2023). Sutnist i zmist polikomunikatyvnoi kompetentnosti v diialnosti khormeistera. *Innovatsiina pedahohika*, vyp. 58, t. 2., 76-80.
2. Yu, Qitong. (2024). Metodolohichni zasady formuvannia polikomunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi mystetsko-pedahohichnoi osvity v protsesi khormeisterskoi pidhotovky. *Nauka i tekhnika*

sohodni: Seriiia «Pedahohika», 7(35), 460-474.

3. Yu, Qiutong. (2024). Metodyka formuvannia polikomunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi mystetsko-pedahohichnoi osvity v protsesi khormeisterskoi pidhotovky. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, vyp. 77, t. 3, 309-315.

#### **Published works of the approbation character**

4. Bilova, N., Yu, Qiutong. (2022). Types of polycommunication in the choirmaster activity of a music art teacher. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy i tezy VIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (m. Odesa, 14-15 zhovtnia 2022 r.). T.1. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 35-37.

5. Yu, Qiutong. (2023). Sutnist polikomunikatsii v diialnosti khormeistera. Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky ta osvity *Ukrainy v osoblyvykh umovakh yevrointehratsii: Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia* (m. Vinnytsia, 03-04 travnia 2023 roku). Vinnytsia: Vinnytskyi kooperatyvnyi instytut, 75-77.

6. Yu, Qiutong. (2023). Do problemy polikomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv v protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva: Materialy i tezy IKh Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (m. Odesa, 20-21 zhovtnia 2023 r.). T.2. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 99-100.

7. Yu, Qiutong. (2024). Criteria apparatus for the state of formation of polycommunicative competence of the teacherchoir master. «*Actual problems of professional education: experience and prospects*»: *The XXXII International Scientific and Practical Conference* (Munich, Germany, August 12-14, 2024), 114-117.

8. Yu, Qiutong. (2024). Teatralizatsiia yak proiav polikomunikatyvnoi pryrody khormeisterskoi diialnosti. «*Current scientific goals, approaches and challenges*»: *the II International Scientific and Theoretical Conference* (Riga, August 9, 2024). Riga, Republic of Latvia: International Center of Scientific Research, 72-73.



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>19</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>32</b>
1.1. Полікомунікативна природа хормейстерської діяльності.....	32
1.2. Сутність, зміст і компонентна структура полікомунікативної компетентності хормейстера.....	63
Висновки до першого розділу.....	92
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>96</b>
2.1. Методологічний контент формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.....	96
2.2. Методичне забезпечення формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.....	132
Висновки до другого розділу.....	158
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>162</b>
3.1. Дослідження рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в сучасній	

практиці хормейстерської підготовки.....	162
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.....	209
Висновки до третього розділу.....	244
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>249</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>258</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>294</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасні глобалізаційні тенденції суттєво впливають на світовий соціокультурний простір, зумовлюють інтеграцію всіх сфер життєдіяльності людей, зокрема поширюють міжнаціональні та міжкультурні контакти, створюючи новий формат взаємодії, взаємообміну і взаємопроникнення культурних традицій, що вимагає толерантності, відкритості та готовності до міжкультурного діалогу.

Означені соціокультурні виміри обумовлюють актуалізацію суб'єктної активності особистості, здатної до усвідомленої взаємодії, винайдення продуктивних рішень життєвих і професійних проблем, реалізації власного потенціалу задля гармонійного співіснування у багатомірному інтерактивно-комунікативному просторі. У такому розумінні особистість переростає у суб'єкта комунікації, який визначає свою життєву траєкторію як професійного розвитку, так і різновидів комунікації у соціокультурному середовищі, зокрема мистецько-освітньому.

Особливої значущості комунікація набуває в галузі музичного мистецтва, оскільки музика є однією з універсальних форм спілкування через її потужний емоційний вплив на особистість, який долає мовні бар'єри та створює емоційно-естетичний і духовний резонанс між суб'єктами взаємодії. Комунікативна природа музичного мистецтва задає багатогранний і багатовекторний формат художньої взаємодії через музичні твори з композитором, власним «Я» та іншими як суб'єктами комунікації, на тлі якої здійснюється обмін мистецькою інформацією між суб'єктами в процесі інтерпретації художньо-семантичного змісту творів.

У такому студіюванні багатоканальна мистецько-педагогічна та художньо-виконавська взаємодія в галузі мистецької освіти утворює унікальні контексти різновидів полікомунікації як багатомірного і багатогранного і багатовекторного явища, генеруючи духовну консолідацію, єдність естетичних переживань, думок, художньо-образних уявлень,

асоціацій тощо, створюючи платформу для гармонійного розвитку і професійного зростання особистості.

Актуальність проблеми полікомунікації загострюється у контексті хорового мистецтва, яке ще за часів Античності вважається ефективним засобом духовного об'єднання людей через потужний виховний потенціал хорового співу, як ефективної форми консолідації учасників хорового колективу в єдиний енергетично-виконавський потік творчого самовираження.

Хоровий спів є найбільш доступною, «відкритою» і найпопулярнішою у світі формою колективно-творчого музикування, хорової співтворчості. Разом з тим, привабливість, актуальність і затребуваність хорового співу як форми творчого самовираження, цікавить дітей і молодь різних за віком, рівнем розвитку музичних здібностей, вокально-хорових навичок, ціннісних орієнтацій тощо. Означене вимагає від керівника хору здатності щодо гармонійного поєднання голосів усіх учасників у єдиний, збалансований інтонаційно-звуковий, «живий» музичний інструмент задля переконливого виконавського втілення художнього продукту хорової творчості.

Означений дискурс спрямовує вектор професійної підготовки здобувачів в галузі мистецької освіти на опанування художньо-комунікативних стратегій щодо усвідомленого використання, трансляцію і взаємообмін мистецькою інформацією, досягнення порозуміння між багатьма суб'єктами полікомунікації, виклик резонансно-ідентичних емоційних, ментальних реакцій та відгуків, створюючи гармонійну єдність у взаєморозумінні між композитором, виконавцями і слухачами.

У такому вимірі безсумнівної значущості набуває проблема підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти як конкурентноспроможних, компетентних майбутніх хормейстерів, здатних забезпечити багатовекторність, багатофункціональність і багатовимірність полікомунікації в галузі хорового співу за допомогою вербальних, паравербальних і невербальних засобів художньо-виконавської та мистецько-

педагогічної полікомунікації, яка цілеспрямована на мобілізацію і консолідацію творчих зусиль, комфортну взаємодію учасників хорového колективу в процесі художньо-виконавської та мистецько-педагогічної полікомунікації виконавців і слухачів.

У науковому дискурсі проблема комунікації набула широкого студіювання в контексті професійного розвитку фахівців, зокрема викладачів як взаємодія щодо досягнення розуміння співрозмовників, контакт їх внутрішніх світів, як фактор розвитку особистості у педагогічному процесі (Л. Бутенко, Л. Василевська-Скупа, Л. Гавриляк, Я. Гнатюк, Н. Данилишин, Ю. Іванова, Ю. Карпюк, О. Касаткіна, О. Корніяка, О. Максимова, Л. Мамчур, А. Палмер, М. Прищак, О. Рудницька, К. Фосс, І. Чеботарьова та ін.).

Художню комунікацію в галузі музичної освіти як спілкування в мистецтві та через мистецтво з іншими досліджують не лише як обмін інформацією, а й емоціями та символами, що можуть бути як вербальними, так і невербальними між суб'єктами взаємодії задля утворення емоційно-духовного резонансу у художньому процесі. У даному контексті науковці значну увагу приділяють дослідженню питань формування комунікативних якостей, культури художньо-педагогічного спілкування, комунікативних навичок і умінь, комунікативної компетентності, комунікативної культури здобувачів мистецько-педагогічної освіти як основи їх майбутньої художньо-педагогічної і музично-виконавської діяльності (О. Берегова, Г. Варганич, Л. Василевська-Скупа, Вей Іцзянь, Ю. Волкова, А. Зайцева, О. Марків, Л. Масол, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Реброва, О. Рудницька, Т. Смирнова, Сюй Міньї, О. Щолокова та інші).

Зазнала трансформації хормейстерська підготовка майбутніх учителів, викладачів в галузі музично-педагогічної освіти, яка набула ознак багатофункціональності, багатовимірності і багатовекторності його фахової діяльності у сучасному мистецько-комунікативному середовищі. Вчені розглядають фахову компетентність хормейстера на платформі інтеграції

емоційних, ментальних, вольових і технологічних ресурсів, особистісних якостей і його фахового досвіду, у різних творчо-сміслових площинах художньо-педагогічної та виконавсько-сценічної інтерпретації хорового твору засобами вербальної і невербальної комунікації (І. Бермес, Н. Білова, Є. Бондар, Л. Булатова, Ван Яцзюнь, Г. Варганич, Т. Веркіна, Х. Голян, О. Кедіс, А. Кифенко, П. Ковалик, А. Козир, А. Ладний, О. Леснік, Н. Лупак, Н. Нарожна, О. Прокулевич, А. Растригіна, Се Ліфен, Т. Смирнова, Ю. Ткач, Цао Хункай, Л. Шумська та ін.).

Досліджуються функціонали хормейстера у різних ракурсах: як інтерпретатора і медіатора, який втілює музичні ідеї композитора через колективне виконання (Т. Багрій, Ю. Ткач), як диригента-психолога, який здійснює емоційно-вольовий вплив на учасників хорового універсуму через прояв сугестивних і експресивних здібностей (І. Антіпіна, І. Апалькова, Л. Василевська-Скупа, Л. Костенко, Л. Шумська), як суб'єкта поліфонічного художнього спілкування (Я. Горбаль, Ян Фейюй), хормейстера-організатора з виокремленням управлінських, менеджерських функцій хорового диригента (І. Заболотний, Є. Карпенко, Т. Матвієнко, К. Пігров, С. Савенко) тощо.

Загалом аналіз наукових джерел та сучасні виміри мистецько-педагогічної освіти щодо професійної підготовки майбутніх викладачів-хормейстерів увиразнюють доцільність більш ґрунтовного дослідження складного, багатоаспектного особистісно-професійного феномена полікомунікативної компетентності, розроблення методики ефективного формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

Проблема формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки предметом спеціального дослідження не являлася.

Аналіз досліджень, дотичних до задекларованої в дисертації проблеми формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки виявив низку

існуючих у теорії та практиці *суперечностей* між:

– потужним художньо-творчим, емоційно-інтелектуальним, духовно-ціннісним потенціалом полікомунікації як поліфонічної партитури спілкування у виконавсько-хоровій творчості та браком теоретико-методологічного студіювання, відрефлексованості проблеми формування полікомунікативної компетентності здобувачів мистецько-педагогічної освіти як пріоритетної їх хормейстерської підготовки;

– високими професійними вимогами мистецької освіти щодо якісної реалізації різних видів багатовекторної, багатофункціональної та багаторівневої полікомунікації з творами мистецтва та через музичні твори – з учасниками хорового універсуму та браком методологічного обґрунтування процесу формування полікомунікативної компетентності здобувачів в процесі хормейстерської підготовки;

– необхідністю оптимізації практики формування полікомунікативної компетентності здобувачів як майбутніх хормейстерів та браком сучасного інноваційно-методичного супроводу процесу формування досліджуваного феномену в практиці диригентсько-хорової підготовки мистецько-полікомунікативного середовища.

Актуальність зазначеної проблеми, необхідність розв'язання вказаних суперечностей, а також недостатній рівень її теоретико-методичної розробленості зумовили вибір теми дослідження: **«Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської 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 «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер: 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 27.10.2022 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі *завдання*:

1. З'ясувати і обґрунтувати полікомунікативну природу хормейстерської діяльності.

2. Визначити сутність і компонентну структуру полікомунікативної компетентності викладача-хормейстера.

3. Розкрити і обґрунтувати методологічний контент та розробити методичне забезпечення формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

4. Розробити критеріальний апарат для діагностики рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

5. Експериментально перевірити ефективність авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

**Об'єкт дослідження** – фахова підготовка здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

**Предмет дослідження** – методика формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять: теорія комунікативних дій Ю. Габермаса (інструментальних, стратегічних, експресивних та комунікативних) в контексті художньої комунікації;



концептуальні положення формування навичок художнього спілкування, художньо-комунікативних умінь, комунікативної культури у різних контекстах художньо-виконавської і мистецько-педагогічної комунікації (Ван Яцзюнь, Вей Іцянь, О. Гаврилюк, А. Зайцева, П. Ковалик, Г. Ніколаї, О. Олексюк, М. Прищак, Є. Проворова, О. Реброва, Сюй Міньї, І. Цюряк, І. Шинтяпіна, О. Щолокова та ін.); теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу як підґрунтя оволодіння професійно-комунікативними стратегіями розв'язання професійних проблем у різних контекстах художньо-виконавської і мистецько-педагогічної хорової комунікації (І. Бермес, Н. Білова, Л. Булатова, Г. Варганич, Т. Веркіна, Ю. Вишневська, Х. Голян, Ю. Карпюк, О. Кедіс, А. Кифенко, О. Корніяка, Л. Костенко, О. Максимова, О. Прокулевич, Ю. Рибалко, С. Світайло, Сє Ліфен, Т. Смирнова, Ю. Ткач, Л. Шумська та ін.); концептуальні положення герменевтики в контексті інтерпретації та розуміння мистецьких творів, мови мистецтва (А. Бакреу, Х.-Г. Гадамер, М. Давидов, В. Лелеко, А. Линенко, О. Олексюк, О. Реброва, А. Семешко, С. Шип, Ф. Шлейєрмахер та ін.); ключові положення теорії та практики управління хором (Л. Бутенко, В. Газінський, Д. Загрецький, М. Колесса, О. Коломієць, А. Лащенко, К. Пігров та ін.); базові концепції теорії і практики диригентсько-хорової підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти (І. Бермес, Є. Бондар, Л. Булатова, Ван Яцзюнь, Г. Варганич, Т. Веркіна, Х. Голян, С. Іригіна, О. Кедіс, А. Кифенко, П. Ковалик, А. Козир, О. Козій, А. Ладний, О. Леснік, Н. Лупак, А. Мартинюк, Н. Нарожна, Т. Осадча, О. Прокулевич, А. Растригіна, Сє Ліфен, Т. Смирнова, Ю. Ткач, Цао Хункай, Л. Шумська та ін.); культуротворчі тенденції сучасного хорового мистецтва та інновації хормейстерської підготовки майбутніх учителів, викладачів музичного мистецтва (Л. Байда, О. Батовська, Є. Бондар, З. Величко-Соломенник, Т. Веркіна, А. Мартинюк, А. Растригіна, С. Савенко, Т. Смирнова, З. Софроній, Л. Столярова, Ся Цзюань, Цао Хункай, Чжан Лу, О. Чурікова-Кушнір, Л. Ярошевська та ін.); ключові ідеї полікомунікативної природи

хормейстерської діяльності (Є. Бондар, Ю. Волкова, Л. Костенко, Н. Ничкало, С. Савенко, С. Світайло, Се Ліфен, Цзян Гопін, Л. Шумська та ін.) та поліфункціональності хормейстера (Н. Нарожна, Н. Ничкало, Л. Теряєва, Ю. Ткач та ін.).

Визначені концептуальні положення зумовили методологічний контент дослідження, що утворений комплексом наукових підходів - аксіологічно-консолідаційного, герменевтично-наративного, феноменологічного, полісуб'єктно-ресурсного, інтерактивно-синергетичного та акмеологічно-стратегічного та запропонованими педагогічними принципами, як платформи щодо розробки методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

**Методи дослідження.** Реалізація мети та вирішення поставлених завдань дослідження здійснюється через впровадження методів, які є характерними для педагогічної науки. *Теоретичні методи* - аналіз і синтез, порівняння і узагальнення, абстрагування і конкретизація, систематизація і екстраполяція - застосовуються для детального окреслення категоріального апарату, виявлення сутності та взаємозв'язків ключових понять дослідження. Зокрема, теоретичне моделювання виступає як інструмент для побудови компонентної структури полікомунікативної компетентності та розробки відповідної системи критеріїв, що служать основою для практичної оцінки результатів. *Емпіричні методи*, до яких належать анкетування, контент-аналіз, експертне оцінювання, педагогічне спостереження, а також системний моніторинг художньо-виконавської взаємодії та творчих завдань, виступають як основа для збору, аналізу та інтерпретації дослідних результатів, що відображають реальні процеси формування полікомунікативної компетентності в освітньому середовищі. *Статистичні методи* аналізу, зокрема використання багатофункціонального критерію кутового перетворення Фішера, є ефективним інструментом для перевірки достовірності і валідності запропонованої методики формування

полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. Завдяки таким методам забезпечується наукове підтвердження ефективності та обґрунтованості застосованих підходів у процесі хормейстерської підготовки, що дозволяє зробити висновки про їх практичну значущість та універсальність у контексті педагогічної діяльності.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*: досліджено проблему формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки; розкрито *сутність* полікомунікативної компетентності як інтегральної динамічної системи особистісно-фахових ресурсів хормейстера, що забезпечує плідне здійснення багатовекторної, багатофункціональної і багаторівневої художньої комунікації багатьох учасників хорового універсуму з музичними творами, та через твори з іншими через вмотивоване досягнення емоційно-резонансної взаємодії, духовної консолідації та адекватної художньо-комунікативної ідентифікації. Результативність такої полікомунікації забезпечується використанням продуктивних художньо-комунікативних стратегій на основі проектування інтерпретаційних хорових концепцій (зокрема, і з елементами театралізації) та їх успішного репетиційно-концертно-сценічного втілення з використання експресії художньо-комунікативних засобів з метою створення досконалого художнього продукту хорової співтворчості; виявлено *структуру* досліджуваного феномену, що складається з *компонентів*: *емоційно-вольового* (інтегрує емоційні та вольові процеси, спрямовані на створення емоційної атмосфери і мобілізацію творчих ресурсів виконавців), *інтерпретаційно-проектувальний* (забезпечує глибоке розуміння та інтерпретацію художнього тексту через інтелектуальні процеси, включно проектування вербальних і невербальних засобів комунікації), *експресивно-виконавського* (охоплює комунікативні засоби, які консоліднують енергію виконавців і слухачів, спрямовуючи їх у спільний творчий процес через емоційну експресію та харизматичність хормейстера) та *рефлексивно-*

*коригувальний* (полягає в постійному аналізі й корекції інтонаційного та художнього втілення твору, що дозволяє хормейстеру ефективно реагувати на недоліки і досягати бажаного звучання); запропоновано педагогічні *принципи* (художньо-виконавської афіліації; інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів; художньо-семантичної експлікації; антиципації; іманентного аналізу; художньо-творчої партиципації; інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль; прямого і зворотного зв'язку; перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій); обґрунтовано впровадження педагогічних *умов* формування досліджуваного феномену: ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорового колективу як ціннісно-сміслового ресурсу продуктивної виконавсько-хорової діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії; створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму; утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорової концепції твору; організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорових інтерпретаційних концепцій) та розроблено комплекс *методів*, які впроваджувались поетапно в процес диригентсько-хорової підготовки здобувачів як майбутніх хормейстерів, а саме: *методи* художньо-образної ідентифікації; особистісно-комунікативної діалогізації; тренінг диригентських центрованих повідомлень; атрибуції емоційної «партитури» хорового твору; практики інтерв'ювання хорового диригента використовувалися на *кумулятивно-адаптивному* етапі; *методи*: понятійно-термінологічний тренінг;

полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору; змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу; прийоми примноження палітри диригентських жестів; імерсивних технологій та віртуальної реальності було застосовано на *аналітично-продуктивному* етапі; *методи* поліверсійності репетиційного процесу; екстраполяції художньо-комунікативних пріоритетів; хорового проєкту; тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії; перформанс-хору реалізовувались на *творчо-регулятивному* етапі, та *методи*: діалогічно-рефлексивної взаємодії; педагогічно-виконавського «переформатування»; креативного методичного навчання; тренінг з формування хормейстерського іміджу; нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності» було задіяні на заключному *креативно-стратегічному* етапі експериментального навчання; розроблено *критерії* діагностики полікомунікативної компетентності: *інтенціонально-мобілізаційний, художньо-моделювальний, творчо-консолідаційний, діагностично-прогнозувальний* з *показниками* оцінювання рівнів розвиненості полікомунікативної компетентності відповідно до її структурних компонентів.

**Уточнено:** сутність понять «художня комунікація», «полікомунікація», «компетентність», сутність інтеграції сукцесивних і симультанних комунікативних дій у контексті хормейстерської полікомунікації, принципи хорової театралізації.

**Подальшого розвитку набули:** теорія і практика хормейстерської підготовки здобувачів мистецько-педагогічної освіти на платформі багатовекторної, багатовимірної та багатоканальної художньо-виконавської і мистецько-педагогічної полікомунікації.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження.** Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 3116/24 від 27.12. 2024 р.).

**Апробація отриманих результатів дослідження.** Основні положення,

результати та висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях і методичних семінарах кафедри музично-музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», а також були презентовані на 9 наукових конференціях: VIII Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2022 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки та освіти України в особливих умовах євроінтеграції» (м. Вінниця, 2023 р.); IX Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2023 р.); IV Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (м. Умань, 2023 р.); IX Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (м. Ужгород, 2024 р.); XI Міжнародна науково-практична конференція «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2024 р.); II Міжнародна науково-теоретична конференція «Сучасні наукові цілі, підходи та виклики» (II International Scientific and Theoretical Conference «Current scientific goals, approaches and challenges»), (м. Рига, 2024 р.); VI Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (м. Кропивницький, 2024 р.); XXXII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми професійної освіти: досвід та перспективи» (The XXXII International Scientific and Practical Conference «Actual problems of professional education: experience and prospects»), (м. Мюнхен, 2024 р.).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 8 публікаціях автора, з них 3 – у наукових фахових виданнях України, 5 – апробаційного характеру (з яких 1 – у співавторстві).

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації,

вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 327 найменувань (з них 63 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації 306 сторінок, з них – 249 сторінок основного тексту. Робота містить 12 таблиць і 4 рисунки, що разом з додатками становить 21 сторінку.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

## 1.1. Полікомунікативна природа хормейстерської діяльності

Хоровий спів бере свої витoki з давніх часів та є однією з найдавніших демократичних й популярніших форм колективного самовираження у музичному виконавстві. Виникнення хорового виконавства пов'язано з розвитком культури, коли спів стає невід'ємною частиною обрядових дійств, свят і традицій, дотичний із бажанням людей спільно виражати свої емоції, переживання, думки, а також об'єднуватися у проявленні духовності чи культурної ідентичності. У такому контексті хорове виконавство виявляє свій потужний соціокультурний, виховний і художньо-комунікативний потенціал та має величезний вплив на культурний розвиток людства.

Сучасне хорове мистецтво розвивається у різних напрямках, від народного, класичного/академічного до експериментального, що обумовило появу нових вокальних технік виконання, одночасне використання різних музичних (акустичних і електронних) інструментів, елементів театралізовано-хорових технологій, впровадження полістилістичних художніх прийомів як прояв міжкультурної комунікативної діалогічності.

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 хормейстера наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, свідомої регуляції і саморегуляції щодо досягнення бажаного результату фахової діяльності.

Інновації в хоровому виконавстві висувають до хормейстера ряд нових вимог, які пов'язані з розширенням жанрово-стилістичного мислення,



розмаїттям репертуару та його аранжування, використанням сучасних технологій та впровадженням новаторських підходів у організації та художньому керівництві хоровим колективом в умовах мистецько-комунікативного культурно-освітнього простору.

Отже, сучасний хормейстер має бути не лише музикантом, а й багатогранною особистістю, здатною синтезувати різні види мистецтва, виконавські технології, інтегрувати мистецтвознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні, художньо-технологічні, виконавсько-методичні, сценарно-режисерські, акторські, менеджерські знання і уміння задля успішного управління хоровим колективом в процесі багатовекторної і багаторівневої художньої взаємодії задля створення і реалізації унікального хорового продукту.

У такому контексті хормейстерська діяльність виходить за межі суто музичного мистецтва, розкриваючись як цілісна, системна і багатофункціональна духовно-естетична сфера активності, пов'язана зі сприйняттям, осягненням і сумісним художньо-виконавським творенням музичних образів, що характеризує її як унікальний, багатогранний, багатовекторний феномен. Діяльність хормейстера ґрунтується на розумінні та трансляції художніх ідей, семантичного наповнення хорових творів, духовних смислів, естетичних значень, здатних впливати на особистісно-ціннісні орієнтації, емоції, відчуття, досвід, екзистенційні ідеї кожного індивіда, який бере участь у процесі хорового виконавства. При чому, сила і ефективність такого впливу значно посилюється завдяки художньо-резонансній взаємодії суб'єктів означеного процесу, резонансу, який виникає в результаті художньо-емоційної, духовно-енергетичної згуртованості всіх учасників хорового колективу і слухачів.

Хормейстер у такому розумінні виступає не лише інтерпретатором музичного твору, художнього задуму композитора, а й творцем звуко-образних структур, які, унаслідок інтеграції естетичних, емоційних та інтелектуальних елементів здатні формувати глибокий сенс і викликати

багатогранні співпереживання у хористів і слухачів. Як керівник хору він організує, координує і спрямовує діяльність учасників хорového колективу на спільне досягнення естетичного результату з високим культуротворчим і духовним потенціалом. Головною метою хормейстера є створення натхненного хорového колективу через гармонійне «злиття» індивідуального і колективного у процесі співтворчої багатовекторної взаємодії: з Автором через хорový твір, через твір – із власним «Я» та іншими (хористами, концертмейстером) в процесі декодування образно-символічної музичної мови, художньої семантики творів, та проектування і виконавського втілення інтерпретаційної концепції хорových творів.

Така концепція розуміння змістовності і багатофункціональності хормейстерської діяльності звертає увагу, перш за все, на її комунікативну природу, що є ключовим фактором для професійного становлення й удосконалення фахової майстерності хормейстерів, як в напрямку мистецтвознавсько-виконавської інтерпретації хорových творів, так і в напрямку організації різновидів ефективної художньо-творчої взаємодії між усіма учасниками хорového колективу в контексті втілення хорОВОЇ інтерпретаційної концепції, що зумовлює досягнення кращих виконавських результатів, стимулює творчий розвиток хорového колективу.

Студіювання комунікативної природи хормейстерської діяльності як полікомунікативної, потребує наукового дослідження відповідного категоріального поля, основою якого є феномен комунікації.

У науковому дискурсі проблема комунікації є досить широко дослідженою. Дослідники (Л. Василевська-Скупа, Н. Данилишин, Ю. Карпюк, М. Прищак та інші) визначають комунікацію як обмін повідомленнями з метою досягнення розуміння співрозмовників у сприйманні одне одного. Цей обмін є засобом передачі ідей і обміну досвідом, що є необхідною умовою життя людини та порядку в суспільстві (Юй Цютун, 2023). Термін «комунікація» походить від лат. «*communicatio*», яке тлумачиться як «зв'язок», «повідомлення», «спілкування», що базується

на порозумінні. (Онуфрієнко, 2010, с. 155-156). Якщо заглибитись у довідкову літературу, і дослідити слово «*communicatio*» у сучасній західній філософії комунікації, то визначимо, що воно означає «спільність», «єдність», «співбуття» і має певну сутність та зміст (Hall, Elbourn est, 2023) . У такому контексті комунікація завжди має певний сенс.

Сучасне розуміння терміну «комунікація» містить такі значення, як:

- 1) передача чогось у просторі, шляхи сполучення;
- 2) форми зв'язку – сигнального, електромагнітного, світлового, звукового або засоби зв'язку – мова, письмо, телефон, факс, креслення, книжки, інструкції та інше;
- 3) міжособистісне спілкування, засноване на прагненні до взаєморозуміння чи на простому взаєморозумінні;
- 4) масова комунікація як процес обміну інформацією через використання загальнодоступних технічних засобів масової інформації (преса, електронні ЗМІ, кіно, Інтернет) (Карп, 2020).

У довідковій літературі (Білодід, 1973) комунікація визначається у спеціальному значенні як шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо; у лінгвістичному значенні – як синонім спілкування. Звідси «комунікативний» тлумачиться як прикметник до комунікації в лінгвістичному значенні (наприклад, комунікативна функція мовлення). Подібне тлумачення можна знайти у Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Бусел, 2004). Здатність до спілкування та контактів визначається як комунікативність.

Таким чином, «комунікативність» розкриває важливу проблему спілкування, яка є ключовою в багатьох сферах, включаючи філософію, соціологію, психологію та педагогіку та інші. Спілкуватися можна у різних умовах, як-от: в ситуаціях міжособистісного спілкування, взаємодії двох чи більше людей, ситуаціях групового прийняття рішень, тобто коли люди вирішують певні проблеми разом, і ситуаціях, коли люди виступають публічно перед аудиторією (Василевська-Скупа, 2014; с. 9).

З метою формування теоретичних засад досліджуваної проблематики постає необхідність аналізу базових категорій сфери комунікації. Дослідження обраної проблематики потребує закладення міцного теоретичного фундаменту, що робить нагальним ґрунтовний аналіз базових категорій сфери комунікації. Науковий дискурс засвідчує існування множини концептуальних підходів до студіювання понять «комунікація» та «спілкування», а також до розуміння їх ролі в контексті комунікативних процесів, зокрема в педагогічній сфері.

Згідно з першим підходом, спираючись на результати історико-лінгвістичного аналізу значень цих термінів, робить висновок про їх етимологічну та семантичну тотожність. Інший підхід фокусується на розрізненні цих категорій. Сучасний український дослідник М. Прищак (2010), спираючись на працю М. Кагана «Світ спілкування: Проблема міжсуб'єктних стосунків» (1988), робить спробу чітко розмежувати поняття «спілкування» та «комунікація» за певними субстанційними характеристиками. Відповідно до цього підходу, комунікація та спілкування розрізняються за двома істотними аспектами. По-перше, спілкування має як практичний (матеріальний), так і духовний (інформаційний) характер, натомість комунікація виступає суто інформаційним процесом, спрямованим на передачу певних повідомлень. Крім того, доцільно розглядати відмінності у способах зв'язку. Визначається, що «спілкування, як таке, являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію». Комунікація ж виступає як «інформаційний зв'язок суб'єкта з тим або іншим об'єктом – людиною, твариною, машиною» (Макаренко, 2016, с. 344). Отримувач інформації має її сприйняти, розшифрувати, зрозуміти та зберегти для подальшого застосування. На противагу цьому, під час спілкування немає конкретних відправників і отримувачів - є співрозмовники, які взаємодіють у рамках спільної діяльності. Якщо комунікація передбачає односторонній потік інформації, що призводить до її скорочення, то у процесі спілкування інформація циркулює між рівними активними учасниками, збагачуючи та розширюючи її. Відтак,

головною метою спілкування є не просто обмін інформацією, а досягнення спільної точки зору й творення єдності між людьми, «залучення суб'єкта до суб'єкта» (Каган, цит. за Прищак, 2010). Комунікація (згідно з цією позицією) має монологічний характер, а спілкування – діалогічний.

Згідно з наступним підходом до тлумачення досліджуваних категорій, що альтернативним попереднім, спілкування виступає однією з форм комунікативної діяльності. Виокремлення цих форм ґрунтується на аналізі цільових установок, що притаманні партнерам по комунікації. Виокремлюється три типи відносин, які можуть виникати між учасниками комунікативного процесу: суб'єкт-суб'єктні відносини (діалогом рівноправних партнерів, спілкування); суб'єкт-об'єктні відносини (комунікативна діяльність у формі управління, де комунікатор сприймає реципієнта як об'єкт впливу); об'єкт-суб'єктні відносини («комунікація, де реципієнт свідомо обирає комунікатора як зразок для наслідування») (Макаренко, 2016, с. 345). Уважається, що типовим способом реалізації комунікативного спілкування є діалог двох співрозмовників, натомість управління і наслідування втілюються у монологах, що можуть мати усну, письмову або пантомімічну (поведінкову) форму. Цей підхід розглядає поняття «комунікація» як значно ширше, ніж «спілкування» (Омельченко, 2015).

Також виокремлюється підхід до проблеми співвідношення понять «комунікація» і «спілкування», основою якого є інформаційний обмін (Омельченко, 2015). На думку прихильників цього підходу, інформаційні процеси в суспільстві не вичерпуються. Ці процеси поширюються на весь соціальний організм і впливають на всі соціальні підсистеми, які присутні в усіх аспектах суспільного життя. Причому вербальні повідомлення є лише незначною частиною інформаційного обміну в суспільстві. У більшості випадків інформація передається в немовних формах, використовуючи невербальні сигнали, такі як жести, міміка та інтонація, а також речі, предмети та матеріальні носії культури. З останніми можна передавати

інформацію як у просторі, так і в часі. З цієї причини термін «спілкування» стосується лише процесів обміну інформацією, які є специфічними людськими діяльностями, спрямованими на встановлення та підтримання зв'язків і взаємодій між людьми, і які в основному здійснюються за допомогою мови. «Соціальна комунікація» – це термін, який описує всі суспільство-інформаційні процеси (Hirvikoski, Tatja & Jonsson *et al.*, 2015).

Отже, з наявних підходів, вважаємо за доцільне додержуватися такого розуміння. Найбільш широким і всеохоплюючим поняттям можна вважати поняття «комунікація», що розуміється як процес обміну інформацією у найзагальнішому сенсі. Комунікація охоплює всі форми передавання даних або знань між різними суб'єктами, незалежно від їхнього контексту чи середовища. Вона може відбуватися як у природному світі, так і в соціальних або технічних системах. Менш широким, але більш конкретним поняттям є «соціальна комунікація». Це різновид комунікації, що відбувається виключно в межах суспільства, тобто в колі людської взаємодії. Соціальна комунікація стосується способів обміну інформацією між людьми через різні канали: від мас-медіа до особистих бесід. У цьому контексті важливо розуміти, що така комунікація передбачає не тільки передачу фактів чи даних, а й обмін емоціями, соціальними нормами та цінностями. Найвужчим поняттям є «спілкування». Спілкування є частиною соціальної комунікації, але воно обмежується вербальним обміном інформацією між індивідами в суспільстві. Тобто, це процес, який передбачає безпосередню мовну взаємодію між людьми. Спілкування є основним засобом взаєморозуміння, оскільки саме через нього ми не тільки передаємо інформацію, але й створюємо сенси, узгоджуємо позиції та формуємо спільну соціальну реальність. Отже, комунікація охоплює будь-який інформаційний обмін, соціальна комунікація зосереджується на взаємодії між людьми в суспільстві, а спілкування – це найвужча форма комунікації, що базується на мовній взаємодії й збагачує соціальні зв'язки на особистісному рівні.

Аналіз наукової літератури показує, що крім розмежування понять

«комунікація» та «спілкування», існує також проблема з визначенням і використанням самого терміну в педагогічних і психологічних контекстах. Дуже важливо тлумачити комунікацію як елемент розвитку особистості, фактор взаємодії людини з навколишнім світом і як елемент педагогічного процесу (Мамчур, 2006).

Окрім інформаційного обміну комунікація має більш глибокі значення. Як пише Я. Гнатюк, (2019), «сильнішим значенням слова «комунікація» є контакт внутрішніх світів співрозмовників, долучення до внутрішнього досвіду одне одного» (с. 19). Також автор вказує, що поняття «комунікація» може використовуватися для позначення різноманітних форм взаємодії за допомогою символів. Символи виступають універсальним засобом передачі значень, оскільки вони можуть бути як вербальними, так і невербальними — наприклад, мова, жести, зображення або знаки. У цьому контексті комунікація описує людські відносини, в яких через символічні знаки людина передає інформацію, емоції або цінності, а інші учасники інтерпретують їх, створюючи спільне розуміння. Символи, як складова комунікації, мають важливе значення для передачі складних ідей, емоцій та культурних смислів, оскільки вони дозволяють людям обмінюватися інформацією, що не завжди може бути виражена словами (Гнатюк, 2019).

Одним з видів комунікації, релевантним для нашого дослідження, який ґрунтується на використанні специфічних символів, є художня комунікація – поняття, яке інтегрує комунікативну діяльність із змістом художньої культури. Художня комунікація – комунікація в мистецтві, з мистецтвом, через мистецтво – тлумачиться як реалізація суспільної, культурно-комунікативної природи мистецтва «адже його цінність можна усвідомити тільки в процесі співтворчого акту сприйняття» (Волкова, 2016, с. 16).

Художня комунікація вивчається як спосіб встановлення зв'язку та взаємодії між творцем мистецького твору та його глядачем або споживачем (Берегова, 2006, с. 260). Комунікативну функцію мистецтва доцільно розглядати як одну з найголовніших і смислоутворюючих, тому що

«мистецтво досягається саме через художню комунікацію» (Се Ліфен, 2022, с. 67). Спираючись на дослідження Л. Лазаревої (2011) зазначимо, що художню комунікацію слід розуміти як духовно-емоційне явище, яке допомагає засвоювати важливі культурні цінності. Вона має суттєвий вплив на розвиток особистості, формування її моральних засад і визначення ставлення до навколишнього світу та інших людей. У контексті художньої комунікації мистецький твір розглядається як особливий вид повідомлення, а учасники цього процесу, які займаються розкодуванням інформації, використовують спільні естетичні коди або загальні принципи розуміння. Під час цієї взаємодії глядач знаходиться під значним впливом автора, так само як і автор зазнає опосередкованого впливу глядача або суспільства в цілому. Завдяки виникненню загальної реакції відбувається взаємне зближення і трансформація всіх учасників цього процесу (Лазарева, 2011).

Художня комунікація – це формат обміну естетичними думками, «що дає можливість людині долучатися до досвіду, що знаходиться далеко від нього історично й географічно» стимулюючи розвиток художнього і культурного потенціалу суспільства (Волкова, 2016, с. 16). При цьому, в науковець зазначає, що художня комунікація відбувається завдяки «діалогічному ланцюжку актів: діалог митця зі світом – діалог автора з самим собою (аутокомунікація) – діалог художнього твору з реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним» (Волкова, 2016, с. 71). Авторка додає, що комунікація з мистецтвом відбувається унаслідок знакової мови, яка потребує вивчення, але не потребує лінгвістичного перекладу. Завдяки такій специфіці мистецтво здатне подолати певну обмеженість можливостей звичайної мови. Мистецтво, хоча й «несе на собі завжди відбиток національної своєрідності, є «мовою», доступною розумінню всього людства» (Волкова, 2016, с. 18).

Отже, художня комунікація – це особлива форма обміну естетичними ідеями, яка дозволяє людям долучатися до культурного досвіду, незалежно від історичної чи географічної віддаленості. Вона здійснюється через складний діалог між митцем, твором і глядачами, використовуючи



універсальну знакову мову мистецтва, яка не потребує перекладу та доступна для розуміння всіма. Задля досягнення мети дослідження проаналізуємо особливості художньої комунікації, яка здатна відобразити множинність функціональних комунікативних зв'язків, у контексті хормейстерської діяльності.

Важливою характеристикою художньої комунікації є її існування на перетині суспільної і безпосередньо мистецької сфер. Дослідники зазначають, що художня комунікація відбувається у складній системі, яка містить певні комунікативні цикли: «суспільство – митець, митець – твір мистецтва, твір мистецтва – споживач (реципієнт)» (Лазарева, 2011, с. 97).

Се Ліфен (2022) зазначила, що у вимірі такої комунікативної системи хорový твір виступає як особливий творче повідомлення автора, в якому втілюється його індивідуальний художній задум. Осягнення цього твору потребує від учасників комунікації – диригента, хористів, концертмейстера та слухачів — глибокого занурення у його змістовно-образний світ. Хормейстер відіграє ключову роль у цьому процесі, адже саме він має здатність створити таку атмосферу і вплив, що залучає всіх учасників до спільного художньо-комунікативного простору, забезпечуючи гармонійне розкриття твору (с. 67).

Хормейстерська діяльність представляє собою унікальний феномен який є формою глибокої художньої та соціальної взаємодії. Вона вимагає інтеграції різноманітних аспектів людської діяльності – музично-виконавської, художньо-комунікативної, емоційно-вольової, інтелектуально-рефлексивної та інших, що зливаються у єдиний творчий процес. В основі хормейстерської діяльності лежить ідея комунікативності у найвищому прояві, адже вона вбирає в себе багатовимірну взаємодію між хормейстером, композитором і музичним текстом (носієм смислового повідомлення автора), учасниками хорового колективу та слухачами (Булатова, 2019). Це не лише трансляція диригентських жестів і вокальних інструкцій, але й глибока комунікація, що відбувається на різних рівнях: емоційному, когнітивному та

соціальному (Ткач, 2012). Отже, хормейстер стає провідником між авторським задумом і його живим втіленням, спрямовуючи колектив до спільного творення.

У цій контекстуальній рамці хормейстер виступає як медіатор, який поєднує індивідуальні голоси в гармонійну цілісність. Водночас він діє як інтерпретатор, який втілює музичні ідеї композитора через колективне хорове виконання, роблячи їх доступними та зрозумілими для слухачів. Ця інтерпретація не є механічним процесом; вона включає глибоке розуміння культурного та історичного контексту твору, а також врахування особистих особливостей кожного виконавця (Багрій, 2021).

Крім того, хормейстерська діяльність має значний екзистенційний вимір. Вона звертається до фундаментальних питань людського буття: пошуку сенсу, вираження внутрішнього світу через мистецтво, взаємодії з іншими людьми на глибокому, автентичному рівні. У процесі спільного виконання музики виникає своєрідний метафізичний простір, де зникають бар'єри між індивідуальним та колективним, де кожен голос стає частиною великого, синергетичного цілого.

Таким чином, хормейстерська діяльність як складний і багатогранний феномен поєднує в собі елементи мистецтва, науки та філософії. Вона відкриває нові горизонти для розуміння людської комунікації, творчості та соціальної взаємодії, перетворюючи музичне виконання на глибокий акт спільного творення, що резонує з основними аспектами людського існування.

Отже, в контексті специфіки хорового мистецтва і хормейстерської діяльності мова йде про форму взаємодії між багатьма учасниками комунікативного процесу, які можуть мати як схожий, так і різний рівень комунікативної активності. Така форма визначається як полілог. Згідно з дослідженням О. Марків, полілог, подібно до діалогу, характеризується зміною комунікативних ролей, таких як той, хто надає інформацію, і той, хто її сприймає. Однак, на відміну від діалогу, полілог зазвичай не сепарується на окремі діалоги. Він залишається цілним і розвиває такі ключові

характеристики, як єдність теми, ситуаційна пов'язаність, спонтанність і нелінійність. Висловлювання в полілозі мають більшу різноманітність змісту та формального зв'язку, ніж у діалозі. Крім того, в полілозі значно зростає важливість ролі кожного учасника спілкування, а також набуває ваги дотримання правил його ведення (Марків, 2017). Важливо зазначити, що однакова участь у комунікації не є безумовною характеристикою полілогу, адже іноді учасники можуть не мати однакового рівня комунікативних можливостей або зацікавленості. Тим не менш, вказується що вони все одно можуть на високому рівні впливати на перебіг і спрямування полілогу – іноді, навіть, немовленнєвими діями (Краснякова, 2019).

Сутність полілогу як багатоканальної комунікативної взаємодії між декількома учасниками стає основою для визначення сутності поняття більш широкого і складного – «полікомунікація». Це поняття у широкому розумінні доцільно визначати як процес комунікації одночасно з кількома суб'єктами, або як здатність до комунікації з різними групами/категоріями людей, які мають різні особливості (, ціннісно-культурні, вікові, характерологічні та ін.) (Савицька, 2011, цит. за Сє Ліфен, 2022)

На думку Х. Пронь (2020), «полікомунікативний» визначається як спрямований на необмежену кількість адресатів (с. 324). У визначенні сутності поняття «полікомунікація» у нашому дослідженні ми спираємось на дослідження Сє Ліфен, у якому авторка стверджує, що полікомунікація – це взаємодія з різними суб'єктами (індивідуальними і колективними) у різних «творчо-смыслових площинах сприймання, інтерпретації та звукового втілення художньо-образного змісту музичного твору, яка ґрунтується на емоційно-енергетичному, духовному резонансі між усіма учасниками художньо-полікомунікативного акту» (Сє Ліфен, 2022, с. 70).

Доцільно студіювати на яких рівнях і якими засобами здійснюється полікомунікація. Так, Л. Вуколова (цит. за Сє Ліфен, 2022) визначає такі основні засоби прояву полікомунікації: полікомунікативна емпатія, полікомунікативна регуляція, полікомунікативна поведінка і

полікомунікативний простір.

Полікомунікативна емпатія (Підбуцька, 2021) розглядається як здатність розуміти та співпереживати емоціям інших людей у контексті полікомунікативного простору. Полікомунікативна емпатія здатна появлятися на емоційному, когнітивному і поведінковому рівні. Полікомунікативна регуляція описує процес підтримки емоційної стабільності та контролю над емоціями у контексті полікомунікативного простору. Така регуляція розповсюджується на управління власними емоціями, емоційну атмосферу взаємодії та вміння впоратися з емоційними викликами, що виникають у полікомунікативному просторі. Полікомунікативна поведінка охоплює вміння встановлювати та підтримувати комунікацію з іншими людьми; вміння ефективно взаємодіяти в різних полікомунікативних площинах. І полікомунікативний простір – це динамічне середовище, в якому суб'єкти взаємодіють один з одним за допомогою різних вербальних та невербальних засобів комунікації.

У контексті проблематики дослідження вважаємо за доцільне дослідити полікомунікативну природу професійної діяльності хормейстера, як такої, що, серед інших видів професійної музичної діяльності, є однією з найбільш багатоаспектних, багатовекторних, багатовимірних.

Особливості хорового виконавства і хормейстерської діяльності дозволяють розглядати багатовимірну природу комунікативної взаємодії як художню полікомунікацію. Згідно з тлумаченням складного поняття «художня полікомунікація» у поєднанні з розумінням специфіки хормейстерської діяльності, у його процесі уможлиблюється «творче спілкування кожного учасника з хоровим твором, між співаками кожної хорової партії, між різними хоровими партіями, а також між співаками, диригентом і концертмейстером», при цьому вказується, що всі учасники такої складної взаємодії під впливом диригента-хормейстера «об'єднуються в «інтонаційно-художній потік, створюючи енергетичний зв'язок із слухачами, що резонує у слухацькій співтворчості» (Се Ліфен, 2022, с. 68). Отже, з цього

можна зробити висновок, що поняття «художня полікомунікація» в контексті хормейстерської діяльності відображає багатовимірність комунікативних процесів, що охоплюють всі рівні художньої взаємодії з творами хорового мистецтва в колективі та через хорові твори - із зовнішнім середовищем. Важливо зазначити, що полікомунікативне середовище в хоровій діяльності є складною системою, яка передбачає обмін не лише інформацією, але й обмін емоціями, художніми інтенціями, а також взаєморозуміння у контексті інтерпретаційних рішень. Саме така складна багатовекторність здатна утворити унікальний полікомунікативний простір хормейстерської діяльності, «залучаючи всіх учасників до єдиного художньо-образного естетично-ціннісного поля» (Се Ліфен, 2022, с. 69).

Як зазначає Г. Варганич (2015), взаємодія диригента з виконавським колективом розгортається як багатofункціональна й постійно змінна система, де нестандартні ситуації потребують миттєвого реагування. Ця динамічна система ґрунтується на комплексі комунікативних стратегій, що охоплюють різні аспекти хормейстерської діяльності.

*Контекстуально-смісловий аспект* спрямований на ознайомлення з новим музичним твором, де диригент спочатку сам осягає та створює власну виконавсько-інтерпретаційну концепцію хорового твору, виявляє художні смисли, знайомить виконавців з винайденим контекстом, історією створення, авторським стилем тощо.

*Регулятивно-комунікативний аспект* фокусується на інтерпретації музичного твору. Диригент використовує різні комунікативні засоби і методи, щоб донести до виконавців свою інтерпретацію та домогтися чіткої координації слухових уявлень з отриманим звуковим результатом інтонаційного втілення у поєднанні з експресією мануальної техніки для створення цілісного художнього образу твору.

*Психологічний аспект* забезпечує міжособистісну комунікацію. Важливого значення набуває психологічна взаємодія з колективом, адже саме вона сприяє формуванню і втіленню єдиного художнього задуму. З точки

зору психології, диригування можна розглядати як специфічний інструмент взаємодії, що нагадує певне навіювання, що споріднює феномен диригування з сугестією – формою впливу, яка спрямована на те, щоб викликати у людини певні установки, емоційні стани або поведінкові реакції (Антіпіна, 2019).

Сутність психологічного спілкування диригента з колективом полягає в постійному обміні інформацією – «імпульсами» – та взаємному психологічному «зарядженні» один одного. Цей невидимий зв'язок єднає виконавців, роблячи їх не просто згуртованим колективом, а й справжнім творчим ансамблем (Варганич, 2018). Позитивні психологічні впливи утворюють феномен духовного резонансу між диригентом і учасниками хорового колективу.

Хормейстерська діяльність, за визначенням науковців, виступає унікальним видом комунікативної активності музиканта-виконавця, що опосередковує творчу співпрацю з учасниками хорового колективу задля створення продуктів художньої творчості (Ван Яцзюнь, 2018). Цей тип спілкування як система *полікомунікативних актів* існує одночасно в декількох площинах, які розкривають його багатогранну сутність. Розглянемо їх окремо.

*Прочитання та інтерпретація художньо-образного змісту музичного твору*, що являє саме по собі складний полікомунікативний акт, який поєднує в собі множинні рівні взаємодії між композитором, самим твором і закладеними в нього смислами, а також власним «Я» з набутим досвідом, баченням і художньо-ціннісним ставленням. інтерпретація музичного твору є глибоко особистісним актом. Виконавець, коли взаємодіє з музичним матеріалом, вступає у своєрідний діалог із композитором, прагне зрозуміти його наміри та віднайти власний шлях їхнього вираження. Нотний запис, або партитура хорового твору, є відображенням авторської свідомості, вираженим через систему музичних символів. Інтерпретація, роз'яснення, осягнення цього нотного матеріалу знаходять своє втілення в реальному звуковому просторі, перетворюючись на живий художній текст, який набуває

фізичної форми через звучання (Веркіна, 2008). Це в свою чергу потребує глибокого розуміння культурного та історичного контексту твору, а також здатності проникати у внутрішній світ композитора, вловлюючи тонкі нюанси його музичного мислення. Хормейстер перекладає музичну мову на доступні учасникам хору і слухам емоційні та естетичні категорії. У цьому сенсі інтерпретація також набуває рис полікомунікативного акту, що передбачає взаємодію багатьох учасників. Учасники хорового колективу, об'єднані спільною метою, створюють багатоголосий інструмент, який резонує у просторі, утворюючи єдиний художньо-полікомунікативний простір.

*Здійснення емоційно-вольового впливу на учасників хорового колективу* передбачає створення умов, при яких виникає згуртовуючий стан, здатний об'єднати всіх учасників хорового колективу, адже, як зазначає І. Бермес, успішність виконання хорового твору залежить не тільки від правильного і стильовідповідного прочитання нотних знаків як основи виконавської інтерпретації (Бермес, 2008). Виконання твору, основним чином, залежить «від рівня комунікативно-енергетичного резонансу, побудованого на вольовому впливі, який досягається між диригентом-хормейстером і співаками» (Сє Ліфен, 2022, с.70). Цей вплив виявляється через майстерне використання вербальних та невербальних комунікативних засобів, що сприяють встановленню емоційного зв'язку між учасниками хору та музичним матеріалом. Хормейстер, виступаючи як лідер і наставник, не лише мотивує хористів до досягнення високих мистецьких цілей, але й створює атмосферу спільної творчості, де кожен голос стає частиною гармонійної цілісності. У цьому контексті емоційно-вольовий вплив хормейстера можна розглядати як полікомунікативний акт, що об'єднує індивідуальні та колективні зусилля в єдиний процес художнього самовираження.

*Вербальне спілкування хормейстера* – полікомунікативний акт, основною формою якого є діалог/полілог між комунікантами, що складається з обміну репліками-висловлюваннями. Репліка-висловлювання або просто

репліка – це окреме повідомлення одного з комунікантів. Вербальному спілкуванню притаманна варіативність. Через вербальні засоби комунікації хормейстер формує концептуальні рамки інтерпретації музичного твору, пояснює технічні аспекти виконання і мотивує учасників хорового колективу до досягнення художньої досконалості. Вербальне спілкування також створює простір для емоційного та інтелектуального обміну, сприяючи глибшому розумінню музичного матеріалу та згуртуванню колективу. У професійній діяльності хормейстер використовує цілеспрямовані, наполегливі, але витримані та доброзичливі за тоном, точні за адресою звернення-вказівки. Ці вказівки стимулюють образне мислення членів колективу та їхні творчі спільні устремління (Ван Янцзюнь, 2018).

Вербальні засоби спілкування, які використовує хормейстер, включають пояснення, епітети, аналогії, афоризми, асоціації, метафори та інші види висловлювань (Лупак, 2009), які мають не тільки художньо-семантичне наповнення, а й несуть емоційне забарвлення, експресію, що підсилює емоційний вплив, емоційне «зараження» хористів, мотивує на переконливість виконавського розкриття глибинних смислів хорових творів.

Вербалізація художньо-образного змісту творів посилюється виконавськими поясненнями-ремарками щодо виконання твору за допомогою виразних мелодекламаційних прийомів, наспівувань, а також поєднання цих методів із пластичними прийомами спілкування, засобами пластичного інтонування.

*Невербальне спілкування хормейстера* є важливим аспектом досягнення художніх цілей. Вербальна комунікація хормейстера з хором забезпечує інформативність та емоційну підтримку. Однак значну роль у диригуванні займає невербальний компонент, який передає «підтекст» музичного твору. Вербальні сигнали спрямовані до свідомості людини, проте невербальні сигнали більше орієнтовані на емоційну та підсвідому сфери, які є критично важливими в диригентському процесі (Швед, 2013).

Щоденна робота з хором вимагає збалансування вербальних і



невербальних методів комунікації, щоб учасники звикли до жестів диригента. Ідеальний жест повинен бути економним, виразним, динамічним та сугестивним задля забезпечення його розуміння та адекватну експресивність, враховуючи різний рівень підготовки та сприйняття учасників хорового колективу (Іконнікова, 2015, цит. за Се Ліфен).

Диригування є видом мистецтва, що передає емоційний вплив через невербальні засоби (Кириленко, 2020). Невербальні сигнали, зокрема мануальні жести диригента, мають ключове значення для виконання музичного твору. Високопрофесійний диригент втілює музику в своїх рухах, погляді та енергії П. Булез наголошував, що жест є головним інструментом диригента, втілюючи артистичну волю композитора (Boulez, 2005, с. 351).

Жест диригента є фізичним вираженням музичної інформації. Він є ключовою одиницею комунікації, передаючи необхідну інформацію про інтонацію, ритм, мелодію та інші особливості хорового звучання. Завдання учасників хорового колективу – розкодувати цей жест у момент виконання. Через жест хормейстер реалізує свою інтерпретаційну концепцію, враховуючи виконавські та емоційні деталі, та отримує зворотний зв'язок у формі звукового потоку, який він чує. Жест диригента включає не лише руки, але й виразні рухи тіла, обличчя, очей, що підсилюють виразність виконання. Вольові риси особистості диригента, такі як харизма, лідерські якості та впевненість, надихають хористів і мотивують їх до творчості (Бермес 2020, с. 171). Таким чином, емоційна енергія є ключовою в хоровій комунікації, надаючи жесту творчого імпульсу.

Комунікація диригента з хором під час концерту відрізняється від репетиційного процесу і базується на невербальних засобах. Диригентська техніка є основним засобом емоційно-енергетичного впливу на хористів, що сприяє досягненню мистецької мети. Важливі характеристики мануальної техніки диригента включають енергійну експресивність, емоційну насиченість і впевненість. Через жест хормейстер може передавати свої інтонаційно-звукові уявлення і керувати емоційно-інтонаційним потоком,

коригуючи ансамбль, стрій та звуковедення під час виконання твору (Се Ліфен, 2022). При цьому, жест диригента поєднує в собі об'єктивні, загальнозрозумілі мануальні форми та суб'єктивні, унікальні, притаманні лише йому візуальні сигнали, які розпізнаються учасниками хорového колективу через досвід полікомунікативної взаємодії.

*Ефективна організація діяльності хорového колективу* досягається завдяки художньо-гуманному спілкуванню диригента з виконавцями, яке ґрунтується на взаємній повазі та розумінні. На таких засадах формується ефективне спілкування, здатне реалізувати організаційний потенціал хормейстерської діяльності. Як наголошував К. Пігров, однією з найважливіших «є здатність диригента-хормейстера до організаційно-керівної діяльності. У сучасному розумінні це співвідноситься з виокремленням управлінських, менеджерських функцій хорového диригента» (цит. за Савенко, 2021). Ефективна організаційна діяльність хормейстера полягає в синтезі мистецького бачення, педагогічної майстерності та управлінських навичок. Хормейстер як лідер творчого колективу втілює багатовимірний підхід, що охоплює як глибинне розуміння музичної композиції, так і вміння мобілізувати потенціал кожного учасника хорového колективу. Організаційна діяльність хормейстера також включає розробку репетиційного процесу, що враховує як технічні аспекти виконання, так і формування колективної злагоженості через налагодження ефективної полікомунікативної взаємодії. Здатність до стратегічного планування дозволяє хормейстеру ефективно розподіляти час і ресурси, оптимізуючи робочий процес і сприяючи досягненню високого рівня виконавської майстерності.

Важливою філософською складовою діяльності хормейстера є розуміння хорového колективу як живого організму, де кожен елемент впливає на загальний результат. Через призму інтегрального підходу хормейстер в процесі організаційно-полікомунікативної діяльності формує гармонійний баланс між індивідуальними характеристиками співаків і

колективною звучністю, створюючи умови для розвитку їхніх творчих здібностей.

Як бачимо, різні площини комунікації зумовлюють виокремлення декількох одночасно існуючих учасників комунікативної взаємодії в діяльності хормейстера, що також акцентує увагу на її полікомунікативній природі

*Хормейстер – композитор.* Комунікація відбувається в процесі інтерпретації. Інтерпретатор може і повинен зрозуміти автора тексту краще, ніж він сам себе розумів, і чим його розуміли сучасники, оскільки він може довести до свідомості те, що автор був неусвідомленим фактом. Таким чином, виконавці один за одним постійно «відкриватимуть» у творі, який вони виконують, щось нове – і це буде цікаво завдяки додаванню нових смислів, а також надаватиме музичному тексту нове життя (Ян Фейюй, 2021).

*Хормейстер – хор.* Комунікація диригента з хором – це не проста взаємодія двох суб'єктів, це специфічне поєднане існування, свого роду цілісний світ. Весь процес взаємодії диригента з хором починається з самостійного пізнання диригентом твору, створенням собі рухово-пластичного образу художньо-виконавської концепції. Диригентський вольовий жест має здатність викликати у музикантів-виконавців чути твори, адекватні диригентському розумінню або наближені до нього. Диригентський задум у вигляді системи жестів стає у процесі репетиції колективним, об'єднаним, і кожен співак сприймає його як власний (Нарожна, 2018). У самому виконавському процесі на концерті виконавці знаходяться в такому стані, що не можуть проводити аналіз диригентських жестів, розбирати їх - на це немає часу, тому учасники хорового колективу «вміють» відчувати рухи хормейстера, часто, у складних місцях, не відриваючи очей від своєї нотної партії. Про цей феномен писав Е. Ансерме: «Жест – це єдиний засіб впливу диригента на музиканта, який уважно дивиться у свою партію і може відчути цей жест, не аналізуючи його» (Ansermet, 2019).

Як зазначають науковці, однією з ключових особливостей художньо-комунікативної стратегії хормейстера є його вміння підтримувати постійний творчий контакт з хоровим колективом на принципах зворотного зв'язку, який коригує прийоми створення атмосфери творчої співпраці на засадах довіри, взаєморозуміння, позитивного настрою та емоційного задоволення від спільної діяльності, а також стимулює творчість та мотивує на досягнення високих результатів (Левицька, Осадча, 2024, с. 361).

*Хормейстер – слухач.* Такий формат комунікації будується на тому, що під час виконання публіка в залі сама дуже впливає на виконавців. Вона під дією від сприйняття музичного твору сама «розігривається», стаючи повноправним учасником концерту. У сольному виступі емоційна «температура публіки» впливає лише на одного виконавця на сцені, у хоровому варіанті психологічному впливу піддається весь колектив хору і сам диригент-хормейстер, його психіка. Таким чином, світ музичних образів, підготовлених у репетиційній роботі, зберігається в концерті не повністю, він перетворюється на потік нових художніх образів, народжених під впливом специфічної атмосфери публічного сприйняття музики та її почуття хвилювання підйому у самих виконавців (Ян Фейюй, 2021).

Отже, хормейстерська діяльність – це не просто диригування хоровим твором, а складний процес полікомунікації, спрямований на гармонізацію колективного звучання, інтеграцію індивідуальних голосів у єдиний музичний простір і створення естетично завершеного художнього образу. Полікомунікативний характер хормейстерської діяльності охоплює художню інтерпретацію, емоційно-вольовий вплив, динамічну зміну ролей, ефективне спілкування і організацію, надання чітких і зрозумілих вербальних і невербальних (диригентських) сигналів, та отримання зворотного зв'язку. Цей комплексний процес ґрунтується на глибокому розумінні та інтеграції музичного мистецтва і психології, а також на прагненні до спільного творчого втілення художніх задумів в процесі хорової виконавської інтерпретації музичних творів.

У діяльності диригента-хормейстера всі різноманітні завдання зосереджені на створенні цілісної художньо-виконавської концепції, яка забезпечує розкриття і трансляцію емоційно-образного змісту музики, її художнього сенсу слухачам. Для виконання цього «надзавдання» потрібна низка логічних дій, наприклад: вибір художньо-виконавських методів і ресурсів; створення творчого контакту з учасниками хорового колективу та слухачами за допомогою комунікативних прийомів; швидке виявлення та вирішення проблем і помилок у взаємодії художньо-виконавської команди тощо (Горбаль, 2019). У професійній діяльності диригента-хормейстера будь-яке з цих завдань набуває художньо-комунікативного характеру, оскільки його рішення залежить від взаємодії диригента-хормейстера, учасників хору та самої музики як втілення авторського задуму.

На кожному з етапів цього процесу хормейстер-диригент повинен мати здатність моделювати ситуації художньо-виконавської полікомунікації та визначати ефективні та точні комунікативні способи виконання завдання. Таким чином, полікомунікативні психічні дії хормейстера стосуються розпізнавання структури музичного твору, розуміння його змісту та знаходження шляхів його передачі. Завдяки специфіці своєї професійної діяльності хормейстер має можливість налагодити полікомунікативний зв'язок з хором, слухачами та композитором і, відповідно до специфічних законів мистецтва, створити унікальний художньо-полікомунікативний простір. Таким чином, у центрі полікомунікації в професійній діяльності диригента хормейстера стоять міжособистісні стосунки, що в межах психологічних досліджень розглядаються як певної мірою усвідомлені зв'язки між суб'єктами, побудовані на психологічних відмінностях і емоційних станах (Дружинін, цит. за Горбаль, 2019). Ефективність міжособистісних стосунків досягається через пошук гармонії у всіх наявних відмінностях учасників комунікативного процесу.

Отже, досягнення гармонії між людьми на поведінковому рівні є найважливішим завданням для діяльності диригента. При цьому дуже

важливо усвідомлювати, що основою взаємодії не завжди буде схожість поглядів, емоційних реакцій, особистісних уявлень і суджень, а іноді їхня протилежність. Адже диригент-хормейстер є частиною поліфонічного художнього середовища, в якому з'єднуються багато творчих індивідуальностей, кожна з яких має власний унікальний підхід, творчий почерк і ставлення до мистецтва. Відповідно до традиційної схеми «композитор – виконавець – слухач» (Ян Фейюй, 2021), очевидно, що в цьому випадку середня ланка тріади є складною структурою, у якій взаємодіють різноманітні соціальні, творчі та психологічні протиріччя, бажання та потреби.

У такому ракурсі Я. Горбаль визначає «поліфонію спілкування» як особливу мистецько-комунікативну «партитуру, в якій всі рівні, де кожен голос веде свою партію, а разом вони стають творцями нової мистецької реальності, сповненої творчого натхнення» (Горбаль, 2019, с. 114). Створення такої «партитури» залежить від диригента, який володіє високим рівнем комунікативності та має етику відповідальності і особистісно-професійний авторитет.

Коли професійна підготовка диригента поєднується з особистісною системою цінностей, яка контролює дії та оцінює їхні результати, хормейстер, завдяки обраним засобам полікомунікативного впливу, заохочує, залучає, приваблює всіх учасників у свій комунікативний простір, в якому вони можуть бути ефективними.

Така гуманістична характеристика діяльності хормейстера, зазначає Я. Горбаль (2019), передбачає «усвідомлення ним цінності кожного учасника колективу та його внеску у співтворчість, створення умов для натхненої праці, яка відкриває всім учасникам новий ракурс осягнення музики» (с. 106), що народжує унікальний феномен «поліфонії спілкування», полікомунікативної діяльності, яка є проявом його світогляду і забезпечує високий рівень професійної ефективності.

Як бачимо, полікомунікація в діяльності хормейстера виступає як

багатогранний процес творчого спілкування, що розгортається на різних площинах диригентсько-хорової роботи. Також полікомунікативна природа хормейстерської діяльності реалізується на різних *етапах роботи хормейстера*, що передбачає визначення відповідних полікомунікативних дій. Розглянемо їх докладніше.

*Передвиконавська художньо-інтерпретаційна полікомунікація* охоплює взаємодію хормейстера з композитором, що передбачає досягнення смислів, закладених у хоровий твір, аналіз музичного тексту, стилю, емоційної палітри, формування власного інтерпретаційного задуму. Супроводжує цей вид полікомунікації активізація внутрішньоособистісного акту рефлексивного досягнення музичного тексту, що викликає роздуми над змістом твору, проєктування виконавських концепцій, визначення художніх засобів, необхідних для втілення задуму.

*Художньо-репетиційна полікомунікація* визначає взаємодію з учасниками хорового колективу, що охоплює пояснення інтерпретації твору, роботу над напрацюванням вокально-хорових навичок, досягнення єдності в звучанні засобами вербальної та невербальної комунікації, взаємодію з концертмейстером. Мета художньо-репетиційної полікомунікації – створення цілісного музичного образу. Важливе значення мають на цьому етапі рефлексивні спостереження та оцінки щодо відповідності звучання слуховим моделям, коригування виконавських прийомів з вдосконалення художнього втілення інтерпретаційної концепції.

*Художньо-виконавська полікомунікація* охоплює одночасно декілька видів художньої взаємодії: з учасниками хорового колективу, спрямоване на досягнення емоційної єдності та звуко-емоційної згуртованості, втілення виконавської концепції, створення неповторної атмосфери у процесі виконання твору; взаємодія з концертмейстером, що передбачає синхронність та взаєморозуміння, гнучкість та вміння адаптуватися, спільне творення музичного цілого; взаємодія зі слухачами, що забезпечує емоційний вплив та захоплення звуковим потоком, передачу художнього задуму,

створення унікального естетичного досвіду; внутрішній діалог хормейстера, який передбачає самоконтроль та самоаналіз, постійна оцінка виконання і корекція недоліків, врахування емоцій та зворотного зв'язку.

Важливо підкреслити, що полікомунікація – це динамічний процес, що постійно трансформується. Вважаємо за основну ідею вдосконалення діяльності хормейстера те, що ефективність полікомунікації впливає на якість хорового виконання, а рівень полікомунікативної діяльності хормейстера визначає його загальний професійний рівень.

З урахуванням полікомунікативної природи діяльності хормейстера, доцільно визначити основні, притаманні їй комунікативні дії, спираючись на теорію комунікативної дії Ю. Габермаса. У дослідженні К. Дмитренка (2012) досліджується соціологічна теорія, яка пояснює, як люди взаємодіють та створюють соціальну реальність через комунікацію. За визначенням автора, Ю. Габермас стверджував, що комунікативна дія – це цілеспрямована взаємодія двох або більше суб'єктів, спрямована на взаєморозуміння, досягнення консенсусу (через обмін вербальними та невербальними символами) і створення ідеальної комунікативної ситуації. Ідеальна комунікативна ситуація розуміється як ситуація, коли всі учасники комунікації мають рівні можливості для висловлення своїх думок та позитивно впливають на досягнення бажаного результату. У теорії Ю. Габермаса розрізняється декілька видів комунікативних дій. Важливо відмітити, що у своїй професійній діяльності хормейстер використовує всі види комунікативних дій для взаємодії з хором: інструментальна (вказівки, команди, пояснення для досягнення якісного звучання); стратегічна (використовує емоційний вплив, харизму, авторитет для мотивації хористів); експресивна (передає емоції та настрої твору через міміку, жести, динаміку); комунікативна (діалог з хором, тлумачення змісту твору, досягнення єдності у виконанні).

Серед полікомунікативних дій хормейстера також доцільно виокремити симультанну і сукцесивну дії (Рібцун, 2022) і їх особливості у



вимірі полікомунікативної діяльності хормейстера.

Поняття «сукцесивний» (від лат. *succendo* – йти слідом) означає послідовність протікання певного процесу. Сукцесивне впізнавання передбачає розгорнутий у часі полімодальний (за участю зорового, слухового, тактильного аналізаторів) детальний процес ознайомлення з об'єктом, послідовна оцінка релевантних значущих інформативних ознак (оперативні одиниці сприймання) і відкидання несуттєвих. Сукцесивні дії в контексті полікомунікативної діяльності хормейстера – це послідовні, взаємопов'язані кроки, які спрямовані на досягнення конкретної мети – виконавської, репетиційної, організаційної. Ці дії ґрунтуються на попередньому аналізі комунікативної ситуації та врахуванні всіх факторів, які можуть вплинути на результат. Сукцесивний підхід до хормейстерської діяльності визначається як послідовне, етапне втілення задуму диригента, яке ґрунтується на детальному аналізі музичного твору, поетапному опануванні вокально-хоровими навичками та емоційно-образному розкритті змісту твору.

Поняття «симультанний» (від лат. *simul* – в один і той же час) означає одночасність протікання певних психічних процесів. Симультанне впізнавання передбачає миттєве виокремлення об'єкта шляхом співставлення з існуючим у пам'яті цілісним еталоном, на основі виділення опорних ознак (нероздільні синкретичні одиниці), фільтрації зайвої інформації без послідовного аналізу його властивостей. Симультанні полікомунікативні дії хормейстера – це одночасні дії, спрямовані на організацію та керування хоровим колективом під час виконання музичного твору. Ці дії ґрунтуються на багаторічному досвіді, інтуїції та швидкому аналізі ситуації. Вони характеризуються одночасністю, цілеспрямованістю, гнучкістю та емоційністю. Симультанний підхід до хормейстерської діяльності визначається як цілісне сприйняття музичного твору та одночасне втілення його змісту та форми засобами хорового колективу.

Аналізуючи особливості прояву полікомунікативної природи

хормейстерської діяльності, зазначимо, що полукомунікативні дії реалізуються в різних *функціональних напрямках роботи хормейстера*.

*Полікомунікація як засіб емоційного залучення учасників хорового колективу.* У такому розумінні полікомунікація – це не просто набір комунікативних інструментів, а й філософія емоційного залучення хористів. Вона дає можливість хормейстеру не лише передати знання, але й створити атмосферу співпереживання, розкрити емоційний світ твору, надихнути хористів на виразне та емоційне виконання. Хормейстер – це не просто диригент, а й майстер емоційного залучення, який веде хористів до глибинного розуміння та виразного виконання музики (Кириленко, 2020).

*Полікомунікація як засіб мобілізації особистісно-комунікативних ресурсів* через розширення каналу комунікації з учасниками хорового колективу за рахунок поєднання вербального, невербального і паравербального способів спілкування (Леймонченко, 2011). Паравербальні засоби комунікації - це способи передачі інформації через інтонацію, темп мовлення, гучність, паузи тощо). У такому вимірі підвищення рівня залучення та активності співаків відбувається завдяки створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння, що посилює емоційну взаємоддачу.

*Полікомунікація як ресурс здійснення ефективного впливу хормейстера,* що уможлиблюється через підсилення вербальних інструкцій невербальними засобами, що забезпечує досягнення чіткої та злагодженої роботи хору. Також означений вплив активізує позитивну мотивацію і захопленість учасників хорового колективу, спрямовує їх до максимального використання своїх можливостей задля досягнення високих виконавських результатів (Цзян Гопін, 2019).

*Полікомунікація як шлях створення хормейстером разом з учасниками хорового колективу багатомірної сценічно-виконавської проєкції хорового твору.* Така полікомунікація передбачає спільне творення: від пасивного сприйняття інструкцій до активної участі в створенні музичної інтерпретації, досягнення синергії: злиття хормейстера та виконавців у єдиний емоційно-

виразний організм, створення цілісного сценічного образу, покликаною максимально рельєфно, точно, переконливо передати сформовану художньо-інтерпретаційну концепцію через всі можливі засоби артистичної експресії, що, крім музичного звуку, включає жести, міміку, поставу, взаємодію співаків на сцені, рух і, як яскравий приклад полікомунікативного прояву, театралізацію (Ваврищук, 2022).

Театралізація є однією з сучасних форм хорового мистецтва, яка стає синтетичним засобом конструювання і реалізації вищезгаданої багатомірної сценічно-виконавської проєкції хорового твору як системи трансляції його художньо-естетичних смислів і, одночасно, ресурсом значного розширення полікомунікативних дій хормейстера. Театралізація як форма полікомунікації в хоровому мистецтві сприяє підвищенню рівня залученості як хормейстера, учасників хорового колективу, так і слухачів через активізацію візуального каналу сприймання художньої інформації. У науковій літературі під хоровою театралізацією зазвичай мається на увазі унікальна форма музично-комунікативної діяльності, що являє собою «синтез хорового співу та театральності-сценічного дійства, де кожен учасник одночасно є співаком, пластичним артистом і драматичним актором» (Величко-Соломенник, 2021, с. 58).

Сучасні тенденції розвитку культури дозволяють певне проникнення яскравості, видовищності, певного ступеню розважальності в «класичне» мистецтво. Однак, важливо пам'ятати, що в межах традиційного академічного розуміння хорового мистецтва «активізація видовищного начала повинна бути спрямована не на порожню розважальність, а на створення «змістовного» видовища, яке приводить виконавців і слухачів до духовного катарсису». Це робить хорову театралізацію актуальною та прогресивною тенденцією розвитку вокально-хорового виконавства (Байда, 2010, цит. за Величко-Соломенник, 2021). З урахуванням цього необхідно визнати, що хорова театралізація пропонує необхідні в умовах сучасності зміни певних принципів академічного хорового виконавства, серед яких

статичність, площинне розташування на сцені тощо. У сучасному розумінні, зазначає С. Денисюк, «навіть сцена в зв'язку з цим розглядається не просто як місце для розміщення хору, а як художній елемент» (Денисюк, 2021, с. 42). Така форма сценічної реалізації хорового твору з одного боку характеризується інноваційністю і оригінальністю, а з іншого – має відповідати усталеним естетичним уявленням, традиційно сформованих взірцям хорового виконавства (Величко-Соломенник, 2021).

Як вказує Є. Бондар, художня образність сучасного хорового виконавства реалізується через «комплексність всіх виразних засобів», до яких, між іншим, доцільно віднести: «театральні засоби, світлорежисуру і, в цілому, візуальний ряд». При чому візуальна складова передбачає виокремлення двох явищ: «статичне явище (костюм, декорація, базове освітлення сцени) та динамічне (пластика, сценографія, мізансцена, світлорежисура)» (Бондар, 2019, с. 116)

У наведеній нижче таблиці порівняння традиційного хорового виконання і хорової театралізації доцільно звернути увагу на зміну акцентів у межах хорової театралізації у порівнянні з традиційним хоровим виконавством, особливо, окрім іншого, на зміну форми комунікації з односпрямованої на двоспрямовану. Вказується, що, завдяки підвищенню видовищності виконання хорового твору (засобами хорової театралізації) активізація комунікативного складника під час концертного виконання дозволяє перевести публіку з об'єкта впливу на суб'єкт, співтворця, активного учасника концертної дії (Іригіна, с. 68). Хорова театралізація дозволяє посилити емоційний вплив на слухачів, залучаючи їх до процесу колективної співтворчості (Величко-Соломенник, 2021, с. 59-60).

Полікомунікативність хорової театралізації пояснюється тим, що така форма сценічної реалізації художньо-образного змісту хорового твору поєднує в собі семантичні начала слова і музичного звуку, тобто вербального і невербального, які зумовлюють породження візуально-образного начала, концептуально пов'язаного зі слуховим. Таке співзвуччя форм синтетичного

сценічного впливу створює невичерпний потенціал багатоваріантних можливостей поліфонічних проявів слова, звуку, жесту, руху та інших видів сценічної експресії.

Порівняльна таблиця ознак традиційного хорового колективу та хорового театру

Традиційний хоровий колектив	Хоровий театр
Численний виконавський колектив	Хор як ансамбль солістів
Співаки	Співаки, актори, танцюристи
Диригент-хормейстер	Диригент-хормейстер, режисер-балетмейстер
Слухачі	Слухачі, глядачі
Традиційне використання простору сцени	Нетрадиційне освоєння сценічного простору та глядацької зали
Статичність, нерухливість	Динамічність, рухливість, сценічна дія
Односпрямована комунікація (хор → слухач!)	Залучення слухачів до сценічного дійства, двоспрямована комунікація (хор↔ слухач!)
Основні виразні компоненти твору: музика і текст	Основні виразні компоненти твору: музика, текст і сценічна дія
Розкриття образу через музичну драматургію	Розкриття образу через музичну та сценічну драматургію
Слухове сприйняття	Візуально-слухове сприйняття
Споглядальність	Видовищність

Хорова театралізація – це цілісна полікомунікативна система, яка визначається різноманітністю засобів і каналів комунікації у результаті поєднання різних видів мистецтва. Така форма хорового виконавства посилює вплив на емоційний стан слухача, більш активно впливає на свідомість і підсвідомість саме завдяки тому, що одночасно працюють декілька каналів сприйняття художнього образу (Денисюк, 2021). Крім того, хорова театралізація спрямована за задоволення комунікативних естетичних потреб слухачів. У полікомунікативному просторі хорової театралізації функціонують такі якості театральної дії як гра, сценарність, ритуальність, символічність та емоціогенність, що вимагає додаткового вивчення хормейстером сценічно-рухової лексики, здатної створити цілісну музично-драматургічну концепцію хорового твору (Величко-Соломенник, 2021).

Досліджуючи різні аспекти хорової театралізації, можна дійти висновку, що саме театралізація у хоровому виконавстві породжує так званий синергійний ефект, коли сума всіх видів художнього впливу (слово, звук, дія)

генерує новий інтегральний результат, який за своєю унікальністю і силою впливу перевершує очікуване і породжує нескінченну кількість художніх можливостей творчого порядку.

При цьому необхідно зазначити, що для опанування хормейстером такої форми полікомунікативної взаємодії з хором колективом, він має проявити високий рівень особистісних і професійних якостей, умінь диригентського, акторського, емоційно-вольового, художньо-інтерпретаційного, системно-організаційного напрямку тощо. Хорова театралізація, як прояв полікомунікативності хорового мистецтва, в сучасних соціо-культурних умовах, вимагає від хормейстера як музично-диригентських так і акторсько-режисерських рішень, які посилюють комунікативний зв'язок між хормейстером і виконавцями та стають об'єднуючим чинником для колективу. Кінець кінцем, хорова театралізація вимагає значної емоційної точності у акторсько-сценічному продукуванні емоцій, отже хормейстер має керувати власним емоційно-експресивним впливом для того, щоб хоровий виступ був переконливим щодо реалізації одночасно суб'єктивного і об'єктивного в створеній сценічно-виконавській проєкції хорового твору (Варганич, 2018).

Таким чином, дослідивши полікомунікативну природу хорового мистецтва і, відповідно, хормейстерської діяльності, вважаємо за необхідне зазначити, що успішний процес підготовки майбутніх хормейстерів неможливий без цілеспрямованого формування в них полікомунікативної компетентності, яка здатна забезпечити ефективну багатомірну, багатофункціональну взаємодію керівника хорового колективу з його учасниками, з автором твору, слухачами з метою досягнення найвищого рівня переконливості сценічної реалізації художньо-образного змісту хорового твору.

## **1.2. Сутність, зміст і компонентна структура полікомунікативної компетентності хормейстера**

Дослідження полікомунікативної природи хорového мистецтва і, відповідно, професійної діяльності диригента-хормейстера, спрямованої на забезпечення ефективної, багатовекторної, багатомірної, багатofункціональної взаємодії з учасниками хорového колективу, з автором твору, слухачами з метою досягнення найвищого рівня переконливості у реалізації сценічної художньо-інтерпретаційної концепції хорového твору зумовлює необхідність заглиблення в теоретичний аналіз сутності і компонентної структури досліджуваного феномену.

Розуміння багатоаспектності порушеної проблеми дозволяє дійти висновку, що дослідження її має лежати у площині компетентнісної парадигми, яка ґрунтується на інтеграції знань, умінь і досвіду з різних галузей науки і мистецтва. Це потребує як подальшого спрямування дослідження на вдосконалення технологічних аспектів фахової підготовки хормейстера, так й розвитку його естетичного чуття, художньої інтуїції, емоційно-вольових якостей і творчо-організаційних навичок, необхідних для створення глибоких і емоційно насичених художньо-інтерпретаційних концепцій. Компетентнісний підхід до студіювання хормейстерської підготовки здобувачів допомагає розкрити її полікомунікативний потенціал як інструмент культурного і духовного збагачення як самого хормейстера, так і співаків хору та слухачів, сприяючи створенню унікального полікомунікативного художнього досвіду, що виходить за межі традиційних уявлень про музику і мистецтво.

Компетентнісний підхід є достатньо глибоко дослідженою темою у науково-педагогічному дискурсі. Для вирішення завдань дослідження розглянемо зміст і узагальнені основні положення компетентнісного підходу, як з точки зору сучасних освітніх, педагогічних наук, так і з точки зору специфіки фахової підготовки майбутніх хормейстерів.

У науковому полі освітніх наук компетентнісний підхід є ключовим методологічним шляхом реалізації європейського вектору модернізації освіти. Саме компетентнісний підхід закладає принцип навчання протягом життя і усвідомленого саморозвитку всіх учасників освітнього процесу. Компетентність як результат, який набувається в освітньому процесі і дозволяє успішно реалізовуватись в різних професійних ситуаціях досліджувався вченими в галузі освіти і педагогіки.

У дисертаційному дослідженні К. Тороп зазначає, що компетентнісний підхід це така освітня стратегія, яка переорієнтовує процес освіти зі знанієвого вектору на проблемний, здатний забезпечити набуття здобувачами освіти необхідного практичного досвіду, необхідного для реалізації своїх професійних функцій. Авторка вказує, що «ідея компетентнісного підходу полягає не лише у поінформованості учня, а й містить формування вмінь учнів вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях» (Тороп, 2022, с. 28).

У наукових доробках Н. Бібіка (2004), Д. Сиволап (2020), В. Химинець (2007) та інших компетентнісний підхід визначається як такий, що здатен поступово спрямувати освітню парадигму на формування компетентностей, які стануть передумовою для розвитку і реалізації потенціалів особистості, активізації її здатності до виживання в умовах інтенсивних змін і переформатувань сучасності.

В. Химинець (2007) досліджує поняття базових (ключових) і предметних компетентностей, які мають спрямувати освіту на формування комплексу знань, умінь, навичок і ставлень засобами активізації пізнавальних і освітніх зусиль не на ізольовані знання, а саме на їх практичне застосування у різних професійних ситуаціях. Також Н. Бібік зазначає, що саме з такою переорієнтацією здобувач вищої освіти здатен бути конкурентоспроможним на ринку праці і таким, що усвідомлює свою професійну роль (Бібік, 2004, с. 47).

Основною відмінністю компетентнісного підходу є його проблемність.



Тобто компетентність передбачає саме спрямованість на вирішення проблем у різних галузях – культурній, соціальній, особистісній тощо, вказує Н. Нагорна (2007). Близьку за змістом думку висловлювали також вчені В. Ягупов і В. Свистун (2007), які зазначали, що знання (в інформаційному контексті) не мають такого значення, як здатність за допомогою цих знань вирішувати певні проблеми. Також доцільно звернути увагу на те, що компетентнісний підхід реалізує особистісно-зорієнтовану траєкторію розвитку здобувача освіти. Ю. Рибалко наголошує, що в умовах компетентнісної парадигми реалізується спроможність особистості «ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до умов соціуму, вміння приймати рішення та брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями та здатністю до самовдосконалення» (Рибалко, 2012, с. 392).

Існує слушна думка, що компетентнісний підхід визначає стратегію організації освітнього процесу. У дослідженні М. Головань з'являється акцент на такій складовій компетентності як досвід. Визначається, що набуті компетентності «дають змогу робити висновки, переконливо висловлювати думки та діяти адекватним чином у різних ситуаціях» (Головань, 2008, с. 26).

І. Бех, який присвятив значну увагу дослідженню компетентнісної освітньої парадигми, визначав, що саме набуті компетентності роблять діяльність особистості ефективною, адже людина компетентна відрізняється тим, що, на основі власного досвіду, може робити передбачення, прогнозування, бачити потенційні наслідки своїх професійних дій. Також автор визнає, що компетентна людина – це фахівець, здатний на авторитетні судження у своїй професійній галузі, спроможний до використання всіх власних ресурсів, таких, як професійний і особистісний досвід, емоційно-вольовий стан тощо (Бех, 2009).

Як зазначає К. Тороп, що результатом компетентнісного освітнього процесу є не сума засвоєної інформації, а спроможність особистості практично і ефективно вирішувати проблемні професійні ситуації, тобто

використовувати набуті знання в різних видах своєї діяльності (Тороп, 2022, с. 26).

Актуалізація практичної спрямованості освіти у вимірі компетентнісного підходу наголошується багатьма вченими. Зокрема І. Єрмаков (2003), Л. Позднякова (2009), О. Онопрієнко (2007) та інші дослідники звертали увагу на те, що вихідним принципом компетентнісного підходу є упорядкування вимог до здобувача освіти в контексті освітнього простору і в контексті вирішення життєвих практичних проблем. Відповідно, освітній простір має зазнавати сутнісних змін, які будуть здатні забезпечити досягнення таких результатів і їх якісну оцінку (Brigman, Villares E, Webb, 2018).

Висловлюється наукова думка, що компетентність також включає в себе емоційну та етичну складові, завдяки чому здатна задовільнити особистісні та соціальні потреби особистості. У науковій літературі, в межах однієї з класифікацій, пропонується виокремлювати три види компетентностей: ефективне використання певних ресурсів (мови, технологій, знань, інформації, можливостей тощо); ефективна взаємодія в групі (сумісні дії, полікультурність, здатність до емпатії, здатність співпрацювати в команді тощо); індивідуальна поведінка (здатність до саморозвитку, до цілепокладання і досягнення, здатність приймати рішення і відповідати за них, здатність відстоювати себе, усвідомлювати своє місце в житті, здатність до саморегуляції тощо) (Rychen, Salganik, 2001).

Також у дослідженнях приводиться класифікація ключових компетентностей, яка включає: критичне мислення; креативність; повага до культурного різноманіття; мовно-комунікаційні навички, здатність ставити та вирішувати проблемні питання, інформаційно-цифрову та медіаграмотність; ІТ-грамотність; самонавчання та концепцію особистісного й професійного розвитку, а також кар'єрного зростання (Толочко, 2019).

Зазначено, що компетентна особистість повинна не лише усвідомлювати сутність проблеми, але й мати навички її практичного

вирішення. Так, компетентний педагог здатен застосовувати відповідні методи залежно від конкретних обставин (Завалевський, 2014, с. 208-209). У монографії Г. Дегтярьової (2016) звертається увага на важливість інформаційно-комунікаційної компетентності педагога, як основної для його професійного профілю. Сучасні наукові публікації (Паламарь, 2018), визначають компетентнісний підхід як методологічний вектор для модернізації освіти, а освіта, реорганізована за компетентнісним принципом вважається якісною. На думку К. Рудницької, компетентнісний підхід і є основною передумовою набуття професійної компетентності майбутніми педагогами (Рудницька, 2016). Це потребує застосування сучасних освітніх технологій, рефлексії студентів та самостійного використання професійних навичок у практичній діяльності.

Отже, в широкому розумінні компетентнісний підхід до освітнього процесу охоплює формування ключових і предметних компетентностей, які інтегрують професійні знання, навички, досвід, ставлення та ціннісні орієнтири. Такий підхід забезпечує здатність особистості успішно функціонувати у швидко змінюваному суспільстві, дозволяючи їй адаптуватися до нових умов і досягати високих результатів у подальшій професійній діяльності. Компетентність, таким чином, є показником соціальної та психологічної зрілості, рівня підготовленості до різних видів діяльності та здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Аналіз і визначення сутності поняття «компетентність» в освітньо-професійному контексті був необхідним через те, що компетентнісний підхід виступає як концептуальна основа подальшого дослідження, адже зміст феномену компетентності, її практична і особистісна спрямованість зумовлюють вибір саме цієї категорії, з урахуванням специфіки і змісту полікомунікації в підготовці майбутніх хормейстерів.

Професійна діяльність і підготовка фахівців у галузі музичного мистецтва і мистецької освіти має прогресивно розвиватися на основі компетентнісної освітньої парадигми і специфіки розгортання мистецько-

освітньої галузі. Успішний, ефективний професіонал, який працює у галузі музичного мистецтва і музичної освіти має характеризуватися наявністю глибоких і структурних знань, широким світоглядом, ерудицією, загальною високою культурою. При цьому підготовка музиканта за своєю природою є практично орієнтованою, такою, що вимагає накопичення фахового досвіду і готовності вирішувати на його основі професійні проблеми, які мають високий ступінь невизначеності, непередбачуваності, унікальності у кожному окремому випадку. Також важливою є система ціннісних ставлень, вмотивованість, воля. Компетентності у підготовці викладача мистецьких дисциплін, музиканта є складними, комплексними, які мають забезпечити різні аспекти його діяльності – музично-виконавський, педагогічний, музикознавський. Набуття таких компетентностей, як вказує Л. Цаповська, відбувається «у процесі навчання та протягом його багаторічної діяльності як виконавця, педагога, викладача» (Цаповська, 2020, с. 128).

Компетентність як інтегральний феномен у вимірі професійної діяльності фахівця у галузі музичного мистецтва і музичної освіти розглядається науковцями як інтегрована, гармонійно структурована система професійних якостей, художньо-естетичних знань, умінь і навичок, що забезпечує їх застосування в процесі ідентифікації та творчого розв'язання складних спеціалізованих завдань у різних контекстах мистецько-педагогічної освіти (Мартинюк, 2022; Реброва, 2023).

Проаналізуємо думки науковців щодо компетентностей, які мають бути сформовані протягом фахової підготовки майбутніх хормейстерів з метою визначення місця, яке серед них займає полікомунікативна компетентність.

Фахова підготовка майбутніх хормейстерів у вимірі компетентнісного підходу ґрунтується на розумінні того, які знання, уміння, навички, досвід має набутти здобувач вищої освіти, які особистісно-професійні якості (вольові, мотиваційні, комунікативні, ціннісні-орієнтаційні) мають у нього бути сформовані задля успішного здійснення хормейстерської діяльності.

Л. Шумська зазначає, що професійна компетентність майбутнього

хорового диригента, як система, яка містить декілька підсистем, має включати в себе такі складові: «вокально-слухову, фактурно-аналітичну, мануально-виконавську та диригентсько-педагогічну» (Шумська, 2015). С. Світайло також підкреслює, що у складному конструкті професійної компетентності хормейстера доцільно виокремлювати історичну, організаційно-комунікативну, методичну і практичну складові (Світайло, 2017).

Важливим аспектом підготовки хормейстера є принцип синтезу індивідуальної та колективної взаємодії, яка вимагає підвищення значущості комунікації для покращення результатів освоєння мистецтва хорового диригування. Визначені переваги комунікативного підходу як методологічної бази для створення структури групових занять з хорового диригування як ресурсу покращення взаємодії в групі під час освітнього процесу (Костенко, 1998). Л. Шумська (2017) обґрунтовує зміст професійної компетентності диригента-хормейстера, до складу якої входить: аналіз та здійснення на його основі індивідуального підходу до здобувачів, створення сприятливого психологічного клімату, формування хорового мислення майбутніх фахівців, розвиток психологічних якостей (воля, емоційність, сугестія, тощо), формування професійних потреб, інтересів та цінностей; важливість формування у майбутніх хормейстерів таких якостей як асоціативне мислення, музичне сприймання і комунікативність (Шумська, 2017).

Отже, ми бачимо, що професійна компетентність хормейстера – це складний і багатоаспектний феномен. Н. Нарожна підкреслює, що фахова компетентність хормейстера є поліфункціональною, що обумовлюється поліфункціональністю професії хорового диригента, структурні компоненти якої є взаємодоповнювальними. Авторка підкреслює, що хормейстер має бути «педагогом, психологом, організатором, мати сформовані знання і вміння музичного режисера та навіть актора». Також авторка вказує напрями підготовки майбутнього хорового диригента: хормейстерський і диригентсько-виконавський (Нарожна, 2018, с. 37).

Поліфункціональність діяльності хормейстера стає важливим аспектом, на основі якого вибір компетентнісного підходу визначається як найбільш доцільний. Постійна увага до перетворення теоретичних знань на практичні уміння, на накопичення різнобічного практичного досвіду підвищують успішність реалізації хормейстерів як фахівців у сучасному соціокультурному середовищі. Надзвичайно важливо, зазначають науковці, ефективно поєднати та збалансувати диригентсько-виконавську і хормейстерсько-педагогічну складові з урахуванням важливості використання інноваційних освітніх технологій, спрямування на самостійну продуктивність здобувачів, творчий розвиток і, головне, практичну реалізацію всіх здобутих знань (Ничкало, 2002, с. 98-99). Активізація практико-орієнтованого вектору фахової підготовки майбутніх хормейстерів є необхідною для збільшення їхньої професійної мобільності, ефективності та результативності (Теряєва, 2014, с. 678).

Відповідно до першого напрямку – диригентсько-виконавського – освітній процес має відбуватися в класі хорового диригування в процесі індивідуальних занять. Педагог має використовувати творчі вправи, практичні завдання з використанням визначеного програмою хорового репертуару. Науковці і досвідчені педагоги пропонують застосовувати на заняттях гру партитур, роботу над окремими партіями (горизонталь), роботу над гармонічними побудовами (вертикаль), осягнення та інтерпретація художнього тексту, роботу над окремими складними фрагментами (диригентськими, змістовними або вокально-виконавськими), планування етапів роботи з хором над конкретним музичним твором, роботу над диригентським жестом цільно та за фрагментами.

Важливим аспектом диригентсько-виконавського напрямку роботи майбутнього хормейстера в класі є підготовка його до самостійної роботи з хором над обраним музичним твором. Не є достатнім вивчення хорових партій і знання диригентських жестів, здатних мануально втілити музичний текст хорового твору. Тут необхідним є передбачення труднощів, що

очікують на хор і диригента, прогнозування прийомів корекції диригентської мануальної техніки, передбачення специфічних особливостей щодо налагодження ансамблевого звучання всіх хорових партій, соліста, концертмейстера. Також важливо обрати розспівування і вправи, що здатні стати у нагоді саме у контексті роботи над певним хоровим твором.

Процес підготовки хормейстера до самостійної роботи з хором також включає накопичування звукових еталонів, від яких залежить формулювання вимог щодо виконання хором певних творів. На основі таких еталонів формується повністю змодельований у свідомості звуковий образ твору, що уможлиблює його реалізацію (Се Ліфен, 2022). І це вже відноситься до психологічних складових роботи хормейстера – таких як здатність впливати на учасників хорового колективу, здатність до зараження їх емоційно-енергетичним станом, необхідним для яскравого і артистичного виконання музичного твору (Нарожна, 2018).

Другий напрям підготовки майбутнього хорового диригента – хормейстерський – може бути реалізований на практиці, у хоровому класі, при роботі з навчальним хоровим колективом. Цей напрям передбачає практичну реалізацію і закріплення знань, умінь і навичок на практиці роботи з колективом, що забезпечує набуття безпосереднього практично-прикладного досвіду. У практичній роботі майбутній хормейстер може перевірити доцільність напрацьованих у класі диригентсько-мануальних технічних прийомів, ефективність підібраних розспівувань, доцільність підготованих хормейстерських вказівок і зауважень тощо. Також відбувається перевірка і корекція напрацьованих передбачень і планів щодо подолання виконавських труднощів у процесі роботи над строєм, інтонацією, звуковиразністю та іншими аспектами хорової звучності (Шумська, 2015).

Як бачимо, практичні навички диригента хормейстер формують довгий і різноплановий список, який є фундаментом професійної компетентності майбутнього фахівця та формуються через усі дисципліни хорового напрямку. Окрім безпосередньої роботи з хором і підготовки до неї,

майбутній хормейстер має володіти музичним інструментом, вміти володіти транспонуванням, читати хорові партитури, а також мати досвід ансамблевої гри та акомпанування для більш глибокого розуміння діяльності. Важливим є розвиток внутрішнього слуху (мелодійного, гармонічного, поліфонічного), що допомагає краще розуміти хорові партитури та вдосконалювати хорове виконання. Також слід розвивати теоретичні знання і практичні навички з хорового аранжування і композиції. Ці вміння дозволяють створювати і адаптувати аранжування для конкретного хорового колективу чи ансамблю. Окрім цього, важливо приділяти увагу вокальній підготовці, щоб хормейстери могли продемонструвати різні вокальні техніки та приклади виразного співу під час репетиції.

Серед видів організаційно-творчої активності, що має опанувати майбутній хормейстер, науковці виокремлюють уміння створення хорового колективу, індивідуальний підхід до художнього розвитку кожного учасника колективу, здатність обирати мануальні прийоми, які будуть доцільні для конкретного колективу, готовність до організації репетиційного процесу і концертних виступів хору, до слухного використання педагогічних прийомів і створення позитивного емоційно-психологічного клімату під час занять (Заболотний, Карпенко, Матвієнко, 2023, с. 7).

Педагогічна складова і здатність до ефективної комунікації мають надзвичайно високе значення в діяльності хормейстера, навіть більше, ніж в інших видах музично-творчої діяльності через необхідність взаємодії з значною кількістю учасників колективу, індивідуальностей, з яких необхідно створити цільний колектив. Адекватно обрані вправи, доцільне використання педагогічних принципів засвоєння матеріалу і розвитку учасників колективу, а також правильний вибір формату художньо-педагогічної комунікації між всіма учасниками є запорукою успішної роботи хору. Науковці звертають увагу на необхідність добору і використання методів і форм організації музично-педагогічного процесу з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, наголошують важливість уваги налаштування на самоосвіту, саморозвиток,



професійне самовдосконалення здобувачі (Пушкар, Коган, Гламаздіна, 2023).

Доцільно відмітити, що різні автори у дослідженні складових фахової компетентності майбутніх хормейстерів, окреслюючи специфіку професійної діяльності хорového диригента, серед різноманітних і різновекторних її елементів наголошують на важливості існування різних аспектів комунікативної діяльності. Диригент-хормейстер – це артист і педагог одночасно, який має в процесі взаємодії об'єднати автора твору, співаків-виконавців і слухачів з метою донесення до них авторського задуму (Ткач, 2012). Здатність хормейстера проникнути в образний зміст музичного твору і створити його яскраву і унікальну інтерпретацію дає можливість здійснювати сильний емоційний вплив на учасників хорového колективу. У процесі такої взаємодії хормейстер може поділитися власними ціннісними орієнтирами, емоціями, своїм внутрішнім світом (Кифенко, Голян, 2019). Хормейстер у процесі підготовки хорového репертуару опрацьовує твори різних стилів, країн, історико-культурних пластів (Смирнова, 2018), отже йому необхідно вміти інтерпретувати музику на основі концептуального мислення, проникати глибоко в символічну музичну мову і адаптувати її для розуміння учасників хору, які можуть мати (особливо в умовах учнівського хору) різні рівні підготовленості. На думку С. Світайло, не слід зосереджуватись тільки на оволодінні мануальною технікою. Хормейстер має бути спрямований на набуття компетентностей, пов'язаних зі здатністю «читати хорову партитуру і відтворювати її зміст у диригентських жестах, водночас спілкуючись з виконавцями, показуючи їм фразування, динамічні особливості, характер звуковедення, смислове нюансування» (Світайло, 2017, с. 224).

А. Кифенко та Х. Галян (2019) з цього приводу висловлюють думку, що важливою складовою професійної компетентності майбутнього хормейстера є його здатність встановлювати творчий комунікативний зв'язок у системі, яка включає композитора, музичний твір, виконавців твору, канал трансляції та слухача (цит. за Г. Береговою, 2013, с. 19). При цьому автори посилаються на Т. Коробку, яка визначає суб'єктів комунікації в хоровому виконавстві за

такими парами: «композитор – нотний текст; нотний текст – диригент; диригент – хор; хор – слухач; диригент – слухач», при цьому зазначаючи, що комунікація в кожній парі має взаємний напрям (Коробка, 2013, с. 37).

Предметом комунікації у площині хорového мистецтва є процес інтерпретації, тлумачення художньої інформації, передача зашифрованих і розшифрованих музичних кодів між учасниками комунікації. Акт тлумачення і трансляції інтерпретованої інформації реалізується засобами унікальної диригентської техніки, яка є складною системою жестів, міміки, постави, дихання. Внутрішнє переживання музики диригентом передається учасникам хорového колективу через складний комунікативний канал, який наповнює силою виконавська воля хормейстера.

Аналізуючи дослідження І. Маркевича, А. Кифенко та Х. Галян (2019) бачимо, що автори визначають хорове диригування і як мистецтво і як науку керування, що має надзвичайно багатогранні форми прояву. Відповідно до цих форм автори виокремлюють різні складові професійної компетентності диригента-хормейстера, які передбачають сприйняття художньої інформації, осягнення її та передачу учасникам хорového колективу з метою досягнення бажаного звукового і художнього результату. Науковці зазначають, що у змісті професійної компетентності хормейстера необхідно виокремлювати гностичні (до складу яких входять сугестивні та експресивні), та діагностичні здібності та уміння (Кифенко, Галян, 2019). Розглянемо ці складові докладніше через призму комунікативної природи діяльності хормейстера.

Професійна компетентність хормейстера містить складний комплект гностичних умінь, які поєднують в собі глибокі знання, інтуїтивну чутливість та здатність до інтерпретації музичного тексту на найвищому рівні. Ці здібності є не просто технічними навичками, а радше відображенням внутрішнього світу диригента, його духовного досвіду і культурного контексту. Перш за все, гностичні здібності хормейстера проявляються у його здатності досягати глибинного розуміння музичного тексту. Це розуміння виходить за межі поверхневого аналізу нотних знаків і символів,

адже воно охоплює інтерпретацію змісту, настрою, а також культурно-історичного контексту твору. Хормейстер, наділений такими здібностями, здатен «читати між рядків», виявляючи приховані сенси та емоційні акценти, закладені композитором. Таким чином, гностичні здібності є своєрідним мостом між знанням і відчуттям, раціональним аналізом і інтуїтивним сприйняттям (Прокулевич, 2017).

Гностична природа хормейстерських здібностей також полягає у здатності до лідерства. Хормейстер не лише навчає і керує хором, а й виступає провідником у духовному вимірі осягнення музичного мистецтва. Його роль полягає у тому, щоб сприяти глибшому духовному досвіду учасників хору та слухачів, розкриваючи перед ними невидимі горизонти музичних сенсів. У такому розумінні кожен учасник хорового колективу стає частиною колективного досвіду художнього пізнання. Гностичні здібності включають в себе комплексну синтезу інтелекту, інтуїції, емоційного інтелекту та духовного усвідомлення, що робить хормейстера не просто виконавцем, але й носієм і транслятором художнього і духовного досвіду через музичне мистецтво.

Сугестивні здібності хормейстера полягають у його здатності впливати на психологічний стан хористів і слухачів, формуючи їхні емоційні й інтелектуальні реакції на музику. Це досягається через вміння створювати особливу атмосферу репетиційного процесу, де кожен учасник відчуває себе частиною більшого цілого. Хормейстер використовує невербальні сигнали, такі як погляд, диригентські жести, міміка, які мають сугестивний характер і здатні пробуджувати певні емоційні стани або настрої (Апалькова, 2020). Завдяки цим здібностям, він може впливати на настрої колективу, налаштовуючи його на виконання з потрібною емоційною інтонацією і духовною глибиною. Сугестивні здібності хормейстера тісно пов'язані з комунікативними процесами, які використовуються для впливу на підсвідомість учасників хору та слухачів. Через м'які і ненав'язливі невербальні сигнали, такі як диригентський жест, постава, тонус, виразність

очей і манера рухів, хормейстер створює психологічне середовище, яке сприяє сприйняттю певних емоційних і духовних станів. Ця форма комунікації є особливо ефективною в репетиційній роботі, де атмосфера довіри і взаєморозуміння між хормейстером і хористами є критично важливою для досягнення спільної музичної мети (Се Ліфен, 2022).

Експресивні здібності, в свою чергу, дозволяють хормейстеру надавати виконанню музичного твору яскравого емоційного забарвлення. Вони є інструментом для вираження глибоких почуттів і переживань, що закладені в музичному тексті. Ці здібності вимагають від хормейстера високого рівня емоційного інтелекту та чутливості до найменших нюансів музичної тканини. Вміння передати через власне диригування багатство емоційної палітри твору робить виконання живим і захопливим, а також дозволяє слухачам і учасникам хору глибше зануритися в духовний і естетичний досвід (Костенко, Шумська, 2019). Експресивні здібності хормейстера також побудовані на комунікації, яка проявляється через виразність диригентського жесту, інтонацію голосу і навіть харизму особистості. Ці елементи комунікації дозволяють хормейстеру передавати емоційні відтінки і динамічні зміни, які втілюють внутрішню драматургію музичного твору. Експресивність диригентського жесту, зокрема, стає засобом емоційного впливу, що здатен пробуджувати відповідні реакції у хористів і слухачів, створюючи атмосферу, насичену духовними і естетичними переживаннями.

Крім того, багаторівнева поліфункціональна комунікація в діяльності хормейстера включає інтерперсональні аспекти, де встановлення особистих стосунків з учасниками хору дозволяє глибше впливати на їхнє виконання та інтерпретацію музичного матеріалу. Використовуючи різноманітні види і форми комунікації, хормейстер створює синергетичний ефект, де гностичні, експресивні та сугестивні здібності об'єднуються для формування цілісного, багатогранного підходу до хорового мистецтва.

Діагностичні уміння хормейстера є ключовим компонентом його професійної компетентності, що відображають здатність оцінювати та

аналізувати стан хорового колективу, його індивідуальних учасників, а також якість виконання музичних творів. Ці уміння включають в себе комплекс знань, навичок і досвіду, які дозволяють хормейстеру вчасно і точно виявляти проблеми в технічному виконанні, музичному сприйнятті, ансамблевій взаємодії, інтонації та психологічному кліматі хору. Ці уміння також включають здатність аналізувати хоровий твір на всіх рівнях – від загальної форми і структури до деталей інтонації та динаміки (Кифенко, Галян, 2019). Таким чином, діагностичні здібності хормейстера є інтеграцією аналітичного мислення, емпіричних спостережень і інтуїтивного сприйняття.

Комунікація у вимірі діагностичної складової професійної компетентності хормейстера реалізується у двох формах: у репетиційному процесі, коли переважає вербальна комунікація у вигляді пояснень, коментарів, діалогу, та у виконавському процесі, коли результати діагностики дозволяють миттєво коригувати виконання твору засобами невербальної експресії, не зупиняючи при цьому звучання. Діагностичні здібності та уміння хормейстера вимагають від нього такої форми комунікації, яка може стати засобом взаєморозуміння, гармонізації хорового звучання, підвищенню виконавського рівня хору і, відповідно, досягненню високого художнього результату в хоровому мистецтві.

Організаторські здібності, вміння створювати сприятливий емоційний клімат і артистизм є ключовими аспектами професійної майстерності хормейстера, що мають комунікативну природу. Успішний хормейстер повинен мотивувати хористів, підтримувати творчий дух, проявляючи доброзичливість і емпатію для створення атмосфери довіри та співпраці. Артистизм диригента проявляється у виразній техніці, міміці та здатності передавати емоційний зміст музики, що дозволяє створювати емоційно насичені виступи і досягати високого рівня художнього виконання. Це є відображення особистісної індивідуальності та творчої зрілості хормейстера, яка проявляється в здатності донести до слухачів побудовану художню концепцію твору в усій її багатогранності хорового виконання.

Отже, діяльність і, відповідно, професійна компетентність хормейстера має поліфункціональний характер. Виходячи з викладеного вище, комунікація пронизує всі види діяльності хормейстера (що було доведено в першому підрозділі роботи) і є дотичною, тим чи іншим чином, до усіх складових професійної компетентності хормейстера, також реалізуючи багатфункціональну роль у процесі управління хором колективом. Відтак, вирішуючи задачі, поставлені у дослідженні, проаналізуємо феноменологію полікомунікативної компетентності майбутніх хормейстерів на основі дослідження сутнісного змісту комунікативної компетентності, як інтегрального поняття більш широкого і покладеного в основу досліджуваного феномену.

Безумовно, сформована комунікативна компетентність – це передумова успішності хормейстерської діяльності – інтегральної якості, яка поєднує знання про комунікацію, комунікативні уміння, комунікативний досвід, ставлення до комунікації (Юй Цютун, 2023). На основі аналізу дотичних наукових джерел І. Чеботарьова (2014) розглядає теоретичний і практичний підходи до розуміння комунікативної компетентності, яка охоплює здатність до взаємодії в нових соціальних структурах, осягнення культурних норм і традицій спілкування, використання властивих професійному і ментальному комунікативному полю засобів.

Теоретичний підхід, зазначає авторка, передбачає визначення змісту, функцій і ролі комунікативної компетентності в межах різних форм взаємодії, а також розглядає її як індивідуальну якість і характеристику особистості, необхідну в контексті обраного фаху. Щодо практичного підходу – досліджуються методи і технології, спрямовані на формування, розвиток і вдосконалення комунікативних умінь і навичок, тобто різні програми опанування комунікативної компетентності. Тобто, як ми бачимо, комунікативна компетентність виходить за рамки здатності до спілкування, а вивчається як «система внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективної комунікативної дії в визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії»

(Чеботарьова, 2014, с. 208). У такому контексті ресурс – це сукупність потенційних і реальних можливостей, властивостей чи засобів, доступних індивіду для досягнення поставлених цілей, вирішення завдань або адаптації до змін у середовищі. Це певний стратегічний потенціал особистості, що забезпечує можливість ефективного виконання професійних функцій, адаптацію до нових викликів і досягнення високих результатів у конкретній діяльності. Для того, щоб вважати комунікативну компетентність сформованою, а комунікативний процес успішним, необхідним вважається здатність людини ставити доцільну комунікативну мету, вирішувати різноманітні види комунікативних задач, оцінювати існуючу комунікативну ситуацію і коригувати її у разі потреби, використовуючи різні, необхідні для цього ресурси (Гавриляк, 2019, с. 71).

У дослідженні Ю. Вишневської комунікативна компетентність висвітлюється як така, що зумовлює здатність співставляти обрані комунікативні прийоми із завданнями комунікативного процесу і умовами в яких ця комунікація відбувається. А важливість комунікативної компетентності, на думку вченої, підкріплюється ти, що саме комунікація лежить в основі смислової взаємодії і дозволяє людині функціонувати в зовнішньому середовищі (Вишневська, 2023). Близька думка висловлюється в роботі А. Соколової і Ван Чжень (2020), які зазначають, що сформована комунікативна компетентність дозволяє самоактуалізуватися в соціумі, адже забезпечує порозуміння між його учасниками. Комунікативна компетентність визначається авторкою як спроможність широ і відкрито вступати в контакт з іншими людьми і, при цьому, постійно і цілеспрямовано вдосконалювати свій рівень особистісного комунікативного розвитку (Корніяка, 2013).

Як бачимо, вчені визначають кореляцію між рівнем сформованості комунікативної компетентності і рівнем особистісного розвитку та самоактуалізації людини. Також зазначається, що комунікативна компетентність безпосередньо пов'язана з професійним розвитком людини як із синтезованим проявом його досвіду. Саме тому комунікативна

компетентність виконує, між іншим, адаптивну функцію, і допомагає людині розкрити та реалізувати себе в соціономічній діяльності (Карпюк, 2019). Адже саме цей вид компетентності дозволяє адекватно інтерпретувати та пояснити причину поведінки іншої людини, правильно «відреагувати» на неї, проявити емпатію, що зумовлює створення високорівневої комунікативної взаємодії, заснованій на гуманності та людиноцентрованості (Максимова, 2016). Це є надзвичайно важливим для організації мистецько-педагогічної багатовимірної взаємодії у досліджуваному полі хормейстерської діяльності. Адже вона вимагає від професіонала використання великої кількості каналів передачі інформації, задіяння як звичайного вербального спілкування, так і емоційного, невербального, у тому числі з урахуванням сучасних комунікативних технологій, в межах специфічної знакової системи – художньої мови (Лупак, 2021).

Як було встановлено, виконавська діяльність хорового диригента, хормейстера полікомунікативна за своєю сутністю. Адже робота над музичним твором сама по собі є комунікативним актом сприймання смислів, закодованих композитором. Також це комунікативна робота з колективом і слухачами завдяки жестам, міміці, вольової енергії, яку транслює диригент. В результаті комунікації з хором, наголошують автори, під впливом диригента, різні особистості, які співають в хорі, мають стати «єдиним організмом», який демонструє єдину розумову та емоційну лінію (Кедіс, Ладний, 2019).

Узагальнення наукових джерел дає змогу встановити, що комунікативна компетентність хорового диригента ґрунтується на здатності організовувати творчу діалогову взаємодію виконавців із задумом автора та слухачами. На думку Л. Василевської-Скупої, до структури комунікативної компетентності хормейстера входять: розуміння і здатність транслювати відмінності тембрових відтінків хорової звучності, майстерність артистичної комунікації, керування емоційним станом під час занять та репетицій, а також створення творчого настрою виконавців перед виступами. Хормейстер



має вмiти використовувати вербальнi та невербальнi засоби спiлкування, включаючи мiмiку, пантомiмiку, та впливати на учасникiв за допомогою психологiчних методiв, таких як зараження, навіювання, переконання та наслiдування, що сприяє продуктивному педагогiчному та художньому спiлкуванню. При цьому останнi мають надзвичайне значення, адже «пiд час спiлкування диригента з творчим колективом утворюється енергоiнформацiйне поле», вказує авторка, отже «важливим у мiжсуб'єктнiй взаємодiї диригента i виконавцiв є використання сугестивних засобiв психологiчного впливу на виконавцiв» (Василевська-Скупа, 2014, с. 62). Така особливiсть комунiкацiї виходить з специфiку iнтерпретацiйної концепцiї хорового твору, яка має двi мiрности: iндивiдуальну, що формується у хормейстера в процесi осягнення музичного твору, i спiльну. Таку спiльну мiрність iнтерпретацiї Ю. Ткач визначає як «колективне уявлення про виконуваний твiр» (як вiн має звучати i за допомогою яких засобiв). Це уявлення, колективну концепцiю має донести хормейстер iз власної свiдомостi до всiх учасникiв хорового колективу (Ткач, 2012).

На думку А. Соколової i Ван Чжень, комунiкативна компетентнiсть хормейстера об'єднує музично-професiйнi знання, навички, умiння, а також професiйно значущi особистiснi якостi i здатнiсть до вербального та невербального спiлкування через засоби диригентської виразностi (постава, диригентський жест, погляд, мiмiка) у процесi вирiшення творчих професiйних завдань. Спираючись на розумiння перебiгу комунiкативних активiв, диригент-хормейстер виконує подвiйну роль: як адресат, що осмислює музичний твiр, i як адресант, який, застосовуючи мистецтво диригування, створює образи та передає свої емоцiї, щоб виконавцi i слухачi могли їх зрозумiти, опанувати i вiдорефлексувати. Майстернiсть диригента полягає в перетвореннi хору на єдиний iнструмент, що звучить в унiсон з його художнiм баченням, а рiзнорiдну за смаками i вподобаннями аудиторiю – в єдиного сприймаючого спiврозмовника (Соколова, Ван Чжень, 2020).

Комунiкацiя в дiяльностi хормейстера ускладнюється тим, що

необхідність одномоментного досягнення різних художніх цілей, тобто досягнення спільного, унісонного (як за висотою так і за емоційністю) звучання, як у репетиційній діяльності так і в процесі виконання музичного твору, потребує сильного вольового впливу, вольового поштовху. При цьому хормейстер має одночасно виконувати дві ролі – виконавця і слухача. Як виконавець, він керує хором, формуючи звукову тканину твору через темп, динаміку, фразування, тембральні відтінки та інші елементи музичної виразності. У цій ролі хормейстер повинен повністю зануритися в художній задум, виразити його максимально точно і натхненно, передаючи свою інтерпретацію через виконавців. Водночас, у ролі слухача, він зобов'язаний дистанціюватися від процесу, слухати і оцінювати звучання колективу з точки зору слухача. Така «подвійна увага» дає змогу коригувати помилки, балансувати між голосами, слідкувати за якістю звучання і досягати гармонії та відповідності задуму композитора. Вважається, що тільки «у творчій взаємодії з хоровим колективом диригент зможе адекватно осягнути художньо-комунікативний зміст конкретного музичного твору, виявити засоби, які полегшують виконавське втілення його художньо-образного змісту» (Білова, 2022).

Диригент має допомагати колективу усвідомити свої наміри через механізми «розпізнавання» музичної структури та «розуміння» художньо-комунікативного сенсу музичних засобів. Це вимагає організації емоційно-ціннісного сприйняття музичних творів та комунікації, що спонукає до творчого мислення. Майбутні хормейстери повинні розуміти двоїсту функцію музики: семантичну й комунікативну, і усвідомлювати значення цих функцій у контексті художнього сприйняття (Ван Яцзюнь, 2017). Як бачимо, комунікативна компетентність диригента-хормейстера надзвичайно складна і унікальна, вона об'єднує емоційно-вольові, інтелектуальні та художньо-образні, технічно-виконавські сфери, сприяючи ефективній взаємодії між хормейстером, хоровим колективом, слухачами, спрямованій на досягнення кращого звукового результату у виконанні хорового твору.

Дослідивши полікомунікативну природу хормейстерської діяльності у першому підрозділі роботи, а також важливість компетентнісної парадигми у вимірі мистецької освіти і значення комунікативної компетентності як однієї з базових складових професійної компетентності хормейстера, ми можемо, відповідно до поставлених задач дослідження, визначити сутність і зміст полікомунікативної компетентності майбутніх хормейстерів.

Складна художньо-комунікативна діяльність хормейстера визначається як полікомунікативна, адже саме приставка «полі» визначає цю множинність, багатоаспектність і багатовекторність. Поняття «полікомунікація» в досліджуваній галузі актуалізується саме через розуміння багатовимірності комунікативної активності хормейстера, з урахуванням різних видів і форм хормейстерської діяльності, різних напрямків творчо-комунікативної активності та, різних полікомунікативних актів, які використовує хормейстер на різних етапах інтерпретації концепції хорового твору

Феномен полікомунікації визначається як творча взаємодія всіх учасників хорового колективу між собою, з хоровим твором, диригентом, концертмейстером, слухачами. Як було зазначено, у результаті полікомунікації «всі об'єднуються, згуртовуються у «інтонаційно-художній потік», енергетичний потік зі слухачами та суголосно відгукуються, резонують у слухацькій та виконавській співтворчості» (Сє Ліфен, 2022). Наголошується, що «полікомунікація – це спілкування у різних особистісно-творчих площинах сприймання, інтерпретації та звукового втілення художньо-образного змісту музичного твору, що ґрунтується на резонансі між усіма її учасниками» (Сє Ліфен, 2022, с. 73-74). Таким чином, як було зазначено у першому підрозділі роботи, полікомунікація в діяльності хормейстера – це акт творчого спілкування який відбувається в різних площинах і на різних етапах диригентсько-хорової діяльності.

Усе визначене дає змогу наголосити, що рівень складності та багатовимірності професійної діяльності вимагає від хормейстерів високого рівня сформованості полікомунікативної компетентності, яку ми визначаємо

як особистісно-професійну якість, що поєднує знання про комунікацію, комунікативні уміння, комунікативний досвід, ставлення до комунікації.

Враховуючи сучасні виклики й переосмислення виховного потенціалу хорového мистецтва, комунікативні можливості сучасного хормейстера значно розширилися. Сьогодні хормейстер є не лише керівником хору, який дає виконавські настанови, але й медіатором між музичним твором, виконавцями і слухачами, трансформуючи хорову діяльність в інтенсивний процес комунікації та пізнання. Центральною у новому образі хормейстера стає полікомунікативна компетентність, яка дозволяє переосмислити і збагатити художню взаємодію на всіх рівнях, від інтерпретації музичного тексту до міжособистісної співпраці.

Полікомунікативна компетентність хормейстера формується на основі інтеграції мисленнєвих, емоційних, вольових і технологічних ресурсів. Це ключовий механізм, що забезпечує інтелектуально-творчий взаємозв'язок між учасниками хорového колективу та слухачами. Полікомунікативна компетентність сприяє формуванню нового, глибинного розуміння музичного матеріалу, стимулює переосмислення мистецьких цінностей, що в свою чергу активізує потребу в самопізнанні та творчому розвитку у виконавців та слухачів (Булатова, 2019).

Завдяки полікомунікативній компетентності хормейстер здатен створювати умови, що запобігають стереотипному сприйняттю музичних творів, сприяють подоланню обмежених уявлень про можливості хорového мистецтва. Хормейстер стає актором і режисером хорОВОЇ театралізованої дії, перформером, здатним втілювати в художньо-комунікативний процес власні смисли. Мануальна техніка диригента стає засобом передачі не тільки музичних елементів, таких як метроритм або динаміка, але й глибокого емоційного змісту, унікального бачення, що залучає аудиторію в процес співтворчості, створюючи духовний зв'язок між усіма учасниками. Новий образ хормейстера, збагачений полікомунікативною компетентністю, також включає здатність керувати власним психо-емоційним станом у процесі

виконавської діяльності. Це дозволяє більш ефективно передавати емоційні смисли музичних творів, налаштовувати емоційний контакт з виконавцями і слухачами, сприяти їхньому залученню в унікальний інтерпретаційний процес і, таким чином, досягати вищих рівнів художньої комунікації та співтворчості з метою створення унікальної та сучасної виконавсько-хорової проєкції. Отже, у процесі професійної діяльності хормейстер накопичує і реалізує складну систему особистісно-професійних ресурсів, які ми тлумачимо як багатокomпонентний стратегічний потенціал, який об'єднує внутрішні можливості, здібності, властивості і засоби, спрямовані на досягнення гармонійної і ефективної взаємодії між хормейстером, колективом і слухачами. Ці ресурси є не лише основою для успішної полікомунікації, а й рушійною силою для реалізації творчого задуму у сфері хорового мистецтва.

Складна полікомунікативна система взаємодії хормейстера уможлиблює виокремлення такого поняття як хоровий полікомунікативний універсум: концептуальний простір, що охоплює всі аспекти хорового мистецтва, включаючи музичні твори, виконавців, диригента, слухачів, а також багат шарову взаємодію між ними. У цьому універсумі кожен елемент взаємодіє і взаємозалежний, створює єдину художню реальність, яка постійно розвивається й трансформується під впливом різних факторів, таких як культурні контексти, виконавська майстерність, інтерпретації диригента, технічні й технологічні можливості. Хоровий універсум може розглядатися як своєрідна метафора для опису складної, багатовимірної системи, в якій розкриваються глибокі зв'язки між музикою, текстом, емоціями і соціокультурним контекстом. Він охоплює як внутрішню динаміку хорового колективу – від індивідуальної підготовки співаків до їхньої спільної інтерпретації музичних творів, так і зовнішній вплив на слухачів, їхню емоційну реакцію та співтворчість.

Таким чином, хоровий полікомунікативний універсум є цілісною концепцією, що об'єднує всі елементи хорового мистецтва в єдиний

організм, у якому кожен елемент відіграє важливу роль і впливає на загальне звучання та сприйняття музичного твору.

Отже, узагальнюючи викладену вище інформацію, визначимо, що *полікомунікативна компетентність* у контексті нашого дослідження тлумачиться як інтегральна динамічна система особистісно-фахових ресурсів хормейстера, що забезпечує плідне здійснення багатовекторної, багатофункціональної і багаторівневої художньої комунікації багатьох учасників хорового універсуму з музичними творами, та через твори з іншими через вмотивоване досягнення емоційно-резонансної взаємодії, духовної консолідації та адекватної художньо-комунікативної ідентифікації. Результативність такої полікомунікації забезпечується використанням продуктивних художньо-комунікативних стратегій на основі проєктування інтерпретаційних хорових концепцій (зокрема, і з елементами тетралізації) та їх успішного репетиційно-концертно-сценічного втілення з використання експресії художньо-комунікативних засобів з метою створення досконалого художнього продукту хорової співтворчості.

Відповідно до такого розуміння полікомунікативної компетентності хормейстер змодельовує її компонентну структуру.

У структурі полікомунікативної компетентності хормейстера передбачається виокремлення таких компонентів: емоційно-вольовий, інтерпретаційно-проєктувальний, експресивно-виконавський та рефлексивно-коригувальний. Розглянемо їх змістовно.

*Емоційно-вольовий компонент* полікомунікативної компетентності хормейстера є фундаментальною основою, яка забезпечує інтеграцію багатопланових емоційних і вольових процесів у професійній взаємодії. Воля хормейстера виступає ключовим механізмом, що дозволяє не лише керувати емоційним станом колективу, але й наповнювати творчий процес унікальними смислами та емоційно-образним змістом, які віддзеркалюють глибину ідейно-духовного задуму музичного твору.

Завдяки вольовим зусиллям хормейстер здатний не просто

транслявати художню емоцію, але й перетворювати її на ефективний інструмент взаємодії між усіма учасниками хорового універсуму. Воля тут діє як об'єднавчий чинник, який допомагає вибудувати канал взаємодії, через який відбувається активізація інших компонентів полікомунікативної компетентності. Від чітко спрямованих вольових імпульсів залежить здатність хормейстера об'єднати колектив в єдине ціле, консолідувати їхні творчі зусилля та надихнути на спільне досягнення художньо-естетичної гармонії.

Емоційно-вольовий компонент також відіграє важливу роль у трансляції емоційно-образного змісту музичного твору. Хормейстер, за допомогою надихаючого і спрямовуючого емоційного впливу та вольового поштовху, наповнює процес репетицій і виконання глибиною змісту, що дозволяє кожному учаснику колективу відчувати свою причетність до створення музичного образу. Такий процес формує не лише виконавське натхнення, але й стимулює особистісний розвиток кожного учасника хорового колективу, поглиблюючи їхню здатність до емоційно-ціннісного переживання.

Емоційно-вольові ресурси також виступають важливим фактором у створенні атмосфери довіри і натхнення, без якої неможливе досягнення духовної гармонії в колективі. Цей компонент допомагає налаштувати учасників хорового процесу на активну взаємодію, сприяючи створенню умов для виникнення емоційно-ціннісного резонансу між виконавцями і слухачами.

Таким чином, емоційно-вольовий компонент не лише забезпечує емоційну насиченість і духовну єдність хорового універсуму, але й виступає базисом, який підтримує функціонування інших складових полікомунікативної компетентності хормейстера. Завдяки цьому компоненту стає можливим досягнення високих ідеалів музичного мистецтва та розкриття його ідейно-духовного потенціалу.

*Інтерпретаційно-проектувальний компонент* полікомунікативної

компетентності хормейстера реалізує складні інтелектуальні процеси, які забезпечують глибоке проникнення в художній текст і створення переконливої інтерпретації. Цей компонент ґрунтується на здатності хормейстера інтегрувати аналітичні, креативні та концептуальні аспекти мислення для розшифровки й осмислення художніх текстів, що виходять за межі нотної партитури. До них належать вербальні та невербальні елементи, такі як символіка, асоціації, акустичні уявлення, архітектоніка звуку, а також літературна основа та культурно-історичний контекст твору.

Особливо важливою є здатність хормейстера до створення художньо-виконавських концепцій, які базуються на багаторівневому аналізі жанрових і стилістичних особливостей хорового репертуару. Ці концепції враховують не лише авторський задум, але й особливості сприйняття виконавців та аудиторії, адаптуючи їх до конкретних умов виконавського середовища. Інтерпретація художнього тексту в цьому випадку перетворюється на живий творчий процес, який поєднує ідеї автора, виконавців і самого хормейстера.

Проектувальний аспект цього компонента передбачає розробку і впровадження ефективних диригентських стратегій і засобів, які забезпечують гармонійну взаємодію між хормейстером та виконавцями. Цей процес включає передбачення потенційних труднощів і можливостей виконавської реалізації, проектування репетиційних підходів, які сприятимуть кращому розумінню музичного матеріалу та його художнього втілення.

Хормейстер, як інтерпретатор, виконує ключову роль у передачі глибинної художньої семантики твору. Його завдання полягає у тому, щоб через інтелектуальну та емоційну взаємодію залучити виконавців до глибшого розуміння художньо-образного змісту. Інтерпретаційно-проектувальний компонент сприяє розвитку суб'єктності виконавців, надихаючи їх на активну участь у співтворчості.

Цей компонент також забезпечує розширення комунікативного потенціалу хорового мистецтва, створюючи багатосаровий музичний



продукт, який резонує з інтелектуальними та емоційними переживаннями аудиторії. Завдяки цьому, хормейстер не лише втілює авторський задум, а й формує естетично насичений виконавський процес, що залишає глибокий слід у свідомості слухачів і виконавців

*Експресивно-виконавський компонент* полікомунікативної компетентності хормейстера охоплює широкий спектр вербальних і невербальних засобів комунікації, які служать інструментом об'єднання виконавців та слухачів у єдиний духовно-художній простір. Цей компонент базується на здатності хормейстера демонструвати високий рівень артистичної енергії, експресивності та харизми, які мобілізують творчий потенціал хорового колективу, перетворюючи його на цілісний художній організм.

Експресивність хормейстера виявляється не лише у зовнішніх засобах комунікації, таких як інтонація, жести чи міміка, але й у внутрішньому стані натхнення та духовної енергії, які він транслює у процесі взаємодії з колективом. Хормейстер, як майстер інспірації, здатний створити атмосферу емоційного піднесення, що сприяє глибокій емоційній залученості виконавців у творчий процес.

Особливе значення в цьому компоненті має невербальна комунікація, яка включає диригентські жести, пластику тіла, виразність міміки, які разом формують систему засобів, що дозволяють хормейстеру безпосередньо передавати емоційно-художню семантику твору. Кожен жест і кожен рух стають частиною цілісного художнього меседжу, який активізує емоційні, духовні та інтелектуальні ресурси хорового колективу.

Експресивно-виконавський компонент також включає вербальну взаємодію, яка відіграє роль у поясненні художніх задумів, інтерпретації музичних образів і створенні емоційно-ціннісного настрою. Уміння хормейстера точно і виразно донести свої думки словами доповнює невербальну складову, створюючи багаторівневий комунікативний зв'язок між ним і хоровим колективом.

Цей компонент не обмежується лише технічними завданнями хорового звучання, але й спрямований на активацію емоційних і духовних потенціалів хорового універсуму. Через експресивну комунікацію хормейстер сприяє відчуттю учасниками ансамблю своєї єдності, створюючи атмосферу, де кожен виконавець відчуває причетність до єдиного творчого акту.

Таким чином, експресивно-виконавський компонент відіграє важливу роль у створенні резонансного творчого простору, у якому хоровий колектив і слухачі стають учасниками духовно-художнього діалогу. Це забезпечує не лише художню переконливість виконання, але й формує унікальну атмосферу єдності, натхнення та творчого злету, яка залишає глибокий естетичний і духовний слід у свідомості кожного учасника.

*Рефлексивно-коригувальний компонент* полікомунікативної компетентності хормейстера є ключовим інструментом забезпечення якості та точності художньо-інтонаційного втілення хорових творів. Цей компонент спрямований на безперервний процес аналізу, моніторингу та корекції, що дозволяє хормейстеру оперативно реагувати на виконавські та художні нюанси, які виникають у процесі репетицій чи виступів. Завдяки рефлексивному підходу, хормейстер отримує можливість підтримувати гармонію між своїм творчим задумом та реальним виконанням, що є основою для створення глибокого і переконливого художнього образу.

Основою цього компонента є здатність до симультанних (одночасних) та сукцесивних (послідовних) полікомунікативних дій, які дозволяють підтримувати постійний художній діалог між хормейстером і виконавцями. Такий підхід включає не лише аналіз поточної виконавської ситуації, але й прогнозування можливих труднощів. Завдяки цьому хормейстер може своєчасно застосовувати адаптивні стратегії для подолання інтонаційних, технічних чи емоційних проблем, що виникають у хоровому процесі.

Ключовим аспектом цього компонента є здатність хормейстера до художньо-інтонаційної корекції. Це передбачає не лише технічне вдосконалення звукового потоку, але й глибоку роботу з інтонаційно-

образним змістом музичного твору. Така корекція базується на постійному рефлексивному аналізі як власних дій, так і колективного звучання, що дозволяє забезпечити точність і виразність виконання, відповідність його сформованій художній концепції.

Особливо важливим є психо-емоційний аспект цього компонента, оскільки під час репетицій і виступів хормейстер має підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі, регулювати емоційний стан виконавців і забезпечувати їхню енергетичну мобілізацію. Цей процес потребує гнучкості, уважності та вміння адаптуватися до змінних обставин, що дозволяє хормейстеру гармонійно поєднувати технічну точність із емоційною глибиною.

Рефлексивно-коригувальний компонент також включає стратегічне планування та розробку продуктивних підходів, які сприяють досягненню високих художніх результатів. Це означає, що хормейстер не тільки реагує на виконавські недоліки, але й активно працює на випередження, формуючи виконавські стратегії, які мінімізують ризики помилок.

Значення цього компонента важко переоцінити, адже він не лише сприяє технічній досконалості виконання, але й допомагає встановити глибокий емоційний зв'язок між виконавцями та слухачами. Саме цей зв'язок забезпечує переконливість і духовну насиченість музичного твору, що дозволяє досягати високих естетичних і художніх результатів. Таким чином, рефлексивно-коригувальний компонент полікомунікативної компетентності хормейстера є центральним елементом у створенні ідеального художнього продукту, забезпечуючи точність, емоційну силу та естетичну значущість хорового виконання.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження запропоноване сутнісне розуміння полікомунікативної природи хормейстерської діяльності.

Проаналізовано сутність феномену комунікації. Встановлено, що, у широкому розумінні, комунікація – це процес обміну інформацією, думками, емоціями чи символами між двома або більше суб'єктами з метою досягнення взаєморозуміння. Вона виконує функції не лише передачі фактів, але й налагодження зв'язків, обміну досвідом та впливу на емоції й погляди. Розглянуто різні форми комунікації: міжособистісна, масова, вербальна, невербальна, а також засоби, що її реалізують (мова, жести, письмо, телекомунікаційні технології тощо). У сучасній комунікації важливими є не тільки інформаційні аспекти, а й емоційний контакт і взаємодія між співрозмовниками.

Досліджено особливості художньої комунікації. Остання тлумачиться як форма взаємодії через мистецтво, коли митець передає свої естетичні ідеї, а глядач або слухач інтерпретує їх, створюючи власний смисл. Вона включає обмін не лише інформацією, але й емоціями та символами, що можуть бути як вербальними (слово), так і невербальними (звуки, образи). Художня комунікація передбачає глибокий духовний і естетичний вплив, а також створення спільного емоційного простору між творцем і реципієнтом. Вона відбувається через акти співтворчості, в яких реципієнт стає співучасником художнього процесу, формуючи нові емоційні переживання.

На основі проаналізованих особливостей комунікації в контексті хормейстерської підготовки узагальнено розуміння полікомунікації як складного виду комунікації. Полікомунікація розглядається як інтегрований процес взаємодії між кількома суб'єктами, який охоплює різні рівні і площини взаємодії одночасно. У контексті хорового мистецтва і, відповідно, діяльності хормейстера полікомунікація означає багатовимірне спілкування між хормейстером, учасниками хорового колективу (всередині партій і між

партіями), концертмейстером та аудиторією. Полікомунікація включає вербальні (слова, пояснення) паравербальні та невербальні (міміка, інтонації, диригентський жест, тілесна експресія) форми передачі інформації. Полікомунікація також передбачає передачу емоційних, естетичних і духовних цінностей, що створюють резонанс між учасниками і слухачами, забезпечуючи глибоку художню взаємодію з метою досягнення високого рівня виконавської переконливості.

Встановлено, що хормейстерська діяльність є полікомунікативною за своєю природою, оскільки вона передбачає багатоканальну взаємодію на різних рівнях і у різних вимірах одночасно. Хормейстер виступає як лідер, що координує творчий процес, об'єднуючи всіх його учасників у єдиний творчо-енергетичний потік творчого самовираження. Він передає музичні та естетичні смисли через вербальні та невербальні комунікативні засоби, формуючи спільний інтонаційно-звуковий та емоційно-ментальний простір. Хормейстерська діяльність вимагає здатності, готовності творчо співпрацювати в багатовимірному полікомунікативному середовищі.

У професійній діяльності хормейстер виконує різні полікомунікативні дії, серед яких визначено прочитання та інтерпретація художньо-образного змісту музичного твору, здійснення емоційно-вольового впливу на учасників хорового колективу, вербальне, паравербальне і невербальне спілкування ефективна організаційно-управлінська діяльність. Крім того, полікомунікативна взаємодія передбачає комунікацію хормейстера у різних площинах: з композитором, учасниками колективу і слухачами одночасно, утворюючи унікальну поліфонію спілкування. Полікомунікація визначається як ресурс для емоційного залучення учасників хорового колективу, мобілізації особистісно-комунікативних ресурсів, здійснення ефективного впливу хормейстера, створення хормейстером разом з учасниками хорового колективу багатомірної сценічно-виконавської проєкції хорового твору.

Узагальнено принцип хорової театралізації як такий, що розширює полікомунікативний потенціал хормейстера, залучаючи різні канали передачі

інформації та створюючи багатопланову сценічно-виконавську концепцію твору. У цьому контексті хорова театралізація реалізує полікомунікативну природу хормейстерської діяльності, оскільки додає нові канали емоційного впливу на аудиторію, стимулюючи виконавців і слухачів до співтворчості. Це робить кожного учасника хору не тільки співаком, але й актором, що підсилює емоційний вплив на аудиторію, перетворюючи її з пасивного спостерігача на активного співучасника художнього дійства.

Доведено, що професійна компетентність хормейстера має поліфункціональний характер, а комунікація пронизує всі її аспекти. Полікомунікативна компетентність визначається як передумова успішності хормейстерської діяльності.

Полікомунікативна компетентність хормейстера тлумачиться як інтегральна динамічна системи особистісно-фахових ресурсів хормейстера, що забезпечує плідне здійснення багатовекторної, багатофункціональної і багаторівневої художньої комунікації багатьох учасників хорового універсуму з музичними творами, та через твори з іншими через вмотивоване досягнення емоційно-резонансної взаємодії, духовної консолідації та адекватної художньо-комунікативної ідентифікації. Результативність такої полікомунікації забезпечується використанням продуктивних художньо-комунікативних стратегій на основі проектування інтерпретаційних хорових концепцій (зокрема, і з елементами тетралізації) та їх успішного репетиційно-концертно-сценічного втілення з використання експресії художньо-комунікативних засобів з метою створення досконалого художнього продукту хорової співтворчості.

У структурі полікомунікативної компетентності хормейстера передбачається виокремлення таких компонентів: емоційно-вольовий (інтегрує емоційні та вольові процеси, спрямовані на створення емоційної атмосфери і мобілізацію творчих ресурсів виконавців), інтерпретаційно-проектувальний (забезпечує глибоке розуміння та інтерпретацію художнього тексту через інтелектуальні процеси, що включають проектування

вербальних і невербальних засобів комунікації), експресивно-виконавський (охоплює комунікативні засоби, які консолідують енергію виконавців і слухачів, спрямовуючи їх у спільний творчий процес через емоційну експресію та харизматичність хормейстера) та рефлексивно-коригувальний (полягає в постійному аналізі й корекції інтонаційного та художнього втілення твору, що дозволяє хормейстеру ефективно реагувати на недоліки і досягати бажаного звучання).

Теоретичне дослідження, спрямоване на обґрунтування сутності, змісту та компонентної структури досліджуваного феномену зумовлюють необхідність емпіричної перевірки викладених положень, а також розробки методичних засад формування полікомунікативної компетентності майбутніх хормейстерів, що буде викладено в наступних частинах дослідження.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

### 2.1. Методологічний контент формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки

При побудові методологічної бази дослідження насамперед необхідно визначити основні наукові підходи, відповідно до яких відбуватиметься побудова його загальної концепції. Як відомо, суть наукового підходу становлять такі аспекти: під яким кутом зору розглядати об'єкт, на основі яких уявлень про об'єкт проводити дослідження, якими настановами і принципами керуватися, які методи і прийоми використовувати тощо (Кустовська, 2005). Від того, наскільки обраний підхід є адекватним, тобто таким, що сприяє успіху дослідницької діяльності та досягненню її цілей, залежить власне результат дослідження. Неадекватність підходу може бути пов'язана з тим, що він застосовується до об'єктів, які вимагають іншого підходу, тобто підхід має бути адекватним природі самого об'єкта.

Здійснений аналіз теоретичних засад формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки дозволив визначити ключові наукові підходи до формування досліджуваного феномену. Серед них: *аксіологічно-консолідаційний*; *герменевтично-нарративний*; *феноменологічний*; *полісуб'єктно-ресурсний*; *інтерактивно-синергетичний*; *акмеологічно-стратегічний*.

Так, одним з основних наукових підходів у нашому дослідженні є *аксіологічно-консолідаційний*. Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної



освіти як сферу суб'єкт-суб'єктних і міжсуб'єктних відносин, в якій знання, здобувачі освіти та викладачі тісно пов'язані ціннісним ставленням до дійсності. Цілеспрямований особистісний розвиток та ефективно професійне становлення майбутніх фахівців сьогодні неможливе без ідентифікації соціокультурних цінностей.

На індивідуальному рівні аксіологічно-консолідаційний підхід педагогічної взаємодії веде до усвідомлення оптимальних шляхів втілення актуальних професійних цінностей у практичну діяльність. Формулюючи гуманістичну парадигму професійно-педагогічної освіти, сучасні дослідники обґрунтовують новітню педагогічну методологію, яка дозволяє виокремити як ціннісну систему освітнього процесу, так і саму освіту як універсальну цінність.

У сучасній науці проблема цінності є предметом міждисциплінарних досліджень. Її основами переважно займається філософія. Окреслимо загальне філософське тлумачення понять аксіології та цінності. Згідно з філософським енциклопедичним словником аксіологія (грец. ахія – вартість, цінність, logos – слово, поняття, вчення), визначається як вчення про цінності, філософська теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей (Шинкарук, 2002, с. 14). Як філософська дисципліна, аксіологія вивчає цінності як смисложиттєві основи людського буття, які визначають його спрямованість; мотивацію діяльності, конкретних дій і вчинків.

У сучасному розумінні аксіологія розглядається як теорія цінностей і характеризується значним зміщенням уваги на загальнолюдські цінності, які визначаються у свідомості людей поточною реальністю життя. Таким чином, центральним поняттям аксіології є поняття цінності, яке характеризує соціокультурний сенс явищ дійсності, що втілюються в ціннісних відносинах.

Слід зазначити, що в сучасній науці існують різні визначення терміну «цінність». Базовою проблемою для аксіології є проблема обґрунтування

можливості існування цінностей у структурі буття взагалі та їхнього відношення до дійсності. Цінності – це специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, які мають позитивне або негативне значення для людини і суспільства. Цінність – термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного (Шинкарук, 2002, с. 707). Цінності постають як властивості предмета чи явища, але вони притаманні йому не тільки через внутрішню структуру об'єкта, а й тому, що він знаходиться у сфері соціального буття людини і є носієм певних суспільних відносин. Для суб'єкта (людини) цінності є об'єктами його інтересу, а для його свідомості вони відіграють роль повсякденних меж у суб'єктивній і соціальній реальності, детермінант його ставлення до предметів і явищ, що його оточують.

Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі цінностей (Бутківська, 1997; Долинська, 2008; Коберник, 2008; Савченко, 2005; Целякова, 2009 та ін.), дав можливість зробити висновки, що досліджуване поняття розглядається вченими в аспекті системного аналізу діяльності людини і визначається з різних підходів як будь-який об'єкт або явище, що є значущим для людини; характеристика об'єкта або явища, що визначає інтереси індивіда; орієнтир у суб'єктивній або соціальній реальності; мета-ідеал або засіб для досягнення мети; об'єкт, що задовольняє людські потреби; відображення явищ оточуючого світу з погляду їх сумісності або несумісності з потребами індивіда або суспільства тощо.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує звернення до педагогічної аксіології, провідними поняттями якої є: освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. Як вважають науковці (Заредінова, 2020; Винничук, 2019; Калюжна, 2012; Мукомел, 2008 та ін.), педагогічна реальність, як частина соціальної реальності включає в себе цілу сукупність специфічних педагогічних явищ, які пов'язані між собою належністю до цілеспрямованого процесу формування людської особистості. Педагогічні явища (зміст освітнього процесу, його засоби, форми, суб'єкти

тощо) якісно відрізняються за змістом, що визначає їх педагогічну цінність. Таким чином, педагогічні явища мають аксіологічну природу.

Особливу цінність для майбутнього педагога-музиканта може представляти все те, що становитиме важливий капітал у його професійному та особистісному розвитку. Саме тому, запровадження аксіологічно-консолідаційного підходу у нашому дослідженні є особливо актуальним.

Під педагогічними цінностями розуміється система соціальних норм і педагогічних інструментів, виховних засобів, які забезпечують ефективну передачу конкретних освітніх цінностей на індивідуальний рівень людини, тобто формування особистісних ціннісних пріоритетів. Отже, педагогічні цінності можна розглядати як керівні принципи, структурні елементи і зміст педагогічної діяльності, організованої на основі ціннісних орієнтацій.

Слід зазначити, що ціннісне ставлення – це внутрішнє ставлення особистості, що відображає взаємозв'язок між особистими та суспільними цінностями.

Для формування ціннісного ставлення майбутнього фахівця у галузі мистецької освіти до об'єктів і явищ педагогічної дійсності необхідно сформувати певні ціннісні орієнтації як спрямованість особистості на певні цінності. З точки зору філософської науки, ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої структури особистості, сформовані та закріплені її життєвим досвідом у процесах соціалізації та адаптації, які відокремлюють суттєве (актуальне для даної людини) від несуттєвого, через прийняття або неприйняття певних цінностей, що сприймаються людиною як межа (горизонт) кінцевих смислів і головних цілей життя, а також такі, що визначають способи їх реалізації (Зарудний, 2007).

Слід зазначити, що саме ціннісні орієнтації забезпечують стійкість та цілісність особистості, створюючи загальну спрямованість її інтересів і прагнень, формують певну ієрархію індивідуальних уподобань, формують рівень індивідуальних бажань, тому для нас особливо важливим завданням є сформувати систему ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-музикантів.

Таким чином, ціннісні орієнтації можна визначити як спрямованість суб'єкта на дію і певні цінності, які можуть бути сформовані вже в цій дії. Це твердження зумовлює трактування професійно-педагогічного розвитку як ціннісно-орієнтованої діяльності. З урахуванням цих положень особливого значення набуває аксіологічно-консолідаційний підхід.

Звернемося до цінностей, які виступають у якості підґрунтя для формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Серед них особливого значення набувають ті, які визначають відношення особистості до досліджуваної компетентності, а отже й мотивацію здобувачів освіти до навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійної підготовки:

– усвідомлення важливої ролі професійної комунікативної активності та необхідності набуття нових комунікативних компетентностей, як важливої умови ефективного існування людини в сучасному соціумі;

– усвідомлення тісного взаємозв'язку комунікативної компетентності з професійною майстерністю музиканта-педагога, його готовністю до здійснення професійної діяльності;

– розуміння природи хормейстерської діяльності, як такої, де вирішальне значення має багатовекторність каналів комунікації.

Як відомо, специфіка хорового колективу полягає в його структурованості, він виступає як цілісна система з механізмами самоорганізації та саморегуляції (Смирнова, 2018, с. 185). В даному аспекті важливо відмітити, що спільні ціннісні орієнтації виступають тим підґрунтям, яке сприяє *консолідації* (зміцнення, об'єднання, інтеграція, згуртованість чогось (осіб, груп, організацій, рухів тощо) (Бибик, Сьота, 2006) хорового колективу, завдяки якій останній стає згуртованою командою партнерів-одномумців (Смирнова, 2018, с. 186). Наявність консолідації в колективі хору сприяє взаємній довірі та повазі, чесності та порядності між хористами, саме за таких умов можливе формування високого рівня духовної

та виконавської культури співаків, сталості поглядів та суджень, полікомунікативної компетентності, що у підсумку дає можливість скеровувати енергетично-духовні потоки хорового колективу в процесі виконавської презентації та художньо-виконавського осягнення-втілення творів музичного мистецтва.

*Отже, сутність аксіологічно-консолідаційного підходу в процесі формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки полягає в її орієнтації на формування у студентів системи професійних цінностей, які визначають їхнє ставлення до праці, до себе як особистості та професіонала, усвідомленні тісного взаємозв'язку комунікативної компетентності з професійною майстерністю музиканта-педагога, стимулюванні прояву особистісних смислів в учасників освітнього процесу, консолідації і направленні енергетично-духовних потоків хорового колективу в процесі виконання музичного твору та осягненні його художнього змісту.*

Обираючи герменевтично-нарративний підхід ми зверталися до досягнень герменевтики – науки про глибоке розуміння та інтерпретацію художнього змісту (Ф. Шлеєрмахер, У. Дільтей, М. Хайдеггер та ін.), керувалися теорією інтерпретації Х. Гадамера (Gadamer, 1977), яка ґрунтується на твердженні, що художній досвід є досвідом пізнання істини, оскільки він містить розуміння і тому сам по собі є герменевтичним феноменом. З іншого боку, розуміння – це факт зустрічі з твором мистецтва, яке можна пояснити лише з точки зору його аналізу (Gadamer, 1990, с. 146).

Як відомо, герменевтика сягає своїм корінням у цивілізації стародавнього світу, де існувала традиція тлумачення та пояснення священних текстів. Адже зміст таких текстів був досить складним і часто потребував пояснень. Наприклад, у тлумаченні старозавітних текстів християнська традиція суттєво відрізнялася від іудейської. У середньовіччі з'явилося п'ять типів тлумачень одних й тих самих текстів. Особливого розвитку герменевтика зазнала в епоху Відродження. У цей період її

завдання полягали в наступному: пошук технік і методів правильної інтерпретації стародавніх текстів; прочитання та тлумачення біблійних текстів. У процесі вирішення цих проблем виникла світська і теологічна герменевтика.

Власне термін «герменевтика» пов'язаний з ім'ям міфологічного давньогрецького бога Гермеса, завдання якого полягало в тлумаченні і доведенні до людей божої волі, проте етимологія терміну походить від слова «hermeneutikos», що перекладається як «той, хто пояснює».

Наразі визначити це явище досить складно через існування різних визначень досліджуваного терміну. Згідно з давньою науковою традицією, герменевтика розглядалася як тлумачення комунікативних актів, що відбуваються між людьми (також між богами або між богами та людьми). Найчастіше мова йде про людей, які спілкуються один з одним за допомогою вербального мовлення. Герменевтика також включає тлумачення всіх типів текстів як продуктів такої комунікації (Шип, 2023, с. 21). При цьому, пріоритетом було вивчення тексту не як закінченого твору, а як матеріалу, сприйнятого в процесі розуміння, тому основним завданням філологічної герменевтики було забезпечення процесу розуміння та методів його оптимізації. Адже якщо розуміти і бачити в тексті тільки те, на що налаштовано сприйняття, то процес розуміння буде не адекватним, тому що сюжет і значення не залежать від точки зору інтерпретатора, й носять об'єктивний характер. У більш широкому розумінні герменевтика є наукою про природу людського пізнання та розуміння сенсу, будучи філософською концепцією людини і світу.

Німецький філософ і протестантський богослов Фрідріх Шлейєрмахер розробив «правила розуміння», які не залежать від типу тексту, адже вважалось, що різноманітні твори вимагають різних правил інтерпретації. З погляду філоофа, предметом герменевтики мають бути тексти, які є пам'ятками, від яких дослідників відділяють великі часові, історичні, культурні та мовні відстані. Ф. Шлейєрмахеру належить першість у вивченні

психологічної інтерпретації тексту; розробка дивинаторного і компаративного методів психологічної інтерпретації. Так, під дивинаторним розуміється метод прямого (інтуїтивно осягнутого) пошуку розуміння індивідуального, тоді як компаративний метод має справу із загальним. На думку дослідника, методи не повинні бути залежними один від одного; при використанні одного методу не можна вдаватися до іншого; результати, отримані після їх застосування, не повинні бути суперечливими, і перш ніж приступити до психологічної інтерпретації, слід звернути увагу, зокрема на особисте життя автора, його соціальне оточення тощо (Горлач, Кремень, Рибачко, 2001).

Вільгельм Дільтей вказував на специфічну методологічну функцію герменевтики – розуміння, згідно з яким «духовне життя піддається розумінню, а природа – поясненню». За В. Дільтеєм, «розуміння» є не лише аспектом теорії пізнання, а й підґрунтям гуманітарного знання в цілому. З його погляду герменевтика має на меті довести важливість історико-гуманітарного знання. Для В. Дільтея герменевтика була в широкому сенсі слова теорією герменевтичного методу, а в більш вузькому – технікою та засобом практичного мистецтва тлумачення (Горлач, Кремень, Рибачко, 2001).

Мартін Гайдеггер зумів включити екзистенціальну подію в інтерпретацію Вільгельма Дільтея і підняти герменевтику на серйозний філософський рівень. Його герменевтика розглядає розуміння не як акт мислення, а як спосіб буття. Розвивається і культивується не рефлексивна здатність, а стандартна якість людини, яка дозволяє їй панувати над світом. Саме цей розвиток відбувається в процесі повсякденного спілкування з оточуючими речами. На його думку, помилка раціонального підходу до дійсності полягає в тому, що він спонукає людину до роздумів, дистанціює її від світу, замикаючи тим самим її безпосереднє існування. М. Гайдеггер фіксує потребу зрозуміти власне життя терміном «реальність», який формулює як головне завдання герменевтики (Добронравова, Білоус, Комар,

2009).

Його послідовником був Ганс-Георг Гадамер, для якого мова є основою розуміння, а правда про світ розкривається в діалозі. Філософ підкреслював, що естетичне розуміння, як взаєморозуміння, реалізується через суб'єкт-об'єктні відносини. Артефакти являються повноцінними учасниками подій, що відбуваються – це своєрідне дзеркало, в яке дивиться людина і бачить правду про себе. Ціль діалогу полягає не стільки в досягненні певної згоди, скільки у здатності відкритись самому собі, своєму світові та Іншому. Мова є тим спільним полем, яке володіє здатністю об'єднувати різні речі (себе, світ, інших) в одній події. Мовне середовище герменевтичної реалізації розуміння виступає тим колом буття, до якого Г.-Г. Гадамер закликав увійти й збудувати свою герменевтику фактицизму (Касьян, 2010).

На думку А. Линенко, розуміння є процесом, який передбачає отримання і засвоєння знань, що інтегруються у психологічний механізм особистості та стають основою для регуляції її діяльності відповідно до практичного досвіду. Цей процес не обмежується простим отриманням інформації, а включає її перетворення у внутрішню складову, що визначає поведінку та взаємодію людини з навколишнім світом. Когнітивний аспект розуміння полягає у здатності отримувати знання про дійсність, осмислювати їх і використовувати в практичній діяльності (Линенко, 2018, с. 56).

Дослідниця наголошує, що в результаті такого засвоєння знання стають частиною внутрішнього світу людини, впливаючи на її мислення, прийняття рішень та регулювання діяльності. Розуміння є складним багатограним процесом, який об'єднує пізнання (як світу, так і себе), комунікацію та початкові етапи мислення. Воно виступає не лише як спосіб взаємодії зі світом, але й як механізм, який активує мислення, адже, за словами авторки, людина починає мислити тоді, коли виникає потреба щось зрозуміти (Линенко, 2018, с. 56).

Таким чином, розуміння можна розглядати як ключову складову когнітивної діяльності, що поєднує у собі осмислення інформації, її



інтеграцію у внутрішній світ особистості та подальше застосування для регулювання практичної діяльності.

Проблеми всебічного аналізу музичних творів давно є предметом науково-методичних досліджень серед вітчизняних музикознавців та педагогів (Бакреу, 2019; Давидов, 1998; Лелеко, 2011; Семешко, 2009; Шип, 2003 та ін.), у чиїх працях закладено підвалини методики та методології інструментального аналізу. Зокрема, дані праці містять широкий теоретичний аналіз тексту, що є однією з найпоширеніших художньо-педагогічних практик.

Так, С. Шип у монографії «Музична герменевтика» (Шип, 2003) досліджує сутність, роль та місце герменевтики в музикознавчій сфері. Ключовим положенням, яке покликане вирішити проблеми музичної герменевтики, автор розглядає музичну семіотику, що дозволяє виявити об'єктивне підґрунтя музичної герменевтики як інтерпретаційної діяльності.

Під музичною герменевтикою С. Шип пропонує розуміти дії, спрямовані на інтерпретацію творів музичного мистецтва, при умові, що музика розглядається як мовленнєвий текст. Автор зауважує, що «такі дії можуть опиратися на науковий фундамент, отримувати характер технічної дисципліни або набувати властивостей художньо-творчої практики» (Шип, 2003, с. 22). При цьому, під музичною інтерпретацією науковець розуміє складну когнітивну дію, представлену трьома фазами: 1) сприйняття музичного тексту; 2) усвідомлення змісту музичного тексту; 3) словесне тлумачення, або звукове оформлення, або інше виявлення розуміння даного тексту за допомогою знакових засобів комунікації (Шип, 2003, с. 23).

О. Козій у контексті дослідження проблеми формування комунікативних навичок, поряд з герменевтичним розглядає також і семіотичний підхід. На думку вченої, герменевтичний підхід «...пов'язаний із формуванням навичок розуміння образного змісту хорового твору, авторського задуму...», а семіотичний підхід «...сприяє побудові художньої комунікації на умовах осмислення знакових систем хорового мистецтва та

розуміння виразного смислового наповнення елементів музичної мови» (Козій (б), 2024, с. 268). Викликає інтерес позиція авторки, що «...розуміння й аналіз семантичних ознак і коду композитора є надзвичайно важливим чинником виражальних можливостей музичного образу» (Козій (а), 2024, с. 57).

Зазначимо, що з метою здійснення комплексного аналізу музичного твору важливо враховувати всі обставини, які лягли в основу його створення: стильові зв'язки, історичний контекст, авторські асоціації, в тому числі й жанрові. Окрім цього, теоретичний аналіз базується на розумінні закономірностей музичної форми та детальному аналізі її елементів, як от ритм, синтаксис тощо, що створює умови для розуміння художнього змісту та усвідомлення естетичних проблем.

Важливо підкреслити, що нині значно підвищився рівень значущості герменевтичних досліджень, що пов'язано зі значним ускладненням комунікаційних процесів, активним використанням складних знакових систем, які дедалі більше відрізняються від природньої мови, зростає роль професійної мобільності, народжуються нові види мистецтва.

На противагу до цього, стираються межі морально-естетичних понять, втрачаються зв'язки між історичними епохами, зростає залежність людини від глобальних інформаційних мереж. Кількість розрізненої інформації, яку отримує сучасна людина, призводить до кризи розуміння, адже мати доступ до інформації ще не означає отримувати знання. При цьому, криза розуміння стосується не лише економічної та політичної сфер, а також негативно проявляється у сфері мистецтва та освіти.

Проблема розуміння, яка тісно пов'язана з інтерпретацією та тлумаченням художніх текстів, особливої актуальності набуває у музично-виконавській діяльності. Художню інтерпретацію в мистецько-педагогічній площині О. Реброва ідентифікує з ментальними процесами. Науковець акцентує увагу на духовній сутності інтерпретації, визначає «зумовленість інтерпретації суб'єктивним особистісним досвідом, художнім досвідом,

типом мислення, системою цінностей...», пов'язує інтерпретацію з «...художньо-дослідницькими вміннями, аналітично-узагальнюючими операціями художнього мислення», діалогічною взаємодією «...з різними носіями художньої свідомості (композитора, виконавця, слухача) і самосвідомістю» тощо (Реброва, 2022, с.141). У тріаді «композитор – виконавець – слухач» життєздатність музичного твору, як форми естетичного існування, залежить від виконавця, як провідника композиторського задуму серед слухачів. «Без виконавця не буде музики як такої, яка є мистецтвом, що розвивається в часі, адже музика існує в просторі двох контактуючих людей – композитора і слухача. Це означає, що виконавець виконує роль так званого «перекладача», посередника між ними» (Чжан, Цзяохуа, 2020, с. 73). Водночас, сучасному музиканту, світогляд якого кардинально відрізняється від світогляду композиторів, що творили в інші історичні епохи, важко зрозуміти музичний образ, що унеможливорює реалізацію інтерпретаційної місії – творчого відтворення задуму композитора та цілісності його думки.

Відсутність глибокого розуміння музичного змісту виконавець часто компенсує демонстрацією технічних можливостей. Зазначені негативні тенденції вимагають адаптації методики навчального процесу з метою посилення акценту на вихованні музиканта-мислителя, здатного глибоко проникнути в суть композиторського задуму та передати художній зміст твору.

В аспекті даного підходу важливо звернутися до такої специфічної особливості хорового мистецтва, як синтез музичного та вербального тексту, генетичну обумовленість характеру музичного твору його літературним походженням. Так, образний статус вербального тексту, якому притаманні описовість, яскрава сюжетність, в значній мірі сприяє визначенню загальної драматургічної картини всієї музичної композиції, і визначається лінгвістичною наукою як *нарративний*. Аналіз наукових джерел (Лю Ся, 2019; Хуторська, 2009; Чжоу Чживей, 2012; Negus, Keith, 2012 та ін.) дав можливість визначити нарративність як оповідь від «третьої» особи, яка

послідовно розкриває перебіг взаємопов'язаних подій. При цьому, оповідачем від початку є композитор, а в процесі комунікації зі слухачами – виконавець. Слід зазначити, що в хоровому мистецтві наративність знаходить свій прояв не лише у вербальному (літературний текст), й а в емоційному (музичний текст) вимірах, який у музиці втілюється завдяки виконавським та композиторським засобам музичної виразності. Як зазначає Лю Ся, у вокальних творах наративність знаходить свій прояв на двох рівнях:

1. конкретно-образному (позамузичному);
2. рівні музичної драматургії яка, з одного боку, здатна поглибити позамузичну складову, з іншого – може мати власну логіку розвитку, й не порушуючи словесний наратив створювати додаткове емоційне навантаження чи розрядку (Лю, Ся, 2019).

Підкреслимо, що в аспекті досліджуваного підходу особлива значущість наративу полягає в тому, що його, як «емоційно забарвлену оповідальність, варіант об'єктивної реальності можна вважати свого роду інтерпретацією» (Лю, Ся, 2019, с. 237), тобто, наратив дає можливість значно розширити характеристику інтерпретаційних та художніх можливостей хорових творів.

Отже, вивчення хорових творів з позиції герменевтично-наративного підходу передбачає інтерпретацію та декодування вербальних і невербальних текстів, символів, асоціативних і слухових уявлень, змісту художніх образів, звукової архітектоніки і художнього тексту. Крім того, герменевтично-наративний підхід передбачає використання специфічних видів діяльності, спрямованих на об'єднання учасників художньо-комунікативного процесу з метою розуміння художньої семантики творів мистецтва. До них належать:

- побудова міжособистісних взаємодій між суб'єктами художньо-педагогічної діяльності, що базуються на засадах діалогу, толерантності, емпатії та рефлексії;
- організація художньо-педагогічного простору на засадах розуміння;
- розвиток здатності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти

до самоідентифікації та розуміння (Сюй, Мін'ї, 2024, с. 79).

*Так, використання герменевтично-нарративного підходу призводить до створення складної комунікації між композитором, музичним твором, інтерпретацією його змісту виконавцями, а також між власним «Я» виконавця-інтерпретатора з його набутим досвідом, баченням і художньо-ціннісним ставленням (аутокомунікація); опосередковує створення художніх продуктів у процесі співпраці учасників хору; передбачає застосування продуктивних вербальних та невербальних засобів впливу на виконавців у рамках вербально-виконавської інтерпретації виконуваних музичних композицій.*

*Феноменологічний підхід.* Творцем вчення про феноменологію вважається німецький філософ Е. Гуссерль, який, поділяючи погляди Ф. Brentana, запропонував відшукувати відмінності між зв'язками істин, переживань та речей в теорії, а не взаємопов'язані речі між ними. Наша свідомість сприймає психічні явища, серед яких емоції, сприйняття, судження тощо, та фізичні – запах, відчуття, колір, звук та інші. При цьому, спосіб фізичного виявлення феноменів повинен відрізнятися від способу психічного сприйняття. Отже, феноменологічний підхід стосується не поведінки, а змісту свідомості, яка здатна переживати й сприймати: що я бачу у своїй свідомості, як я це переживаю. Феномен являє собою відчуття, думку, сприйняття, уявлення. Феноменологія – це шлях до пошуку і пізнання істини, який не стільки сприймається раціонально, скільки є моментом її переживання, проживання та розуміння, що є визначальним для музичного мистецтва.

Щоб зрозуміти значення феноменологічного підходу в контексті нашого дослідження, доцільно звернутися до праць О. Копелюка, який, спираючись на праці О. Лосєва трактує зміст феноменологічного методу як ключ до розуміння творів музичного мистецтва, зокрема, процесуально-темпорального характеру. На думку дослідника, художньо-поетичний виклад сутності музичного твору словами може бути описом реального музичного

феномена. І якщо мистецтвознавець вірно відобразив художню сутність музичного твору, його слід оцінити і орієнтуватися на нього (Копелюк, 2019, с. 13). Застосовуючи феноменологічний підхід до проєкції музичного твору, слід враховувати, що його сутність розуміється і виражається в чуттєвих образах. Як зазначає О. Копелюк: «у контексті феноменологічного дослідження сутність музики неможливо виявити без чуттєвого сприйняття» (Копелюк, 2019, с. 13)

Таким чином, використання феноменологічного підходу дає змогу розкрити всі аспекти складних взаємовідносин світу і творчої особистості, життєві факти, які більшою чи меншою мірою вплинули на розвиток стилю композитора, наприклад: національність, роки становлення його творчості, соціального середовища тощо. Це дозволить продемонструвати факт творчої самореалізації митця, визначивши роль його творчості в національній школі, культурі країни, і ширше – всієї епохи, що відкриватиме шлях до розуміння сутності композиторського стилю як феномену.

Музичний твір – це складне формоутворення, яке окрім закодованого в графічному нотному записі тексту і відображення канви об'єкта художнього образу, охоплює весь соціокультурний контекст створення твору, характерні особливості стилю композитора, його ставлення до створюваного художнього образу тощо. Особлива роль належить емоційній програмі музичної композиції, у якій відображено сутність ліричного героя, його переживання, світогляд, і яка сприяє взаємодії з цим героєм як педагога, так і студентів у контексті музичного сприйняття та інтерпретації. Здійснення музичної інтерпретації відбувається у реальних педагогічних ситуаціях і може бути реалізоване лише багатьма суб'єктами, тобто на основі полісуб'єктної взаємодії. При цьому, інтерпретація є центральною ланкою педагогічної ситуації, яка пов'язує музично-педагогічний процес із полісуб'єктом та його компонентами.

*Полісуб'єктно-ресурсний підхід.* Згідно зі словником української мови, «полі» є першою частиною складних слів, що означає «багато» (Білодід,

1970–1980, с. 72). Схоже визначення подає словник іншомовних слів, де зазначається, що в перекладі з грецької цей елемент складних слів відповідає поняттям «численний» або «багато». У лінгвістичному контексті ця морфема часто використовується для позначення множинності чи великої кількості явищ, об'єктів або властивостей у складі складних термінів, характерних для різних галузей науки (Бибик, Сюта, 2006).

Термін «суб'єкт», як багатозначне поняття у філософії, визначається як істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної реальності та реалізації цілеспрямованої діяльності (Білодід, 1970–1980, с. 814). У сучасній науковій літературі це поняття трактується ширше, охоплюючи не лише індивіда, але й соціальні групи, організації чи навіть цілі суспільства, які здатні виступати активними учасниками пізнавального чи практичного процесу. Таким чином, концепція суб'єкта має міждисциплінарний характер і відіграє ключову роль у дослідженнях, пов'язаних із філософією, соціологією, психологією та іншими гуманітарними дисциплінами.

Суб'єктом пізнання вважається індивід, інтегрований у систему соціальних зв'язків та відносин, що формуються в суспільстві. Його діяльність у сфері пізнання визначається використанням соціально обумовлених форм, способів і методів практичної та теоретичної діяльності, які охоплюють як матеріальну, так і духовну сфери. Таким чином, суб'єкт пізнання не лише відображає реальність, але й активно її змінює, адаптуючи отримані знання до потреб суспільства.

Процес пізнання, у якому суб'єкт відіграє провідну роль, характеризується поступовим переходом від стану незнання до формування усвідомленого знання. Цей процес відбувається шляхом систематичного накопичення, аналізу та синтезу інформації, що дозволяє долати обмеження попередніх уявлень і формувати нові концептуальні підходи. Зокрема, суб'єкт переходить від фрагментарного й неповного знання до все більш цілісного, глибокого й точного розуміння об'єктивної реальності.

Ключовою рисою суб'єкта пізнання є його здатність до рефлексії, яка

дозволяє критично оцінювати власну діяльність, коригувати її відповідно до нових умов і забезпечувати вдосконалення пізнавального процесу. Цей процес є не лише індивідуальним, але й колективним, оскільки знання, набуті одним суб'єктом, часто стають основою для розвитку суспільного знання, формуючи підґрунтя для подальшого наукового прогресу (Найдьонова, 2012, с. 54).

Таким чином, суб'єкт пізнання виступає не лише як спостерігач, а як активний творець знань, що відповідають сучасним суспільним вимогам і сприяють вирішенню актуальних проблем дійсності (Касьян, 2010).

О. Панькевич, погоджуючись з Т. Казачковою, вважає, що полісуб'єктна взаємодія є складною формою суб'єкт-суб'єктних відносин, яка характеризується об'єднанням кількох суб'єктів у межах спільної творчої діяльності. Ця взаємодія передбачає не лише спільність цілей і завдань, але й взаємну активність, інтеграцію, а також здатність учасників до трансформації як зовнішнього середовища, так і власної внутрішньої сутності. У цьому контексті суб'єкти виступають як єдиний цілісний суб'єкт, спрямований на процес саморозвитку та вдосконалення (Панькевич, 2018, с. 193).

Л. Шишкіна зазначає, що полісуб'єктна взаємодія – це така форма співпраці між суб'єктами, яка створює умови для їх взаємного впливу та формування унікального типу спільності (Шишкіна, 2013, с. 283).

М. Хомутенко, беручи до уваги дослідження Т. Казачкової, виокремлює наступні аспекти полісуб'єктної взаємодії:

– феноменологічний: полісуб'єктна взаємодія відображається через реальну, актуальну та спільну діяльність суб'єктів, які об'єднані спільними цілями. Це передбачає не лише координацію дій, а й усвідомлення учасниками власної ролі у досягненні загального результату;

– динамічний: взаємодія характеризується взаємною спрямованістю векторів активності суб'єктів, що створює синергетичний ефект. Цей аспект акцентує увагу на процесуальності, постійній змінюваності та зростанні рівня взаємодії;



– структурний: відносини між суб'єктами утворюють складну систему, яка включає багаторівневі зв'язки, спрямовані на всебічний розвиток. Ця система забезпечує координацію та узгодженість дій учасників;

– інструментальний: створення умов для організації спільної діяльності та комунікації є необхідним для ефективного функціонування полісуб'єктної взаємодії. У цьому процесі відбувається не лише досягнення поставлених цілей, але й розвиток особистісного та професійного потенціалу суб'єктів;

– функціональний: полісуб'єктна взаємодія базується на взаємному визнанні суб'єктами існування одне одного. Це створює передумови для формування довіри, взаємоповаги та конструктивних відносин, які сприяють досягненню спільних цілей (Хомутенко, 2016, с. 99).

Відтак, полісуб'єктна взаємодія є універсальним явищем, яке охоплює широкий спектр відносин між суб'єктами, спрямованих на їхній розвиток, самореалізацію та досягнення спільних результатів. Вона відображає принципи сучасного підходу до розуміння людської діяльності, що базується на ідеях колективізму, взаємодопомоги та інтеграції.

Таким чином, обираючи полісуб'єктно-ресурсний підхід, ми брали до уваги, що полісуб'єкт представляє собою єдність розвитку внутрішнього змісту реальних суб'єктів, які вступають у суб'єкт-суб'єктні взаємини та об'єднуються спільною творчою діяльністю. Учасники полісуб'єкта демонструють активність, здатність до інтеграції й трансформації. Вони спрямовані на зміну зовнішнього середовища й самих себе, виступаючи як єдина цілісність у процесі саморозвитку та у взаєминах з іншими полісуб'єктами.

Важливу роль в даному аспекті відіграє наявність особистісного потенціалу, зокрема, таких його характеристик, як універсальність, різнобічність, внутрішні ресурси. Як зазначалося у попередньому розділі (1.2.), здобувачі як майбутні хормейстери, у процесі свого професійного становлення накопичують складну систему особистісно-фахових ресурсів, яка за ознаками є інтегральною та динамічною, що є не тільки підґрунтям

щодо успішної художньої виконавсько-педагогічної полікомунікації, а й чинником переконливої інтерпретації-втілення творчого задуму хорového твору.

Внутрішні ресурси студентів – майбутніх хормейстерів мають здатність до примноження і трансформації свого потенціалу, що зумовлює оптимізацію комунікативних стратегій, установок, цінностей, і визначає розмаїття напрямків професійної мобільності здобувачів у мінливих і непередбачуваних умовах здійснення хормейстерської діяльності.

На думку науковців, внутрішні ресурси виступають як психологічне утворення, енергетичний потенціал, що дає можливість особистості за допомогою здійснення певних вчинків реалізовувати власне професійне становлення (Байко, 2016; Татенко, 2013 та ін.).

Отже, особистісно-фахові ресурси здобувачів є рушійною силою їх активної професійної діяльності, характеризують рівень їхньої зрілості, як майбутніх хормейстерів, тісно пов'язані із саморегуляцією професійного становлення, у розвиненому вигляді втілюються у самодетермінації, відображають ступінь готовності особистості до подолання професійних ускладнень, що виникають на шляху фахового зростання. Така система внутрішніх ресурсів орієнтована на саморозвиток, самовдосконалення, відсутність яких унеможлиблює рух до особистісно-професійних акмевершин. Так, психологічні, вольові, інтелектуальні, та інші накопичені ресурси особистісно-фахового потенціалу орієнтують здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти на прогресивний професійний розвиток, спрямовують до досягнення максимально бажаних результатів досягнення професійних цілей.

Важливо окреслити значущість даного підходу в аспекті здійснення музично-інтерпретаційної діяльності, як ціннісної домінанти процесу осягнення і реалізації творчого потенціалу майбутнього хормейстера. Як відомо, музичний твір являє собою складне формоутворення, яке, крім змісту, закодованого в графічному нотному записі, відображає канву об'єкта

художнього образу, охоплює весь соціокультурний контекст створення музичної композиції, характерні особливості стилю його творця, ставлення останнього до створеного художнього образу тощо.

Особливого значення набуває емоційна програма музичного твору, яка відображає сутність та переживання ліричного героя, його світогляд і дає змогу як педагогу, так і майбутнім хормейстерам взаємодіяти з цим героєм у плані сприйняття та інтерпретації музики. Музичні інтерпретації виникають у реальних педагогічних ситуаціях і можуть бути реалізовані лише декількома суб'єктами, тобто на основі полісуб'єктної взаємодії. При цьому, інтерпретація постає центральною ланкою педагогічної ситуації, яка пов'язує музично-педагогічний процес із полісуб'єктом та його компонентами.

*Інтерактивно-синергетичний підхід.* Як відомо, синергетика (від грец. *syn* – «спільний» і *ergos* – «дія») виникла як міждисциплінарна галузь наукових досліджень, основою якої є вивчення природних явищ і процесів на основі принципів самоорганізації систем і підсистем, що їх утворюють, вивчення закономірностей переходів «порядку з хаосу» і «хаосу з порядку». Схоже тлумачення має термін «інтерактив» (англ. «inter» – «взаємний», «act» – діяти), що розуміється як взаємодія, взаємодіяти.

Як стверджують В. Кремінь (Кремінь, 2014); О. Олексюк (Олексюк, 2008), А. Линенко (Линенко, 2013), Н. Білова (Білова, 2019), Д. Козобородова (Козобородова, 2019); В. Цикін, І. Бріжата (Цикін, Бріжата, 2012); Т. Новаченко (Новаченко, 2004) та ін., синергетика є міждисциплінарною галуззю наукових досліджень, що виникла на стику фізики, математики, біології, хімії та інших наук, і має на меті вивчення природних явищ та систем через призму принципів самоорганізації. Це поле наукового знання досліджує механізми виникнення складних організованих структур у системах, що складаються з численних елементів, і, як правило, є відкритими та взаємодіючими між собою. Основною ідеєю синергетики є твердження про те, що складність та організація не обов'язково мають бути результатом нав'язаної зовнішньої структури чи жорсткого контролю, а можуть виникати

самостійно внаслідок взаємодії частин системи.

Синергетика спростовує традиційні уявлення про те, що в світі існують лише дві крайнощі: абсолютний порядок і повна безструктурність. Навпаки, дослідники стверджують, що хаос, випадковість і дезорганізація є невід'ємними складовими складних систем, але саме в їхній взаємодії можуть виникати нові форми порядку. Важливим аспектом є те, що ці системи можуть знаходити гармонійні, стійкі структури без необхідності зовнішнього втручання або детального керування. Це явище визначається поняттям «самоорганізації», коли система, незважаючи на свою відкритість і взаємодію з навколишнім середовищем, здатна генерувати нові організаційні рівні, що призводять до її еволюційного розвитку.

О. Олексюк (Олексюк, 2008) виокремлює ряд ключових понять, які мають безпосереднє відношення до досліджуваного явища: система, процес, ймовірність, флуктуація, інформація, зворотний зв'язок, кооперація, точка біфуркації, самоорганізація тощо. Усі ці терміни виступають як основні складові для інтеграції міждисциплінарних наукових знань у контексті професійної підготовки. Таким чином, синергетичний акт можна розглядати як процес прогресивного розвитку, що виникає внаслідок об'єднання окремих елементів у цілісну систему.

У синергетичних системах кожен окремий елемент може мати лише локальні взаємодії з іншими, але ці взаємодії можуть призвести до глобальних ефектів, що неможливо передбачити лише на основі властивостей окремих елементів. Це явище характерне для багатьох природних і соціальних систем, включаючи екологічні, економічні та технологічні комплекси. Одним із ключових аспектів синергетики є те, що поряд з хаосом і випадковістю, системи мають потенціал до самоорганізації, самоконтролю та еволюції, що дозволяє їм адаптуватися до змінюваних умов навколишнього середовища.

Т. Новаченко стверджує, що відповідно до принципів синергетики, формування нової структури неможливе ані за умов абсолютного хаосу, ані

за повної його відсутності (Новаченко, 2013, с. 14). На думку дослідниці, однією з ключових методологічних засад синергетики є необхідність врахування різних рівнів управління об'єктом дослідження: мікро, мезо та макро. Варто зауважити, що на мікрорівні хаос не виступає руйнівним чинником, а, навпаки, є джерелом енергії, яке стимулює процес самоорганізації системи. (Новаченко, 2013, с. 15).

У рамках синергетичної парадигми мистецтво розглядається як багатофункціональний і міждисциплінарний феномен, що дозволяє не лише визначати загальні підходи до інтерпретації знань із різних предметних галузей, але й формувати нові методологічні підходи до їхнього дослідження. Мистецтво виступає своєрідним посередником, що сприяє інтеграції різноманітних знань, виявляючи основи їхньої взаємодії та взаємовпливу як на загальнонауковому, так і на конкретно-науковому рівнях. Крім того, мистецтво відіграє важливу роль у формуванні загальнокультурного контексту, який забезпечує цілісність і єдність різноманітних наукових і гуманітарних дисциплін.

З позицій синергетики хорове мистецтво можна розглядати як відкриту самоорганізуючу систему, яка характеризується складною внутрішньою динамікою і здатністю до адаптації в умовах постійних змін. Як і будь-яка інша синергетична система, хорове мистецтво є результатом взаємодії багатьох елементів, що створюють гармонійний і цілісний результат. Його відкритість полягає у постійній взаємодії з зовнішнім середовищем, зокрема з соціокультурними та історичними контекстами, які впливають на його еволюцію.

Ми погоджуємося з Н. Ільницькою, і вважаємо, що процес фахової підготовки здобувачів у галузі музичної освіти є взаємодією трьох систем, які підлягають постійному саморозвитку. До цих систем належать: світ музики та музично-педагогічні цінності, особистість викладача та особистість студента (Ільницька, 2019, с. 66). Враховуючи, що системність є ключовим поняттям синергетики, при організації системи хормейстерської підготовки

студентів – майбутніх хормейстерів слід керуватися такими принципами, як ієрархічність, детермінованість, цілісність та функціональність (Кушнір, 2003). Специфіку цього типу професійного розвитку здобувачів можна обґрунтувати та дослідити за допомогою таких синергетичних категорій, як відкритість, емерджентність, когерентність, атракторність, нелінійність, фрактальність, флуктуаційність, самоорганізація.

Поряд із вивченням людської свідомості, суспільних та педагогічних явищ, синергетика набуває особливого значення у вивченні явищ мистецьких, зокрема процесів інтерпретації просторово-часових форм мистецтва, таких, як музика. Тому інтерактивно-синергетичний підхід, який використовується у процесі інтерпретації хорового твору, є інструментом розуміння його інтонаційної, драматургічної та композиційної логіки. Слід зазначити, що такий підхід набуває особливого значення при інтерпретації творів, що представляють сучасне музичне мистецтво. Подібно до посткласичного образу світу, сучасна музична форма втратила циклічність, повернення до вихідної логічної тези, детермінованість, засновану на причинно-наслідкових зв'язках тощо. Натомість, пріоритетними стали розімкнутість, багатомірність, нелінійність.

*Акмеологічно-стратегічний підхід.* У контексті формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки особлива роль належить акмеології – науці, що вивчає закономірності та технології, які дозволяють досягти висот професіоналізму та творчості. Характерною рисою акмеологічного підходу (О. Антонова, М. Євтух, Т. Скорик, А. Бондар та ін.) до поняття «професіоналізм» є його розуміння як системи, що складається з двох взаємопов'язаних підсистем – особистісного професіоналізму та професіоналізму діяльності. Акмеологічний підхід – це індивідуальна підтримка процесу розвитку та самовдосконалення особистісно-професійних якостей суб'єкта з метою досягнення вершини в намічених напрямках, формування установки на високі результати та самореалізацію особистості.

Термін «стратегія» часто розглядається як спосіб практичної дії, спрямований на зайняття більш вигідної позиції перед взаємодією з об'єктом протидії. Стратегію часто ототожнюють з мистецтвом, в якому остання відіграє роль інструменту, а стратег – роль творця. Тому особистісні якості і мистецтво стратега є важливими, іноді головними елементами стратегії.

Стосовно даного принципу розглядаємо стратегію як *вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних векторів діяльності з формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки з використанням акмеологічного потенціалу самоаналізу та самооцінки «професійного Я»; актуалізацією суб'єктної рефлексивної позиції здобувачів в аксіологізації позитивних професійних самозмін у виконавсько-хоровій діяльності.*

Реалізація стратегії самовдосконалення особистісно-професійних якостей здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти відбувається через проникнення в сутність обраної професійної діяльності, її реальний зміст, специфічні особливості, що мають явний і прихований характер, встановлення зв'язків між теоретичним і практичним аспектами, визначення мети і постановки задач щодо її досягнення, вибір засобів та умов взаємодії. Зазначений процес безпосередньо залежить від вибору сукупності адекватних професійних дій, що запроваджуються послідовно і поетапно, розгортаються за допомогою якісного відбору методичного забезпечення (гнучке використання доцільних засобів, прийомів, форм та методів тощо), направлених на реалізацію стратегії.

В аспекті даного дослідження стратегія полягає у досягненні студентами – майбутніми хормейстерами професійних акмевершин шляхом корекції своєї фахової діяльності безпосередньо в процесі здійснення полікомунікації на різних етапах: *передвиконавсько художньо-інтерпретаційному* (відбувається у взаємодії хормейстера з композитором через осягнення смислів, закладених у хоровий твір, та з собою – як

внутрішньо-особистісний акт рефлексивного осягнення змісту твору, формування виконавських концепцій тощо); *художньо-репетиційному* (є різновидом художньо-виконавської взаємодії з хористами, концертмейстером, із собою (передбачає рефлексивні спостереження і оцінку відповідності слуховим моделям) в процесі репетиційного опрацювання хорового твору) та *художньо-виконавському* (відбувається у взаємодії з хористами, концертмейстером, слухачами, собою в умовах концертного виступу, в процесі реалізації напрацьованих виконавських концепції в емоційно-вольовому потоці творчого акту).

При цьому, процес самокорекції реалізується через низку взаємообумовлених процесів, що передбачають:

- виявлення ускладнень та недоліків і їх усунення на основі співставлення з комунікативно-емпатійними, інтонаційно-слуховими та когнітивно-емоційними уявленнями;

- усвідомлення причин та наслідків виникнення виконавських ускладнень та визначення ефективної стратегії щодо їх подолання;

- здійснення самоаналізу щодо результативності проведеної діяльності.

*Отже, реалізація акмеологічно-стратегічного підходу до формування досліджуваної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти сприяє стимулюванню ефективності комплексного вирішення поставленої проблеми. Реалізації зазначеного підходу відповідають етапи акмеологічно спрямованої дослідницької роботи, які включають звернення до положень методології творчості та розробку на її основі педагогічно обґрунтованої стратегії формування полікомунікативної компетентності.*

Як відомо, принципи педагогічного процесу (лат. *principium* – основа, початок) – система провідних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дозволяє ефективно вирішувати завдання комплексного розвитку особистості. Відповідно до Українського педагогічного словника, педагогічні принципи – це важливі нормативні акти, що відображають загальні закономірності навчально-виховного процесу та визначають вимоги до



змісту, організації та методів навчально-виховної діяльності. Вони являють собою узагальнену систему вимог, яка охоплює всі сторони процесу і відображає його результати (Гончаренко, 1997, с. 187).

Серед принципів формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки виокремимо наступні: *художньо-виконавської афіліації; інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів; художньо-семантичної експлікації; антиципації; принцип іманентного аналізу; художньо-творчої партиципації; інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль; прямого і зворотного зв'язку (фідбеку); перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій*. Розглянемо їх детальніше.

*Принцип художньо-виконавської афіліації.* У психології афіліація («affiliation» – зв'язок) трактується як потреба і актуалізація людини у встановленні і тривалій підтримці дружніх, емоційно позитивних відносин з іншими людьми, у визнанні своєї особистості оточуючими (Синявський, Сергеєнкова, 2003, с. 32). Як зазначає В. Семиченко, метою афіліації є взаємні стосунки, засновані на довірі, в яких кожен партнер, навіть якщо він не знає іншого, поводить ся прихильно, приймає його, співчуває і по-дружньому підтримує. Спілкування необхідне для того, щоб людина могла ділитися почуттями та переживаннями з іншими, а отже, відчувати себе особистістю (Семиченко, с. 71).

Відносини між людьми, які будуються за принципом афіліації, переважно взаємні. Партнери по спілкуванню, які керуються цими мотивами, не ставляться один до одного як до засобу задоволення власних потреб, не прагнуть до взаємного домінування, а розраховують на рівноправну співпрацю. У результаті задоволення мотиву афіліації, між людьми виникають довірчі та щирі стосунки, засновані на взаємодопомозі та симпатії. Важливо зазначити, що люди, у яких домінує мотив афіліації, досягають вищих результатів у роботі, коли вони працюють не самі, а в групі, з членами якої склалися дружні стосунки (Купрій, 2016).

Реалізація зазначеного принципу у процесі формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки передбачає активний розвиток емпатії та конгруентності студентів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації. Відмітимо, що положення даного принципу лежать в основі різних етапів диригентсько-хорової діяльності, адже афіліація полягає у зміцненні довіри між учасниками хору, створенні сприятливих умов для творчості, взаємодії та обміну інформацією та інноваціями, відбувається осягнення художнього образу та мотивація виконавців до самовідданої праці (Прокулевич, 2016).

*Принцип інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів.* У дослідженнях сучасних західних філософів, присвячених проблемі різних аспектів людської суб'єктивності, досить широко окреслюється її специфіка. При цьому, особливу увагу дослідників привертають проблеми конструктивної активності свідомості особистості, смислоутворення, трансцендентності. Під суб'єктивністю розуміється повнота внутрішнього досвіду індивіда, що включає цілепокладання, вибір перспектив і установок, його самовизначення, як переживання власної самості.

Інтерсуб'єктивність існує як особлива якість міжособистісного спілкування – максимальний ступінь його інтегрованості, що набуває змістової, духовно-моральної та світоглядної нормативності і переводить конкретний зміст спілкування у ціннісно-змістовний та світоглядний вектор. Ціннісно-емоційний зв'язок з індивідами знаходиться у тісному взаємозв'язку з цілісністю комунікацій, адже вони (індивіди) переживають його як сформовану і цілісну картину світу, як єдність цінностей та інтересів, необхідну гармонію з досвідом і свідомістю конкретних індивідів. Інтерсуб'єктивність виникає із комунікацій – текстово-символічних, віртуальних та реальних, опосередкованих предметним та функціонально вираженим життєвим простором людей, а відтак, статус інтерсуб'єктивності визначає розвиток комунікацій. Отже, інтерсуб'єктивність можна тлумачити

як простір взаємодії суб'єктів, об'єднаних спільною дією. При цьому, даний простір взаємодії характеризується здатністю нейтралізувати упередження, установки, уподобання, переконання конкретної особистості (Крижанівська, 2013).

Таким чином, інтерсуб'єктивність розуміємо як певну сукупність установок, переконань та ідей, що характеризуються спільністю, виходять за сферу індивідуальної свідомості суб'єкта і є загальнозначущими для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Серед них: усвідомлення важливої ролі професійної комунікаційної діяльності та необхідності набуття нових комунікативних компетенцій; розуміння важливості комунікації під час здійснення хормейстерської діяльності тощо.

Доцільно зауважити, що в зазначеному аспекті особливого значення набуває педагогічна діяльність, мета якої полягає у створенні сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації іншого суб'єкта шляхом об'єднання всіх учасників навчально-виховного процесу на засадах усвідомлення прав один одного, партнерства, взаємоповаги.

*Принцип художньо-семантичної експлікації.* Як відомо, основоположна роль у втіленні хорового твору на сцені належить диригенту, який не лише визначає його художню концепцію, а й об'єднує хоровий колектив в єдиний механізм, учасники якого переживають схожі думки, емоції та відчуття, водночас ідентифікуючи їх з емоціями диригента й автора твору. Диригент є тією ланкою, що забезпечує процес комунікації між усіма учасниками хорового колективу, спрямовує їх, визначає їхні завдання, контролює та координує його роботу. Так, неможливо керувати творчим процесом без чіткого розуміння і ясного уявлення про його закономірності і властивості, мету і завдання. Досліджуючи професійні якості режисера, дослідниця М. Мельник зазначала, що під час організації творчого процесу режисер передусім повинен бути лідером. Художнім лідером він може бути лише за умови, якщо в нього буде чітка художня програма (Мельник, 2012, с. 130).

Принцип художньо-семантичної експлікації (експлікація — від лат.

«*explicitatio*» — розвиток, пояснення, мовно-символічний знак, вираження й трансляція (Мельничук, 1985) передбачає наявність плану втілення хорového твору, який конкретизує і пояснює кожен його етап, що призводить до художньо цілісного та змістовного результату.

Процес диригентської інтерпретації передбачає створення художньої концепції твору, а також хорову трактовку та його виражальні можливості під час взаємодії суб'єкта та об'єкта інтерпретації, й окремо – хору та його керівника.

*Принцип антиципації.* Антиципація, як психологічний феномен, охоплює всі сторони життя людини, будучи невід'ємною частиною будь-якого психічного процесу, що може включати поведінку та адаптацію. У психологічному словнику термін «антиципація» (лат. «*anticipation*» – передбачення) трактується як здатність передбачати наслідки дій до їх здійснення, передбачати явища, «модельовати» у свідомості події, які ще мають відбутися. Антиципація тісно пов'язана зі здатністю людського інтелекту до випереджаючого відображення (Синявський, Сергеєнкова, 2007, с. 22).

На думку сучасних учених, антиципація, як психологічний феномен, у різноманітних формах має універсальне значення для всіх сторін людської діяльності. Її універсальність пов'язана з тим, що для людини найхарактернішим є не лише відображення сьогодення, збереження минулого, а й активний контроль над перспективою майбутнього.

У музикознавстві різні дослідники позначають процеси антиципації різними термінами, наприклад, передбачення, передчуття, інтерполяція, екстраполяція, апперцепція, хоча вони мають на увазі схожі психічні явища. У вузькому сенсі антиципація в музичній діяльності означає психофізичні процеси розпізнавання та реагування у відповідь на наміри та дії партнерів по творчому процесу, у широкому – спільну творчість, засновану на передбаченні художнього результату.

Здатність до антиципації в діяльності хорového колективу є ознакою

розвиненого інтелекту та емоційної сприйнятливості його учасників. Так, інтелектуальний досвід ґрунтується на понятійній стороні мислення, здатності порівнювати, аналізувати, узагальнювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Антиципація, як емоційне передчуття, базується на інтуїції, тобто тому ж досвіді, проте без логічного обґрунтування, та такому, що базується на інтуїтивних відчуттях. Важливо зазначити, що підґрунтям для антиципації в діяльності хорového колективу є аналіз інформації, що сприймається, та її порівняння з минулим досвідом.

В діяльності хорového колективу особливе значення антиципації полягає в тому, що як у процесі підготовки до виконавського процесу, так і під час його здійснення всі учасники повинні постійно контролювати, регулювати та координувати спільну діяльність. Це можливо завдяки здатності хористів передчувати й передбачати різноманітні виконавські проблеми (художньо-образні, інтонаційно-звукові тощо). У цьому полягає суть антиципації як прояву синтонності, тобто психічного стану, що характеризує взаємну легкість творчого спілкування між учасниками хору. У хоровому виконавстві антиципація, як складний психомоторний процес, пов'язана зі здатністю музикантів постійно перебувати в стані готовності до передбачення. Під готовністю до процесу антиципації розуміємо психологічний стан зосередження уваги на очікуваному сигналі (дії) або процес відволікання уваги на те, щоб помітити будь-яку непрогнозовану інформацію.

*Принцип іманентного аналізу.* Термін іманентний (лат. *immanens* – притаманний, властивий чомусь) трактується як закодований у природу самого предмета чи явища процес, що відбувається незалежно від зовнішніх впливів (Бибик, Сюта, 2006, с. 244), неприпустимий щодо позатекстових проєкцій. Тому принцип іманентного аналізу зосереджений на змісті та структурі твору, на його формальних елементах, їхніх взаємозв'язках і функціях та не виходить за межі тексту.

Початкове формулювання даного принципу відноситься до 20-тих

років ХХ століття, і передбачає, що склад твору сам у собі носить норми його тлумачення, і тому необхідна повнота перегляду всіх його складових одиниць. Кожна складова спрямована на розкриття загального музичного образу в творі і повинна бути врахована в загальному співвідношенні його діючих сил. Тобто, сутність іманентного аналізу полягає в тому, що початковий розгляд тексту повинен відбуватись від першого до останнього слова (Юсип-Якимович, 2016). Рух від поверхневої структури музичного тексту до глибин його іманентного смислу передбачає поступове відволікання від емпірики (поверхневої структури) тексту й у кінцевому підсумку впирається у найбільш глибинний структурний шар, який складається з універсальних констант психології несвідомого.

Як бачимо, категорія «іманентність» трактується досить широко: за своєю суттю, вона включає всі процеси, які впливають на створення продукту музичної творчості, проте за умови, що ці процеси не оцінюються лише з зовнішньої, фактичної точки зору, а з точки зору глибинного, внутрішнього зв'язку, який пов'язує «продукт» із постійно діючими механізмами несвідомої сфери, які знаходять своє відповідне вираження в тій чи іншій культурно-історичній формації разом із музикою та в інших сферах діяльності людини.

*Принцип художньо-творчої партиципації.* Партиципація, або партисипація (лат. *participatio* – участь, англ. *participation* – причетність) – термін, що позначає культуру участі або співучасті людей (Білодід, 1970–1980). Термін «партиципація» набув популярності завдяки роботам представника французької соціологічної школи Л. Леві-Брюле, який використовував його для опису специфіки психіки первісної людини, її здатності брати участь у тотемі, племені, проявляти співпричетність з соціальним і космічним цілим (Lévy-Bruhl, 2020). Для традиційної цивілізації партиципація була необхідною умовою, основою комфортного статусу індивіда, який вважав себе інтегрованим у спільноту, очолювану тотемом як реальною сутністю. Л. Леві-Брюле назвав феномен партиципації

закономірністю – характерною рисою первісного мислення, яка керує асоціативними зв'язками в уявленнях первісної свідомості.

З другої половини ХХ століття поняття партиципації широко використовується в сенсі ефективної співпраці, і досить активно застосовується в різних сферах діяльності людини. Серед них: антропологія, соціологія, економіка, політика, психологія, менеджмент тощо. При цьому, кожна із зазначених сфер має своє розуміння даного утворення, а його визначення знаходиться в прямій залежності від контексту його використання. Слід зазначити, що питання про партиципацію, як феномен, нині залишається дискусійним.

Так, організаційна партиципація стає важливим аспектом дослідження оптимізації комунікації в організації, тоді як сам термін вже досить широко використовується для позначення таких понять, як «розширення можливостей», «командна робота», «згуртованість», «делегування» тощо. Громадянська партиципація розглядається як співпраця громадян і вертикалі влади. Соціальна партиципація передбачає співпрацю груп людей на горизонтальному рівні для досягнення спільних цілей.

Феномен партиципації у виконавсько-творчій діяльності розглядають О. Реброва (Реброва, 2014), У Сюань (У, Сюань, 2018) та інші. Так, з погляду О. Ребрової, специфіка педагогічної галузі безпосередньо пов'язана із залученням всіх учасників навчально-виховного процесу до активної співтворчості, демонстрації художньо-творчої ідеї, того чи іншого варіанту виконавської інтерпретації. Дослідниця зазначає, що така сумісна діяльність під час здійснення творчих процесів породжує ефект синергії, що сприяє результативності у їх вирішенні. У Сюань розкриває ключові положення технології партиципації, що дозволяють залучати активних і пасивних учасників до процесу навчання вокалу: активне обговорення найкращого художньо виправданого трактування образу; пошук ефективного способу роботи над вокалом – методичний вектор; стимулювання відкритості позицій до питань педагогічної співпраці; створення умов для віртуальної

педагогічної ситуації з учнями; розвиток почуття особистої відповідальності за результати навчально-виховного процесу (У, Сюань, 2018, с. 118).

Досліджуючи методи формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, Ван Яцзюнь вказує, що всі учасники хорového колективу впливають один на одного своєю енергією. Це породжує стан співучасті музикантів, де манера виконання та способи поведінки транслюються від одного хориста до іншого, а під час публічного виступу – від виконавців до слухачів (Ван, Яцзюнь, 2017, с. 19). Іншими словами, хорový колектив ніби об'єднується в єдиний «живий організм», учасники якого одночасно переживають подібні відчуття, емоції та думки, та ідентифікують їх емоціями диригента та автора хорového твору.

Таким чином, принцип художньо-творчої партиципації знаходить свій прояв у психологічних механізмах імітації, навіювання та зараження, спрямованості хористів один на одного. Лише за умови творчого партнерства, співробітництва та самовіддачі доречно говорити про «зараження» художньо-творчою ідеєю як самих музикантів, так і слухачів під час концертного виступу.

*Принцип інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль.* У тлумачному словнику української мови синергія (грецьк. *συνεργία* – співпраця, співучасть) визначається як:

– підвищена ефективність факторів, що діють разом, порівняно з тими самими факторами, що діють окремо; як ефект взаємного зміцнення зав'язків однієї системи з іншою на рівні матеріальних потоків є загальним ефектом взаємодії елементів системи; феномен посилення дії одного каталізатора шляхом додавання іншого.

– співдружня діяльність, спільна дія органів в одному напрямку, взаємне посилення дії (Бусел, 2005, с. 1317).

Як зазначає Гао Юань, комбіноване використання кількох узгоджених стратегій є більш ефективним, ніж ізольована реалізація якоїсь однієї (Гао, Юань, 2020). Шляхи використання синергії в мистецькій освіті розкрито у



працях Р. Браже «Синергетика і творчість» та І. Евіна «Синергетика мистецтва». Дані праці присвячені дослідженню взаємозв'язку структури творів з погляду сучасних самоорганізаційних методів. Завдяки цьому підходу автори розкривають та обґрунтовують принципово нові напрямки дослідження мистецтва в цілому як суспільного явища.

На думку Н. Білової, використання синергетичної методології в мистецькій педагогіці реалізується у створенні в навчально-виховному процесі таких умов, які б спонукали прагнення кожного студента до успіху, здатність самостійно приймати відповідальні рішення, а також знаходити альтернативні способи вирішення тих чи інших мистецько-педагогічних завдань (Білова, 2019, с. 140).

Се Ліфен вважає, що принцип синергійної інтеграції є важливим при реалізації методики розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. На думку дослідниці, даний принцип передбачає поєднання енергій, інтеграцію різновекторної діяльності, педагогічних впливів, творчого пошуку та зумовлює підвищення ефективності та продуктивності формувального етапу дослідження (Се, Ліфен, 2021, с. 81).

Отже, принцип інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль розглядаємо як упровадження в навчально-виховний процесі найбільш ефективних впливів, відмову від тих, що заважають досягненню поставленої мети, поєднання різних видів професійної підготовки студентів з урахуванням особливостей диригентсько-хорової практики. Даний принцип спрямований на побудову освітньої траєкторії кожного здобувача, зорієнтований на формування їх полікомунікативної компетентності в процесі хормейстерської підготовки, і ширше – на професійний розвиток, стимулювання до творчої діяльності.

*Принцип прямого і зворотного зв'язку (фідбеку).* «Feedback» у перекладі з англійської означає відгук, зворотній зв'язок. Фідбек є невід'ємним елементом усіх видів спілкування, зокрема його

комунікативного, інтерактивного та перцептивного аспектів.

Міжособистісний зворотній зв'язок виступає як явище комунікаційної сторони спілкування, оскільки містить інформацію про іншу людину, яка адресована безпосередньо їй. Фідбек виступає як умова, механізм і продукт соціальної перцепції. Місце зворотного зв'язку в інтерактивному процесі обумовлюється тим, що він виступає регулятором міжособистісних взаємодій (Копець, Гордієнко, 2008, с. 52). У педагогічній науці зворотній зв'язок тлумачиться як спосіб отримання інформації про міру здійснення помилкових або правильних дій у навчальному (Филипська, 2020, с. 22).

В аспекті нашого дослідження принцип прямого і зворотного зв'язку (фідбеку) використовується у сенсі спрямованості на викладача і на здобувача вищої освіти. Так, зворотній зв'язок, спрямований на педагога, дає йому можливість отримати інформацію про результати успішності учасників формульованого експерименту. Під час аналізу отриманої інформації викладач аналізує наявні недоліки, відстежує слабкі сторони у полікомунікативній компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти і виявляє ступінь відповідності обраної стратегії й тактики навчання актуальним потребам. Завдяки цьому виникає можливість швидко оцінити поточну методичну ситуацію та здійснити необхідні корекційні зміни у доборі методів та способів навчання, алгоритмі організації усієї навчальної роботи зі здобувачами. Фідбек у напрямі до студентів надає їм інформацію про результати їхньої навчальної діяльності щодо формування досліджуваного утворення. Таким чином, здобувачі мають можливість отримати інформацію про сильні та слабкі сторони процесу навчання.

Важливо відмітити роль даного принципу в здійсненні виконавсько-колективної діяльності. Так, зворотній зв'язок:

- спрямований на адаптацію хорového колективу до мінливих умов;
- сприяє синхронізації діяльності кожного учасника хорového колективу;
- допомагає консолідувати виконавські зусилля хористів через

створення сприятливої атмосфери взаємоповаги, довіри, спільних художньо-особистісних цінностей, що спонукає до ефективної творчої поведінки учасників хорового колективу щодо якісного втілення виконавської концепції хорового твору.

Система зворотного зв'язку в дослідженні спрямована на:

– діагностування недоліків в освітньому процесі репетиційного опанування хоровими творами, направленому на формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки;

– оцінку сформованості навичок інтонаційно-слухової симультанності та сукцесивності в процесі подолання інтонаційно-виконавських недоліків;

– максимальне використання отриманої інформації, що зумовлює збільшення ефективності та продуктивності процесу формування полікомунікативної компетентності здобувачів як хормейстерів.

*Принцип перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій.* Як відомо, диригентська діяльність, будучи однією з найскладніших музично-виконавських професій, характеризується багатогранністю проявів та багатокomпонентною структурою. Так, до завдань керівника хорового колективу належать вміння сприймати, осмислювати інформацію з її подальшою передачею до хористів з метою досягнення бажаного результату. Формування у диригента здатності до: визначення комплексу спеціальних завдань; вибору оптимальної стратегії роботи; гнучкості у виборі необхідних методів та прийомів роботи з окремими партіями хору та усім хором; вибору та застосування індивідуальних прийомів роботи; визначення ступеня складності вимагає запровадження принципу перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій.

Досліджуваний принцип тісно пов'язаний з рефлексивними вміннями майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти, що знаходять свій прояв у їх здатності до критичного самоаналізу, самооцінки і корекції виконавсько-педагогічних досягнень «фахового Я» (Мінь, Шаовой, 2017, с. 2). На думку

Мінь Шаовей, це сприяє мобілізації особистісно-фахових ресурсів, що направлені на розширення і модифікацію мистецько-педагогічного досвіду, який забезпечує професійно-творчу самоідентифікацію та досягнення фахових акмевершин (Мінь, Шаовей, 2017, с. 2).

Результатом запровадження даного принципу є здатність здобувачів до швидкого та якісного відстеження емпатійно-оцінних реакцій слухацької аудиторії в процесі здійснення публічного виступу, саморегуляції професійних дій під час здійснення виконавської інтерпретації хорového твору, здатність до швидкого та обґрунтованого зворотного зв'язку стосовно корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації.

Отже, сукупність вищезазначених наукових підходів і принципів регламентує систему, процес і заходи, спрямовані на формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки з метою створення та забезпечення педагогічних умов, які сприятимуть їхній здатності організувати, спрямовувати та наповнювати процес взаємодії учасників хору емоційним і духовним змістом та перетворювати його на художньо-полікомунікативний творчий акт.

## **2.2. Методичне забезпечення формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки**

Як відомо, визначальне місце для ефективного здійснення освітнього процесу належить педагогічним умовам. Так, у тлумачному словнику української мови представлено наступне визначення цього поняття: умова – це необхідна обставина, яка дає змогу реалізувати, створити, сформувати або сприяти чомусь (Яременко, Сліпушко, 1999). Умови зазвичай включають зовнішні та/або внутрішні обставини, те, від чого щось залежить (Шинкарук,

2002).

Аналіз наукових джерел дає можливість припустити, що педагогічні умови – це зовнішні обставини, які забезпечують функціонування і розвиток процесу, який потребує певної організації. Організація – це процес досягнення визначеності у взаємозв'язках зовнішніх і внутрішніх систем, необхідних для забезпечення стабільності цих елементів (Сопівник, Діра, 2018).

Як стверджує О. Єжова, за допомогою відповідних умов можна здійснити перехід властивостей речей від можливості до дійсності. Умови відображають відношення речей до факторів, без яких вони не можуть існувати (Єжова, 2014, с. 40).

Педагогічні умови є важливою складовою сукупності об'єктів, їх взаємодій і станів, які сприяють функціонуванню певного феномену. Педагогічні умови виступають в якості важливого фактору ефективності, адже дають можливість створити такі обставини, в яких формуються досліджувані явища. Ми поділяємо думку Є. Хрикова, який доводить, що педагогічні умови забезпечують цілеспрямований відбір, побудову та використання різноманітних методів, елементів змісту та форм організації навчання для досягнення поставлених цілей (Хриков, 2011).

*Отже, під педагогічними умовами формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки розуміємо сукупність зовнішніх, об'єктивних обставин, які сприятимуть ефективності досліджуваного процесу, та обрані з урахуванням теоретичних основ розуміння сутності й структури досліджуваної компетентності у студентів.*

Педагогічними умовами у дослідженні було обрано:

– ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорového колективу як ціннісно-сміслового ресурсу продуктивної виконавсько-хорової діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії;

– створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорového твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму;

– утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорОВОЇ концепції твору;

– організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорОВИХ інтерпретаційНИХ концепцій.

Так, першою педагогічною умовою вважаємо *ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорОВОГО колективу як ціннісно-сислового ресурсу продуктивної виконавсько-хорОВОЇ діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії*. Запровадження даної педагогічної умови базується на усвідомленні здобувачами значущості, цінності духовного об'єднання всіх учасників хорОВОГО колективу в єдиний енергетичний потік у процесі співтворчої художньо-інтерпретаційної діяльності, що стимулюватиме їхнє прагнення досягнення колективної художньо-образної ідентифікації під час створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності.

Основним тлумаченням дефініції «цінність» є важливість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів особистості; це те, що людина може цінувати, що є для неї важливим і значимим. Цінності – це властивості буття, які створює особистість або які мають відношення до неї (Ямницький, 2013, с. 37). Необхідною передумовою ефективного здійснення професійної діяльності, її складовою частиною є професійні цінності. Під професійними цінностями можна розуміти найбільш значущі для особистості явища, які визначають

смысл професійної діяльності та спрямовують її, стають підґрунтям для вибору професії, сприяють професійному зростанню, й в результаті цього – отриманню соціально значущих результатів (Потуй, 2013, с. 334).

Утворення цінності, як особистісного феномену, відбувається на основі складної системи знань, інтересів, прагнень, а також знаходить свій відгук в усталеній потребі людини в самоосвіті і має важливе функціональне значення у формуванні духовних надбань студентів.

Художні цінності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти визначаються специфічним досвідом культури музичного сприйняття, переживаннями, емоційно-образним мисленням, уявленнями, асоціаціями та художньою оцінкою явищ мистецтва. Отже, художні цінності опосередковуються синтезом музичного знання, яке зумовлене поєднанням змістово-інформаційного, історичного аспектів, емоційно-ціннісними проявами, зокрема у виконавсько-хоровій діяльності, потребами та інтересами у сфері самореалізації здобувача як хормейстера, в тому числі у самовдосконаленні, самоосвіті.

Художня цінність утворюється завдяки об'єднанню об'єктивних смислів і значень, що виникають під час сприйняття і виконавського втілення музичного твору. Залежно від його жанру, мети та змістовних аспектів (психологічного, соціально-аналітичного, філософського, мистецькознавчого та ін.) можуть домінувати деякі з можливих ціннісних значень, як от: пізнавально-творче, художньо-естетичне, соціально-мобілізує, гедоністичне тощо. Художня цінність у контексті хормейстерської діяльності, розглядається як процес індивідуально-колективного осмислення та інтерпретації (від лат. *interpretatio* – пояснення, тлумачення музичного твору в творчому виконавському процесі) твору музичного мистецтва, зокрема хорового, є елементом ставлення до художньо-інтерпретаційної діяльності, та, перш за все, зумовлюється рівнем професійної, в тому числі й диригентсько-хорової підготовки.

Художня цінність не лише «вбудовується» в духовно-культурний

контекст особистості, а й актуалізує його, тому, й, природно, виникає нагальна потреба у створенні відповідних умов для формування художніх цінностей у здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти шляхом залучення їх до створення високохудожнього продукту в процесі колективної виконавсько-хорової творчості (Хуан, Яцянь, 2018, с. 129).

Отже, зазначена педагогічна умова передбачає врахування ціннісних орієнтацій здобувачів, під якими розуміємо внутрішні, емоційно освоєні орієнтири під час здійснення ними різновидів полікомунікативної виконавсько-хорової діяльності з хоровими творами і через твори – з іншими учасниками хорового колективу через мобілізацію їхніх творчих зусиль, результатом якої є художньо переконливе співтворче втілення виконавської концепції творів хорового мистецтва.

Пропонуємо розглянути особливості музично-інтерпретаційної діяльності в аспекті колективної виконавсько-хорової творчості, та її роль у мобілізації творчих зусиль хористів як ціннісно-сислового ресурсу реалізації художньо-експресивного потенціалу вербально-виконавської презентації хорового твору.

Так, хорова діяльність сприяє усвідомленню цінності процесу діалогічної співтворчості у музично-інтерпретаційній діяльності через процес колективного художньо-семантичного осягнення музичних творів. При колективній інтерпретації певна частина виконавської діяльності пов'язана з вивченням і «декодуванням» символіки нотного тексту, тлумаченням авторських ремарок як орієнтирів виконавської інтерпретаційної концепції творів в процесі мобілізації духовної єдності, колективної згуртованості як між групами, так і усіма учасниками колективу, налагодженням творчих контактів задля досягнення максимально бажаного художнього результату.

Провідну роль у цьому процесі відіграє хормейстер, його компетентність педагога-диригента, психолога-комунікатора, сценариста-режисера, керівника-менеджера творчого колективу, завдання якого не тільки транслювати власне «бачення», трактування художньо-образної семантики



музичного твору, а й здатність вмотивувати, мобілізувати творчі зусилля учасників хорового колективу та залучити їх до створення колективної хорової інтерпретаційної концепції. Усвідомлення та здатність до художньо переконливого втілення хористами спільного інтерпретаційного задуму керівника та колективу сприяє засвоєнню ними процедури та загальних рис творчої діяльності.

Інтерпретуючи музичний задум та ідею автора, виконавці опиняються в ситуації поетичного тлумачення композиторського тексту, як «музичного послання», сполучаючи на темпово-ритмічному та тембрально-агогічному рівнях характерні жанрові ознаки з естетично-художніми характеристиками композиторського мислення. Відтак, процес інтерпретації хорового твору не можна вважати формальним відтворенням: це процес співтворчості, художньо-виконавської комунікації на засадах діалогового спілкування з автором, з іншими учасниками хорового колективу, що призводить до створення нового музично-творчого продукту, який набуває особливого ціннісного змісту для виконавців.

Звернемо увагу на чотири комунікаційні складові інтерпретаційного процесу, які попарно узгоджуються між собою – суб'єкт і об'єкт інтерпретації; процес інтерпретації та результат цього процесу. При цьому, зазначені чотири компоненти (суб'єкт, об'єкт, інтерпретаційний процес і його результат) не існують окремо, а перебувають у тісних комунікаційних зв'язках та взаємодії. Таким чином, компетентність хормейстера, сформованість у нього необхідних професійних умінь, досвіду, прояву фахово-особистісних значущих якостей, здатність до змістовної та глибокої хорової інтерпретації впливає на усвідомлення хористами музично-інтерпретаційної діяльності як ціннісної домінанти процесу досягнення і реалізації власного творчого потенціалу.

У хоровому виконавстві, поруч із диригентом-хормейстером, роль інтерпретаційного суб'єкта виконує і хоровий колектив. Структура процесу інтерпретації включає три етапи – самостійний, репетиційний і концертно-

виконавський. Тому під процесом диригентської інтерпретації слід розуміти створення художньої концепції твору, а також інтерпретацію хору та його виражальних можливостей: а) під час взаємодії колективного суб'єкта та об'єкта інтерпретації; б) під час взаємодії виконавських ланок суб'єктів інтерпретації – хорового колективу, хормейстера, концертмейстера та слухацької аудиторії.

Отже, система ціннісних орієнтацій, яка формується у здобувачів у процесі колективної виконавсько-хорової творчості, містить набуття усвідомлення здобувачами щодо цінності та значущості духовної консолідації творчих зусиль в процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, що виражається в: сформованій потребі створення високохудожнього продукту в процесі колективної виконавсько-хорової творчості, пізнанні духовно-ціннісного сенсу мистецької освіти та усвідомленні її ролі в професійному становленні хормейстера; здатності здійснювати багатофункціональну мистецько-педагогічну і інтерпретаційно-виконавську діяльність, що ґрунтується на багатоплощинності та багаторівневості форм художньої полікомунікації.

Таким чином, процесуальні аспекти аксіологізації художньо-експресивного потенціалу вербально-виконавської презентації хорового твору як платформи емоційної консолідації учасників хору в процесі колективної виконавсько-хорової творчості передбачають зорієнтованість на безупинний цілеспрямований рух, що йде через пізнання, ціннісне усвідомлення, творче перетворення засвоєних художньо-інтерпретаційних знань і вокально-хорових умінь до переконливого втілення виконавської концепції хорового твору.

Реалізація зазначеної педагогічної умови відбувається через такі методи: атрибуції емоційної «партитури» хорового твору, тренінгу диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень, прийомів примноження палітри диригентських жестів.

*Атрибуція емоційної «партитури» хорового твору. У сфері хорового*

виконавства важливою умовою є синхронізація інтерпретаційних стратегій всіх учасників хорового колективу. У поетичному ряді хорової музики закладені сюжетні підказки, які поруч з авторськими ремарками визначають зміст і драматургію хорового твору, способи його інтерпретації. Проте, не зважаючи на всю промовистість авторських ремарок, їх все ж недостатньо, щоб у виконавській інтерпретації послідовно реалізувати всі барви багатой емоційної палітри твору. Так, завдання даного методу полягає в тому, щоб окреслити лексеми, які допоможуть хористам віднайти адекватну інтерпретаційну стратегію. Найглибший емоційний відгук у слухача здатна викликати та музична композиція, під час відтворення якої виконавець втілює всі необхідні елементи музикотворення через механіку власного тіла, яка, у свою чергу, підпорядковується емоційним імпульсам. Тому, одним з інструментів реалізації інтерпретаційної стратегії хорового твору пропонуємо розглядати своєрідну емоційну «партитуру», яка завдяки спільним емоційним імпульсам сприятиме уніфікації виконавських намірів усіх учасників хорового колективу.

Атрибуція емоційної «партитури» хорового твору передбачає освоєння студентами змісту й драматургії поетичного ряду, авторських ремарок, емоційного наповнення нотографічного тексту шляхом відтворення динамічного та темпо-метроритмічного плану, усвідомлення власних емоцій в процесі осмислення художньо-образного змісту як системи смислових повідомлень. Зазначений метод передбачає здатність хористів до «одухотворення» музичної композиції, наповнення її особистісним та культурно-духовним змістом.

*Тренінг диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень* передбачає відпрацювання вербальних і невербальних засобів полікомунікації з творчими міні-ансамблями та міні-групами задля набуття студентами умінь максимальної виразності художнього мовлення, експресивності диригентського жесту, міміки, пантоміміки. При цьому, відпрацьовуючи вербальні засоби полікомунікації студенти вправляються у

здатності застосовувати пояснення, епітети, аналогії, афоризми, асоціації, метафори та інші види висловлювань, які характеризуються не лише художньо-семантичним наповненням, а й експресивністю та відповідним емоційним забарвленням, що спрямоване на посилення емоційного «зараження» учасників хорового колективу, сприяє мотивації останніх на переконливість виконавського розкриття глибинних смислів хорових творів.

Відпрацювання невербальних засобів комунікації, що орієнтовані на емоційну та підсвідому сфери людини, та є фізичним вираженням музичної інформації, передбачає набуття досвіду полікомунікативної взаємодії через невербальні сигнали, зокрема мануальну техніку диригента. Студенти набувають умінь передавати свої інтонаційні уявлення і керувати емоційно-інтонаційним потоком, коригуючи ансамбль, стрій і звуковедення під час виконання твору

*Прийоми примноження палітри диригентських жестів* спрямовані на поглиблення комунікації на когнітивному, емоційному та невербально-експресивному рівнях, допомагає майбутнім хормейстерам консолідувати творчі зусилля учасників хорового колективу, виступати в ролі «провідника» художнього задуму композитора, який декодує і транслює художні ідеї хорового твору та позитивно впливає на їх виконавське втілення під час як репетиційного процесу і концертного виступу, спрямовуючи колектив до спільного творення. Прийом примноження палітри диригентських жестів вимагає від хормейстера добору та накопичення відповідних емоційно-впливових засобів для об'єднання художньо-виконавських зусиль учасників хорового колективу в єдиний енергетично-духовний потік з метою втілення інтерпретаційного задуму.

*Метод художньо-образної ідентифікації* передбачає ініціацію позитивної мотивації у здобувачів щодо встановлення гармонійної взаємодії, полікомунікації з художньо-образною змістовністю, семантикою хорових творів, і через твори - з автором, між хористами і собою задля об'єднання творчо-виконавських зусиль учасників хорового колективу навколо

диригента як носія та виразника ідей та художнього задуму композитора під час виконавської інтерпретації музичних творів. Означений метод налаштовує учасників хору на відчуття професійного задоволення від створення художньо переконливого творчого продукту, усвідомлення значущості колективної хорової творчості як ціннісно-сміслового ресурсу майбутніх фахівців як хормейстерів.

Другою педагогічною умовою було обрано: *створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму.*

Як відомо, специфіка музичного твору полягає в його залежності від індивідуальності виконавців, можливості щоразу звучати дещо по-іншому, з різними темпами, деталями ритмічних співвідношень, динамікою, тембральним забарвленням тощо. Саме можливість різного декодування, а відповідно й виконавської інтерпретації одного і того ж нотного запису спонукає інтерпретатора до творчості і робить виконання мистецтвом, яке потребує глибоких знань, умінь, художньої обдарованості. Саме тому, процес створення індивідуальної художньо-виконавської концепції твору є одним з основних і найважчих у хоровому мистецтві.

Майстерність і професіоналізм виконавця полягає в діалектичній єдності глибинного сприйняття і творчого відтворення. Тільки в єдності почуттів і думок, раціонального і емоційного, може виникнути переконлива та яскрава інтерпретація твору.

Хорове мистецтво, будучи одним із найважчих видів музичного виконавства, має свої специфічні особливості:

- зв'язок з літературним текстом (синтетичність);
- колективний характер;
- наявність диригента, як творчого посередника між автором і виконавцями, які мають безпосередній вплив на слухачів.

Так, у хоровому виконавстві постає проблема інтерпретації на двох рівнях – диригентському та хоровому. Диригент і хоровий колектив повинні спочатку самі зрозуміти твір, а потім відтворити його перед публікою, з тією різницею, що для диригента об'єктом сприйняття є не слухацька аудиторія, а перш за все хористи. Від розуміння хорового твору диригентом, його індивідуальної художньо-виконавської концепції, здатності переконати співаків у своїй виконавській трактовці у великій мірі залежать досягнення твору виконавцями, якість реалізації його технічного та художнього аспектів.

Результатом диригентсько-інтерпретаційної роботи є виконавський (вторинний) текст хорового твору, який існує в уявній (самостійній), реальній (репетиційній) та завершеній (концертне виконання) стадіях.

Проаналізуємо три стадії процесу диригентської інтерпретації: самостійно-передрепетиційну, репетиційну та концертну. Так, *самостійно-передрепетиційну стадію* ми розглядаємо як створення особистої внутрішньої моделі твору (Макаренко, 2005), де провідна роль належить внутрішній активності диригента. Сутність самостійної роботи керівника хору полягає в створенні в його уяві цілісної виконавської концепції твору. У свою чергу, в зазначеному процесі можна виділити п'ять етапів: підготовчо-інформаційний, первісно-емоційний, інтелектуально-аналітичний, образно-змістовний та емпіричний (Корнішева, 2013, с. 82).

Завдання *підготовчо-інформаційного етапу* полягає у зборі відомостей про твір – зокрема, визначенні його культурно-історичного контексту, світоглядних особливостей поета і композитора, програми твору, історії створення тощо. *Первісно-емоційний* етап передбачає створення початкового уявлення про твір на загальному емоційному рівні. Мета *інтелектуально-аналітичного* етапу – виконавський аналіз твору, здійснення аналізу співвідношення музичного та вербального текстів. У цьому аспекті Т. Корнішева наголошує на необхідності знайомства з літературним першоджерелом твору, та здійсненні музично-теоретичного аналізу шляхом розгляду загальних та специфічних засобів музичної виразності;

встановлення потенційних труднощів роботи з хором твором; аналізу виконавських умов (рівень виконавської майстерності хору, особливості творчо-виробничого процесу тощо) (Корнішева, 2013, с. 82). В основі *образно-змістовного* етапу лежить побудова образно-змістовної структури твору, що є узагальненням аналітичних даних попередніх етапів процесу інтерпретації. Завдання *емпіричного* етапу – знаходження ефективних виконавських технологій з метою їх використання під час репетиційної роботи.

Особливість *репетиційної стадії* полягає у здійсненні корекції індивідуальної виконавської концепції твору відповідно до специфіки того чи іншого хорового колективу. Тобто, відбувається трансформація індивідуальної виконавської концепції хормейстера у колективну виконавську концепцію – уявлення учасників хорового колективу про виконуваний твір.

Під *концертною* стадією процесу диригентської інтерпретації розуміємо втілення колективної виконавської концепції в умовах публічного виступу. Концертний виступ є підсумковим та невід’ємним елементом виконавської діяльності хорового колективу, у процесі якого відбувається творче поєднання всіх виконавських ланок даного процесу: автора твору, інтерпретатора і слухача.

В даному аспекті важливо звернутися до природи хорового мистецтва, підґрунтям якого є колективна художньо-творча комунікація, а отже властиве прагнення до сценічної театралізації. Особливої актуальності ця властивість набуває в сучасних умовах, де спостерігаються тенденції до активного просування масової культури, яка характеризується активним використанням технічних досягнень, яскравою розважальністю та видовищністю. Відтак, важливого значення набуває сценічна театралізація хорового твору, яка сприяє модернізації академічного хорового співу, дозволяє зробити концертну хорову діяльність більш динамічною, сприяє приверненню уваги слухацької аудиторії до хорового мистецтва. При цьому важливо зазначити,

що класична вокально-хорова культура передбачає спрямованість видовищного начала не на порожню розважальність, а на створення видовища, що базується на серйозності та змістовності, основною метою якого є приведення слухачів і виконавців у стан духовного катарсису (Байда, 2009).

Так, з нашого погляду є доречним таке визначення, що розкриває природу театральності: це властивість, що включає активність, ефектність мовленнєвої та жесто-мімічної поведінки особи, смислове наповнення та вираження якої зрозумілі для глядацької аудиторії (Се, Ліфен, 2021, с. 135).

Залучення до виконавського процесу елементів театралізації висуває перед диригентом-хормейстером нові вимоги, за яких він виконуватиме функцію не тільки диригента, а й режисера музично-сценічної вистави. Під час створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції хорового твору, диригент повинен брати до уваги не лише його драматургічні та стильові характеристики, а й враховувати реальну можливість їх застосування під час хорового виконання: важливість досягнення ансамблевого звучання, чистоти ладу тощо, на які може мати значний вплив невдале розміщення хорових партій у сценічному просторі, сценічних рухів, які ускладнюватимуть хорове виконання та ін. (Михайлова, 2012, с. 17).

В аспекті нашого дослідження звертаємо увагу на сценічно-театралізовану транскрипцію хорового твору в контексті методичних засад та принципів театральної педагогіки, які сприятимуть реалізації артистичного потенціалу студентів, вивільненню їхньої творчої енергії, допоможуть у передачі творчого імпульсу хористам на основі усвідомленої виконавської «надмети», яка покликана переконати всіх учасників художньо-творчої полікомунікації у правдивості художньо-смислового тлумачення хорової партитури.

Сценічна театралізація хорового твору висуває певні вимоги й до хористів – здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти, які поряд з виконавськими вокально-хоровими навичками повинні володіти елементами



акторської майстерності. Серед них важливе місце займають:

- виразні пластика та міміка;
- динамічне та темброво-інтонаційне нюансування, що закладене у виражальних засобах хорового виконавства;
- відпрацьована чітка координація руху та вокального співу;
- синхронність сценічних рухів.

Отже, реалізація театралізації хорового твору в аспекті моделювання виконавської інтерпретації відбувається через:

- механізми створення художньо-театрального образу, що вимагає від інтерпретатора розвинутого творчого бачення, здатності до розкриття музичного образу через сценічну дію, вироблення творчого ставлення;
- вплив на учасників виконавського процесу комплексу видів мистецтв (музики, хореографії, образотворчого мистецтва, художнього освітлення, пантоміми та ін.);
- колективний характер хорової творчості.

Таким чином, створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму відбувається на основі дослідження художньо-образної семантики і стилістики хорових творів, на засадах інтеграції художньої комунікації з їх авторами, й спонукає студентів до активних фахово-особистісних полікомунікативних дій через генерування художньо-виконавських концепцій як усвідомленого індивідуального творчо-евристичного пошуку.

Реалізація другої педагогічної умови відбувається через методи: понятійно-термінологічний тренінг, полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору, змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу, поліверсійності репетиційного процесу.

*Понятійно-термінологічний тренінг* спрямований на набуття студентами – майбутніми хормейстерами досвіду виявлення

полікомунікативного змісту та комунікативної насиченості опорних категорій через основні сфери хормейстерської підготовки: диригентсько-хорове мистецтво і педагогіка, хорова комунікація, хоровий менеджмент, виконавська інтерпретація, репетиційний процес.

Метод *полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору* знаходиться у тісному взаємозв'язку з розвитком інтерпретаційно-проектувального компоненту і направлений на розуміння історико-культурних передумов феноменологізації хорового твору, прочитання, тлумачення та інтерпретацію змісту художньо-образної сфери в контексті конкретного мистецького періоду та композиторського стилю (збір відомостей про твір, зокрема визначення його культурно-історичного контексту, світоглядних особливостей поета і композитора, програми твору, історії створення тощо); осмислення провідних засад виконавської інтерпретації в процесі диригентсько-хорової комунікації різних видів (створення початкового уявлення про твір на загальному емоційному рівні, здійснення аналізу співвідношення музичного та вербального текстів, побудова образно-змістовної структури твору, знаходження ефективних виконавських технологій з метою їх використання під час репетиційної роботи).

Метод *полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору* передбачає проектування студентами – майбутніми хормейстерами адекватних засобів вербального та невербального впливу на хористів в процесі звукового або театралізованого втілення хорових творів.

Метод *змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу* включає розробку плану проведення репетиції хору; розкриття її мети, завдань, сутності комунікаційного потенціалу; розуміння та моделювання історичної множинності типів репетицій, що відповідають різним комунікаційним рівням (хормейстер-композитор, хормейстер із самим собою, хормейстер-текст, хормейстер-хор, хормейстер-слухачі). Реалізація зазначеного методу відбувається через пояснення інтерпретації твору, роботу

над вокально-хоровими навичками, досягнення єдності в звучанні засобами вербальної та невербальної комунікації та переслідує головну мету – створення цілісного музичного образу, спрямованість на мобілізацію потенціалу кожного учасника хорового колективу, формування колективної злагоженості через налагодження ефективної полікомунікативної взаємодії. У реалізації методу змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу важлива роль належить рефлексивній оцінці відповідності звучання слуховим моделям з подальшим коригуванням виконавських прийомів, спрямованих на втілення виконавської інтерпретації. Розроблення плану репетиції хору формує здатність майбутніх хормейстерів до ефективного розподілення наявних ресурсів та часу, оптимізації робочого процесу.

*Метод поліверсійності репетиційного процесу* полягає в тому, щоб сформувати в майбутніх хормейстерів здатність до варіативності втілення виконавської концепції хорової композиції, як власної творчої ідеї. Частка «полі» є позначенням складеності чи великої кількості чогось, набула широкого поширення в сучасній науці («полікультурна освіта», «полікультура», «полікультурне виховання» та ін.) (Полатайко, 2014). Термін «версія» (з середньовічної лат. *versio* – зміна, поворот, знаходиться у тісному зв'язку *vertere* – змінювати, вертати, перевертати) є тлумаченням певної події чи факту, один з декількох переказів (Мельничук, 1985, с. 125). Таким чином, поліверсійність означає перефразованість, кількісну змінність, будучи культурним феноменом є елементом сучасної музичної творчості. У хоровому виконавстві поліверсійність безпосередньо пов'язана з художньою інтерпретацією (творчим прочитанням хорових композицій).

В аспекті даного дослідження метод поліверсійності репетиційного процесу реалізується через презентацією фрагментів практичних занять, спрямованих на розучування та виконання одного й того ж самого хорового твору з метою розкриття власної експресії, артистичної енергії, харизматичності в процесі емоційно-вольової консолідації учасників хорового колективу в контексті яскравого втілення диригентської

інтерпретації хорového твору.

*Третя педагогічна умова дослідження – утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорової концепції твору.*

Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки неможливе без створення доброзичливих психологічних стосунків між всіма учасниками художньо-творчої полікомунікації, що передбачає виконання поставленого завдання через взаєморозуміння та співпрацю з метою досягнення максимального результату. Утворення емоційно-емпатійного хорového поля перш за все вимагає створення атмосфери психологічного комфорту на фоні забезпечення умов, що сприятимуть емоційному розкриттю та самовираженню хористів.

Найціннішим видом творчості є спільна діяльність хористів та майбутнього диригента, яка відкриває нові шляхи для розвитку хорového мистецтва. Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки завжди пов'язане з особистісним розвитком усіх учасників хорového колективу, а професійно-комунікативна взаємодія майбутнього диригента з хористами сприяє вирішенню широкого кола проблем, залученню співаків до активної творчої діяльності, що позитивно впливає на формування в них досліджуваної компетентності.

Як зазначає Я. Кириленко, створення колективної інтерпретації хорového твору вимагає емоційного «зараження» хористів, створення духовного резонансу через активізацію потреби спрямування зусиль щодо спільного досягнення художньої мети – переконливого художньо-виразного розкриття-інтерпретації авторського задуму. Для цього важливе уміння диригента створити атмосферу творчого спілкування, яка забезпечуватиме

результативність, мотивацію, створюватиме творчий характер спільної диригентсько-хормейстерської роботи та комунікативної діяльності. Дослідниця зазначає, що від якості синергійної взаємодії диригента, співаків і концертмейстера великою мірою залежить творча атмосфера в колективі, задоволення та захопленість виконавським процесом, взаєморозуміння (Кириленко, 2020, с. 6).

Переконливе художньо-виразне розкриття-інтерпретація авторського задуму значною мірою ґрунтується на таких методологічних положеннях:

- наявність у керівника хорового колективу психічного образу-уявлення бажаного результату;
- тотожність структури внутрішньої мови диригента та виконавської мови хористів;
- діалектична єдність мотиваційно-емоційного впливу на хористів і здійснення контролю під час репетиційного процесу, концертного виступу;
- взаємозалежність та комплексна цілісність внутрішньої та зовнішньої мови диригента, його мислення (Кифенко, 2019, с. 40).

Як бачимо, здійснення інтерпретації хорових творів базується на співпраці та синергійній взаємодії всіх учасників художньо-творчої полікомунікації, здатності керівника хорового колективу об'єднувати виконавців у єдиний творчий колектив; здійсненні контролю та корегування виконавського процесу; яскраво вираженій комунікабельності диригента, що проявляється у його здатності доносити власні думки та ідеї до виконавців, налагоджувати контакт.

У даному контексті важливо звернути увагу на здатність диригента до втілення сформованого у його свідомості музичного образу в зовнішніх рухових проявах, з метою впливу на виконавців, їх спонукання до відтворення музичного образу в реальному звучанні.

Як відомо, диригування – мистецтво інтонування музики з використанням динаміки напруження м'язів і розслаблення рук, складний, багатогранний комплекс факторів, система взаємодій між диригентом і

музичним колективом виконавців (Цюряк, Роговська, 2022, с. 70). Хорове виконання безпосередньо залежить від мануальної техніки, так само як акторська техніка залежить від прояву емоцій, міміки, пантоміміки, які визначають її пластичний стан і дозволяють перехід ззовні всередину, від точної дії до емоційної правди. І все це є основою фізичної природи людини.

Так само, як і актор, диригент вихований на природних рухах, набуває такого способу мислення, такої рефлексивної залежності своїх виразних можливостей від ритмічної, фізичної, пластичної дії, що може свідомо ними керувати. Професія актора вимагає володіння такими засобами музичної виразності, як мелодика, інтонація, артикуляція, динаміка, тембр, ритм, темп, що дають можливість технічно вибудовувати мовну партитуру. Диригент же вибудовує темпоритмічну організацію невербальної комунікації за допомогою свого інструменту – мови «міміки» рук, обличчя, інтеграції мануальної техніки

Робота з підготовки виконання хорового твору в публічних умовах характеризується різноманітністю та складністю. Так, завдання диригента – вміти доцільно «розмістити хористів у сценічному просторі», і в першу чергу себе «поставити» на місце глядача, намагатися абстрагуватися від виконання своїх професійних завдань та «сісти у глядацьке крісло». В. Мейєрхольд, який відрізнявся здатністю фантазувати на сцені, залучаючи до цього дійства всіх присутніх з максимальною консолідацією всіх їхніх ресурсів зазначав, що дорогу до втілення музики потрібно шукати в самій музиці, а якщо її немає, то необхідно прокладати її самому (Клековкін, 2014).

Отже, виникнення своєрідної, актуальної за змістом інтерпретації хорового твору безпосередньо залежить від утворення емоційно-емпатійного хорового поля, спрямованого на консолідацію та інтеграцію духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої полікомунікації, де автори і виконавці є багатоаспектними особистостями, а слухачі, глядачі виступають у ролі співучасників творчого акту. При цьому, створення диригентської інтерпретаційної версії хорового твору можливе на основі

художнього симбіозу авторських ідей та майстерності самих виконавців.

Реалізація зазначеної педагогічної умови відбувалась через методи: тренінгу з управлінської диригентсько-хорової сугестії, хорового проєкту, імерсивних технологій та віртуальної реальності, мультимедійного перформанс-хору.

*Тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії* передбачав використання сугестивних засобів з метою виявлення резервних особистісних можливостей, які б сприяли зростанню досвіду майбутнього хормейстера щодо виконавсько-вольового включення в творчий процес; тонкого відчуття образної звукосфери, жанрово-стильової самобутності музики як мистецького повідомлення.

Як відомо, сугестія – це форма емоційно-вербального керування психофізіологічними реакціями особистості за допомогою навіювання (Ключинська, 2023, с. 340). Сугестивна педагогіка – психотерапевтичний напрямок у педагогіці, який свідомо використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою, що дає змогу розширити й поглибити навчальний процес (Желуденко, Болотна, 2015).

Так, застосування у виконавському процесі елементів сугестопедагогіки дозволяє поєднати інтуїтивне, емоційно-чуттєве та раціонально-логічне; сугестія, як спрямований на підсвідомість особистості емоційно-вольовий вплив, здатна вирішувати навчально-виховні завдання розвиваючи професійні здібності та розкриваючи творчий потенціал хористів. В аспекті досліджуваного методу сугестивний вплив на учасників хорового колективу здійснюється за допомогою експресії прояву вербальних та невербальних засобів комунікації, емоційного «зараження» хористів, створення та стимулювання під час виступу позитивної духовної аури.

Реалізація *методу хорового проєкту* відбувається у процесі втілення хористами інтерпретаційного задуму керівника колективу в умовах публічного виступу. При цьому, в ролі хормейстера виступає здобувач вищої мистецько-педагогічної освіти, мета якого – продемонструвати здатність до

синергійної взаємодії з усіма учасниками художньо-творчої полікомунікації (автором, самим собою, текстом, хористами, слухачами), вміти здійснювати експресивний емоційно-мотиваційний вплив на звуковий та сценічний простір через виявлення експресії, артистичної енергії, харизматичності, хормейстерської майстерності та управлінської культури.

*Метод імерсивних технологій та віртуальної реальності.* Імерсивні технології (англ. Immersive – занурювати) – технології, що передбачають часткове або повне занурення у віртуальний світ чи різні види змішування реальної та віртуальної реальності (Боценко, 2021, с. 37). Зазначений метод направлений на зміцнення дидактичного потенціалу хормейстерської підготовки завдяки таким факторам, як наочність, зосередженість на матеріалі, керованість, результативність, безпека (Пінчук, 2020). В аспекті даного дослідження метод імерсивних технологій та віртуальної реальності передбачає створення віртуального хору та симулювання концертного залу за допомогою VR-окулярів; здійснення диригентської діяльності шляхом занурення у віртуальний простір з метою моделювання та передбачення реакції віртуальних хористів, відпрацювання диригентських жестів, експериментування з різними типами комунікації.

*Метод мультимедійного перформанс-хору.* Мультимедіа (від лат. *multum* + *medium*) – поєднання різних форм представлення інформації на одному цифровому носії: звукової, текстової, графічної. Нині все більшої популярності набувають відео та анімація. Термін мультимедіа означає комбінацію звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих зображень. Так, мультимедійна база даних містить текстову та графічну інформацію, відеофайли тощо. Як зазначає О. Пінчук, зазначений термін поширився завдяки англомовним джерелам, і поєднує в собі англійські слова «multy, multiple» (складний, множинний, такий, що складається з багатьох частин) і «media» (засіб, середовище). Тобто, дослівно «мультимедіа» означає «багато середовищ» (Пінчук, 2007, с. 55).

Завдяки мультимедійним технологіям є можливість створити



оригінальне оформлення концертного виступу, знімаючи заздалегідь або формуючи безпосередньо під час виступу серію відео, фотографій тощо, які виводяться на екран. За допомогою різного освітлення, кутів нахилу та ін. створюється ірреальний простір, у який занурюється глядач, стаючи повноправним співучасником сценічного дійства. В аспекті даного дослідження на особливу увагу заслуговують такі мультимедійні технології, як відео та фото проєкції, графічні програми, анімація та мультиплікація.

Використання інтерактивних мультимедійних технологій під час хорових виступів-презентацій увиразнюють художньо-образний зміст хорового твору, створюють атмосферу, необхідну для кращого сприйняття виконуваної музичної композиції. При цьому, хормейстер керує реальним хором та візуальними проєкціями одночасно, тобто взаємодіє зі слухачами через додатковий полікомунікативний канал.

Четвертою педагогічною умовою формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки було обрано *організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорових інтерпретаційних концепцій*.

Як відомо, під рефлексією розуміється діяльність людини, що спрямована на усвідомлення власних дій, внутрішніх переживань, станів, почуттів, а також аналіз цих станів з подальшим формулюванням відповідних висновків (Бондар, Ісхакова, 2015, с. 41). Як і більшість поширених термінів, поняття рефлексії є неоднозначним. В етимологічних словниках під зазначеною дефініцією розуміється «віддзеркалення, роздуми», «відображення внутрішнього світу», «відображення, як звернення назад». У філософії термін «рефлексія» виник за часів Аристотеля, Сократа, Платона та ін. і означав процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості.

Сучасний погляд на проблему рефлексії пов'язаний з її розумінням, як низкою внутрішніх сумнівів, здатністю вести діалог із самим собою в руслі постановки актуальних питань, пошуку шляхів розв'язання непорозумінь, труднощів, що виникають у житті, пошуку відповідей на події, що відбуваються. Професійна рефлексія в даному аспекті передбачає співвіднесення можливостей свого «Я» та самого себе з вимогами обраної професії, у тому числі з уявленнями, які про неї склалися (Смородська, Смородський, 2022, с. 126). Таким чином, будучи основним способом отримання нових знань, рефлексія включає самоспостереження і критичний самоаналіз, самооцінку результатів стану і динаміки професійної діяльності.

У контексті формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки розглядаємо рефлексію як психічний механізм, який дозволяє здійснювати ефективний аналіз власної професійної діяльності, спрямованої на організацію та регуляцію процесу взаємодії учасників хорового колективу, як художньо-полікомунікативного творчого акту.

Важливою умовою для здійснення рефлексивно-комунікативної діяльності є наявність відповідного середовища, під яким розуміємо забезпечення специфічних умов розвитку майбутніх хормейстерів, спрямованих на можливість самодослідження і самокорекції професійних ресурсів. Основна функція рефлексивно-комунікативного середовища полягає у сприянні виникнення в студентів потреби в самодослідженні, визначенні власних шляхів самореалізації та самоактуалізації.

Багатовекторність зазначених процесів вимагає від здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти – майбутніх хормейстерів здатності до одночасного сприйняття та синтезу отриманої інформації, послідовної оцінки значущих ознак і відкидання несуттєвих, що вимагає розгляду сукцесивності та симультанності, як ще одних ознак моніторингу і аналізу продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій.

Під поняттям «сукцесивний» (лат. succendo – йти слідом) розуміється послідовне протікання того чи іншого процесу. Сукцесивний – розгорнутий у часі полімодальний (за участю зорового, слухового аналізаторів) докладний процес ознайомлення з об'єктом, поетапна оцінка релевантних значущих інформативних ознак (оперативні одиниці сприймання) і відкидання несуттєвих (Рібцун, 2022, с. 281). Тобто, сукцесивний спосіб сприйняття передбачає покрокове та послідовне осягнення інформації, є розгорнутим у часі та особливо актуальним для музичного мистецтва, де важливо зберігати певний порядок, правила, алгоритм дій.

У дослідженнях Gestalt-психології (психології сприйняття) доведено, що сприйняття має безпосередній зв'язок з процесами структурування відчуттів (Ehrenfels, 1890, с. 251). Відтак, для даного дослідження особливої значущості набуває поняття симультанності, яка дає можливість уявити цілісну музичну картину, в «згорнутому» вигляді, що суттєво допомагає утримати її в пам'яті як диригента, так і хористів-виконавців, сприяє ефективному здійсненню моніторингу якості втілення виконавської концепції хорового твору.

У словнику-довіднику музичних термінів знаходимо таке визначення: здатність мислення синтезувати багатопредметні ситуації (наприклад, у виконанні оперних партій), що виникають одночасно, здійснювати кілька логічних операцій (Тимків, Подручна, 2017). Під симультанністю розуміється здатність до миттєвого виділення об'єкта шляхом порівняння його з певним еталоном, наявним у пам'яті, на основі відбору опорних елементів (нероздільних синкретичних одиниць), фільтрації надлишкової інформації без послідовного аналізу властивостей певного об'єкту (Рібцун, 2022, с. 282).

В контексті даного дослідження сукцесивно-симультанний моніторинг передбачає синтезування різнопланових хормейстерських актів у цілісну взаємопов'язану систему. При цьому, до хормейстерських дій ми відносимо: вокально-інтонаційну корекцію звукоутворення, темпоритму, ансамблю, строю, пластичну гнучкість і адекватність експресивності диригентських

жестів, відповідності міміки і пантоміміки художньо-образному змісту і музичній драматургії хорових творів; ситуативну корекцію виконання з доцільними виконавськими прийомами.

Важливо відмітити, що сукцесивність і симультанність перебувають у тісному взаємозв'язку за принципом «частина і ціле», причому частина має сенс тільки в контексті цілого. Тобто, сприйняття музичного твору відбувається сукцесивно, а його розуміння симультанне.

Сукцесивно-симультанний моніторинг продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій розглядаємо як суттєву умову покращення якості хормейстерської підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти, й зокрема формування їх полікомунікативної компетентності, адже у зазначеній площині досліджуваний моніторинг спрямовується на самокорекцію та самовдосконалення у різних особистісно-творчих аспектах, спрямованих на сприймання, інтерпретацію та звукове втілення художньо-образного змісту музичного твору, що ґрунтується на взаємодії між всіма учасниками хорового колективу та направлений на досягнення бажаного виконавського результату.

Вважаємо, що реалізації четвертої педагогічної умови сприятимуть методи: діалогічно-рефлексивної взаємодії, педагогічно-виконавського «перейорганізації», тренінг з формування хормейстерського іміджу, нетворкінг-сесії «Лабораторія хормейстерської майстерності».

*Метод діалогічно-рефлексивної взаємодії* полягав у обговоренні результатів моніторингового аналізу та самооцінювання майбутніми хормейстерами власної комунікативно-виконавської діяльності, як результату усвідомлення успішності та ефективності індивідуального полікомунікативного досвіду втілення інтерпретаційного задуму виконуваних хорових творів, проявів полікомунікативної емпатії, емоційної регуляції, самоконтролю, коригування професійної діяльності керівника хору.

Педагогічно-виконавське «перейорганізації» полягало у спрямуванні

майбутніх керівників хорového колективу до формування індивідуального стилю різновидів комунікації, стимулюванні прагнення до професійного самовдосконалення шляхом подальшого набуття полікомунікативної компетентності, зокрема здатності до накопичення хормейстерських знань, умінь, навичок та професійного досвіду комунікації з автором, самим собою, через художній текст - з хористами, слухачами; усвідомлення значущості опановування новими художньо-комунікативними технологіями у галузі мистецької педагогіки на основі сучасних комунікативних моделей.

*Тренінг з формування хормейстерського іміджу* базувався на розширенні та поглибленні досвіду майбутніх керівників хорového колективу в суцесивно-симультанних діях, що спрямовуються на самокорекцію та самовдосконалення необхідних особистісних та професійних аспектів, які сприяють здатності студентів до створення переконливого інтонаційного художньо-образного втілення виконавської концепції творів, постійного удосконалення індивідуальної системи засобів художньої виразності.

*Нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності»* була спрямована на обмін досвідом у сфері хормейстерської полікомунікації та колегіальний творчий пошук нових ідей, які б збагатили полікомунікативну художньо-виконавську взаємодію студентів. Нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності» проходила у формі регулярних зустрічей здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти – майбутніх хормейстерів, неформальних дискусій, майстер-класів, воркшопів, де обговорювалися результати моніторингу щодо аналізу, оцінки ефективності художньо-комунікативних стратегій здобувачів та винайдення засобів корекції. Також предметом обговорень були актуальні проблеми хормейстерської полікомунікації, публікувалися розробки заходів, презентувалися нові ідеї та підсумовувалися творчі результати.

## Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження представлено методологічну концепцію, яка полягає у виробленні наукових закономірностей, покликаних систематизувати та оптимізувати процес формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Зазначена концепція побудована на концептуальній цілісності наукових підходів.

*Аксіологічно-консолідаційний* підхід спрямований на формування системи професійних цінностей студентів, що визначають їх ставлення до обраної професійної діяльності, до себе як особистості та фахівця, усвідомлення тісного взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та професійною майстерністю музиканта-педагога; використання *герменевтично-нарративного* підходу призводить до створення складної комунікації між композитором, музичним твором та його змістом, а також між власним «Я» виконавця з його набутим досвідом, баченням і ставленням до художніх цінностей; *феноменологічний підхід* дає можливість виявити факт творчої самореалізації автора, з'ясувати місце та роль його творчого здобутку у національній школі, культурі певної країни, і ширше – всієї епохи, що є шляхом до розуміння сутності композиторського художнього задуму як феномену; *полісуб'єктно-ресурсний* підхід призводив до усвідомлення полісуб'єктності як феномену, що відображає використання особистісно-фахових ресурсів як інтегральної динамічної системи у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, що поєднані спільною творчою діяльністю; *інтерактивно-синергетичний* підхід, застосовуваний у процесі індивідуально-колективної виконавсько-хорової інтерпретації як продукту художньої творчості, є важливим інструментом співтворчого осягнення його композиційної та інтонаційно-драматургічної логіки, знаходження нових творчих рішень; *акмеологічно-стратегічний* підхід розглядався в аспекті індивідуального супроводу процесу самовдосконалення особистісних і фахових якостей

здобувачів з метою досягнення ними найвищих результатів у намічених цілях, формування настанови на професійну самореалізацію та результативність в обраній професійній діяльності.

Базуючись на вищевказаних підходах, запропоновано низку принципів формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Принцип *художньо-виконавської афіліації* передбачає активний розвиток емпатії, конгруентності студентів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації на різних етапах диригентсько-хорової діяльності; принцип *інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів* передбачає формування у студентів певної сукупності установок, переконань та ідей, що характеризуються спільністю, виходять за сферу індивідуальної свідомості суб'єкта і є загальнозначущими для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; принцип *художньо-семантичної експлікації* передбачає наявність плану втілення хорового твору, який деталізує й пояснює кожен його етап, що призведе до змістовно й художньо цілісного результату; принцип *антиципації* має на увазі здатність хористів передбачати, передчувати різного роду виконавські проблеми (інтонаційно-звукові, художньо-образні тощо); принцип *іманентного аналізу* спрямований на зміст і структуру твору, на його формальні елементи, їх співвідношення та функції, і не передбачає виходу за рамки тексту; принцип *художньо-творчої партиципації* знаходить свій прояв у психологічних механізмах імітації, навіювання та зараження, спрямованості хористів один на одного, творчого партнерства, співробітництва та самовіддачі, за допомогою яких відбувається «зараження» художньо-творчою ідеєю як самих музикантів, так і слухачів під час концертного виступу; принцип *інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль* розглядаємо як внесення в навчальний процес найбільш ефективних впливів, відкидаючи ті, що ускладнюють досягнення поставленої мети, поєднуючи різні види професійного розвитку студентів, враховуючи специфіку диригентсько-хорової діяльності; принцип *прямого і*

зворотного зв'язку (*фідбеку*) зосереджено на діагностиці недоліків навчального процесу в оволодінні практикою виконання хорових творів, спрямованої на формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, оцінку сформованості навичок інтонаційно-слухової симультанності та суцесивності в процесі подолання інтонаційно-виконавських недоліків, на максимальне використання отриманої інформації, що зумовлює збільшення ефективності та продуктивності процесу формування досліджуваної компетентності студентів, як майбутніх хормейстерів; принцип *перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій* надає студентам можливість швидко та якісно відслідковувати емпатійно-оцінні реакції слухачів під час публічних виступів, саморегуляцію професійної діяльності під час виконання хорового твору, здатність здійснювати швидкий та обґрунтований зворотний зв'язок щодо корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації.

Визначено педагогічні умови та відповідні методи формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки на основі дослідженої методологічної концепції. Серед них: ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорового колективу як ціннісно-смыслового ресурсу продуктивної виконавсько-хорової діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії (методи: атрибуції емоційної «партитури» хорового твору, тренінгу диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень, прийомів примноження палітри диригентських жестів); створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму (понятійно-термінологічний тренінг, полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору, змістовно-процесуального моделювання



репетиційного процесу, поліверсійності репетиційного процесу); утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорової концепції твору (методи: тренінгу з управлінської диригентсько-хорової сугестії, хорового проєкту, імерсивних технологій та віртуальної реальності, мультимедійного перформанс-хору); організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорових інтерпретаційних концепцій (методи: діалогічно-рефлексивної взаємодії, педагогічно-виконавського «переформатування», тренінг з формування хормейстерського іміджу, нетворкінг-сесії «Лабораторія хормейстерської майстерності»).

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

#### **3.1. Дослідження рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в практиці хормейстерської підготовки**

Для визначення рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти, було розроблено діагностичний апарат, до якого увійшли критерії та показники, визначені відповідно до обґрунтованої структури згаданого конструкту (емоційно-вольовий; інтерпретаційно-проектувальний; експресивно-виконавський та рефлексивно-коригувальний компоненти).

У процесі визначення критерія оцінювання емоційно-вольового компонента, приймалося до уваги, що даний компонент охоплює мотивацію хормейстера мобілізувати власні особистісні ресурси і творчі зусилля учасників хору, щоб обмінюватися художньою інформацією та створювати у даному процесі спільні цінності в хоровому колективі. Як слушно зазначають учені (Білова, 2022; Прокулевич, 2016; Ліфен, 2021; Юй Цютун, 2023), полікомунікація у хоровому колективі спрямована на обмін ідеями щодо втілення художнього образу в музичному виконанні, а також, на пошук спільних сенсів та цінностей. Організація та підтримка такої полікомунікації потребує від хормейстера мобілізації духовно-емоційних ресурсів задля створення комфортного хорового середовища, учасники якого активізують власне художньо-емоційне сприйняття музики та об'єднують зусилля на тлі відчуття спільних цінностей та емоційного зв'язку.

Отже, полікомунікація у хоровому колективі ґрунтується на певній духовно-емоційній консолідації, роль якої є значною у контексті втілення

художнього образу твору в музичному виконанні. Зокрема, означений процес є важливим у контексті створення диригентом спільної інтерпретації хорового твору, що потребує розпізнання емоційного ландшафту, що складається завдяки емоційній участі кожного окремого хориста, та його гармонізацію задля досягнення цілісної колективної експресії. У даному процесі диригент виконує роль фасилітатора емоційного обміну, підтримуючи здатність хористів створювати спільну емоційну розповідь (Moss et al., 2018; Barrett & Zhukov, 2022).

Таким чином, міжособистісна динаміка у хоровому колективі є одним з важливих показників здатності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти організовувати ефективну полікомунікацію між хористами. Хоровий колектив можна розглядати як мікрокосм, що віддзеркалює глобальні соціальні процеси. Отже, колективні художні емоції хористів можуть стимулюватися емоційним сприйняттям певних соціальних подій, спільним ціннісним сприйняттям історичних, соціокультурних явищ, що породжує патріотичні емоції, відчуття національної ідентичності, приналежності до спільноти (етнічної, культурної, соціальної) тощо. Таким чином, задля мобілізації духовно-емоційних ресурсів хористів, диригент має володіти здатністю розуміти та пробуджувати емоційні переживання, які виходять за межі концертного залу, сприяючи розвитку почуття соціальної відповідальності та пов'язаності між учасниками. Уміння активізувати означений емоційний ресурс проявляється здатністю хорового колективу втілювати в музичному виконанні соціальну розповідь із соціальним контекстом, завдяки тому, що диригент допоміг хористам відчувати свою соціальну ідентичність.

Отже, полікомунікативна компетентність здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти у процесі відтворення хормейстерської діяльності проявлятиметься умінням створювати середовище, що спонукає до емоційно-ціннісного осягнення сенсів хорових творів та обміну художніми ідеями щодо їх виконавського втілення. Як слушно підкреслюють А. Рос-Моренте та

співавтори (Ros-Morente et al., 2019), диригент має здійснювати емоційне лідерство, спонукаючи хористів до активізації емоційного сприйняття музики та соціально-емоційної узаємодії, спрямованої на спільну творчість задля досягнення спільного художнього результату.

Основу означеної здатності хормейстера забезпечує відповідна внутрішня мотивація. Слід зазначити, що даний вид мотивації розглядається як фундаментальна рушійна сила, необхідна задля відтворення усіх видів діяльності. Як доводять Ф. Гуей та співавтори (Guay et al., 2020), внутрішня мотивація відіграє вирішальну роль у підвищенні ефективності різних видів діяльності, оскільки вона ґрунтується на особистих цінностях та усвідомленні важливості діяльності, а не на зовнішньому впливі та скороминущих інтересах. Дослідження учених показало, що люди, які мають внутрішню мотивацію, з більшою ймовірністю наполегливо та натхненно займатимуться обраною ними діяльністю та долатимуть труднощі, що виникають на цьому шляху. Завдяки наявності такої інтенційної спрямованості, внутрішня мотивація забезпечує вищий рівень ефективності, адже, пов'язані з нею «автономні мотиви» є сильними предикторами позитивних результатів в освітньому та професійному контекстах. Означені мотиви, згідно висновків Ф. Гуея та співавторів (Guay et al., 2020), проявляються через інтерес до діяльності, залученість та відчуття самоефективності.

Особливою є роль внутрішньої мотивації як основи специфічної «функціонально автономної діяльності», пов'язаної із мистецтвом (Varella, 2022). Згідно результатів досліджень М. Варелли (Varella, 2022), вибір професії, пов'язаної з мистецтвом, у середньому, у 15 разів частіше ґрунтується саме на «специфічній, стабільній та внутрішньо зумовленій художній мотивації» (Varella, 2022). Показниками наявності такої мотивації є, насамперед, відповідні художньо-естетичні вподобання, а також, прагнення самореалізації у спільноті тих, хто розділяє подібні цінності. Отже, важливою у даному процесі є інтенція мобілізувати особистісні ресурси задля комунікації із однодумцями у процесі відтворення такої

естетично-зорієнтованої діяльності, якою є виконання творів у хоровому колективі. Внутрішня мотивація, що проявляється через таку інтенцію, пов'язана з особистими інтересами, самовираженням та художньо-естетичними вподобаннями, проявляється прагненням сформувати загальне художнє бачення інтерпретаційної концепції в хоровому колективі (Varella, 2022).

Важливу роль у цій динаміці відіграє емпатія, оскільки вона дає змогу диригентові встановлювати значущі зв'язки з хористами. Виявляючи емпатію, хормейстери можуть краще розуміти емоційні стани хористів, отже поставитися більш чуйно до художніх емоцій що проявляються та краще їх зрозуміти. Зокрема взаємодія із хористами на засадах емпатії дозволяє диригенту і хористам обмінюватися інформацією (вербально та невербально) та емоційними сигналами під час репетицій та виступів (Galbreath & Thatcher, 2020). Означена взаємодія, що розгортається на суто емоційному рівні, дозволяє диригентові пробудити в хористів художні емоції, потрібні для створення виразних художніх образів. Таким чином емпатія є показником уміння хормейстера читати та реагувати на емоційні потреби хористів чим сприяти виникненню почуття спільності та творчої узаємодії задля досягнення спільної художньої мети (Barrett & Zhukov, 2022).

Таким чином, оцінювання сформованості емоційно-вольового компоненту полікомунікативної компетентності доцільно здійснювати з орієнтацією на *інтенційно-мобілізаційний* критерій, який фокусує увагу на прагненні здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти створювати в колективі спільні цінності та стимулювати хористів до духовно-емоційної консолідації задля досягнення спільного художньо-творчого результату. Отже, оцінювання за інтенційно-мобілізаційним критерієм має здійснюватися шляхом виявлення міри відповідності наступним показникам:

- ступінь прагнення активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-сміслового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації;

- міра прагнення емоційно-духовної консолідації учасників творчої узаємодії задля досягнення спільної художньо-виконавської мети;
- міра емпатійності щодо художньо-образної ідентифікації у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації задля втілення художнього образу твору в спільному виконанні.

При визначенні критерія оцінювання інтерпретаційно-проектувального компонента урахувалося, що даний компонент відповідає за здатність хормейстера розуміти авторський задум композитора, втілений у символічних значеннях інтонації, гармонії, динаміки, форми, архітектоніки музичного твору, та передавати досягнені смисли у мистецькій комунікації з хористами, використовуючи задля цього ефективні вербальні та невербальні засоби, задля створення автентичної та виразної інтерпретації. Отже, засадничим в означеній динаміці є процес творчого аналізу художньо-образної семантики хорових творів, та досягнення його художніх сенсів, заснований, насамперед, на ментальному спілкуванні інтерпретатора з Автором тексту.

Як зазначено в праці Р. Каширцева (Kashyrtsev, 2021), здатність вести такий ментальний діалог дає змогу інтерпретатору розшифровувати складні смислові шари, які композитор вкладає у свій твір. Це актуалізує необхідність володіння знанням про теоретичні засади, на яких ґрунтується музична інтерпретація, зокрема, про шляхи визначення контекстів, що уможливлюють розуміння смислових елементів музичного твору. Зокрема, таке розуміння народжується на ґрунті виявлення історичних, культурних контекстів, які віддзеркалено у художньо-стильових особливостях твору. Отже, аналіз семантики музичної мови має розгортатися як творча комунікація між Автором та інтерпретатором, у результаті якої народжуються смисли – унікальні з огляду на те, що в процесі такого аналізу інтерпретатор спирається і на особисті досвід і розуміння.

Така динамічна ментальна комунікація між інтерпретатором та композитором має велике практичне значення з огляду на те, що хормейстер

має не просто усвідомити, але й ефективно донести ідентифіковані смисли до хористів, прагнучи художньо-виразного втілення у виконанні відповідного образного змісту. Отже, хормейстер має усвідомити більш широкий комунікативний контекст твору та досягнути, які саме світоглядні орієнтири прагнув транслювати композитор, адже хоровий твір – це майже завжди комунікація не просто між індивідами, але художнє віддзеркалення комунікації між спільнотами, отже, громадами що підтримують спільні цінності, чи, навіть, цілими етносами.

Таким чином, показником здатності хормейстера створювати інтерпретацію на основі художньої полікомунікації є ефективність інтерсуб'єктивного художньо-інтерпретаційного дискурсу між виконавцями (хористами, диригентом), у процесі якого відбувається обмін відчуттями та ідеями щодо виконавського втілення художнього образу твору. Залучаючи хористів до обговорення музичного контексту, емоційного змісту та стилістичних нюансів, хормейстер має допомагати їм перейнятися намірами композитора задля забезпечення автентичного та художньо-виразного виконання.

Означена ефективність проявляється у низці чинників. Серед таких заохочення музичної самостійності та руйнування ієрархії в хоровому колективі. Як слушно зазначає А. Хіні (Hiney, 2022), хоровий колектив (особливо непрофесійний) є середовищем, яке поєднує виконавців різного рівню музичної підготовки та якості досвіду музичного виконавства, отже різного розуміння музичного тексту та його емоційного змісту. Таке розмаїття потребує від диригента виконання ролі фасилітатора, який керує дискусіями, що дають змогу висловити індивідуальні інтерпретаційні ідеї та водночас спрямувати групу до єдиної художньої мети. Важливим аспектом організації інтерсуб'єктивного дискурсу щодо інтерпретації у хоровому колективі є створення безпечного та відкритого середовища, в якому всі учасники відчувають, що їх цінують та чують. Наявність такого середовища проявляється заохоченням виконавців брати участь в інтерпретаційні

дискусії та, як слідство, їх емоційною залученістю до означеного процесу (Hiney, 2022).

На важливості створення сприятливого середовища для розвитку глибокої залученості та мотивації в учасників хору наголошують М. Барретт та К. Жуков (Barrett & Zhukov, 2022). Учені, досліджуючи умови забезпечення так званого «хорового благополуччя», визначають такі його показники як-от: позитивні емоції хористів (проявляються відчуттям задоволення та гумором); емоційну залученість до музичного виконавства (проявляється мотивацію займатися музично-виконавською діяльністю); міжособистісні стосунки (проявляється у міцній дружбі між виконавцями, відчуттям приналежності та прийняттям інших); усвідомлення цінності професійних можливостей і культурного досвіду, який забезпечує виконання в хорі; виконавські досягнення (проявляється наявністю музично-виконавських компетентностей). Різниця у показниках серед різних виконавців у хоровому колективі зумовлює необхідність для хормейстера розробляти та застосовувати ефективні комунікативні стратегії, які дозволяють балансувати між прагненням до високих стандартів співу та визнанням потреб компетентнісних обмежень виконавців (Barrett & Zhukov, 2022).

Моделювання ефективних стратегій художньої комунікації включає, насамперед, спрямованість на спільне творче спілкування, яке залучає усіх учасників хорового колективу. Таке спілкування необхідне для спонукання хористів до творчого самовираження та дотримання відповідності спільному інтерпретаційному баченню одночасно. Ефективні комунікативні стратегії, які має розробляти керівник хорового колективу задля забезпечення такого спілкування, мають інтегрувати в собі художньо виразні інтерактивні техніки, які включають як вербальні, так і невербальні методи комунікації. Невербальні сигнали, такі як жести і мова тіла, відіграють важливу роль у передачі художніх намірів і сприяють встановленню емоційного зв'язку між виконавцями (Caruso et al., 2016). Отже, ефективне використання жестів є



важливим показником здатності моделювати комунікативні стратегії, що забезпечують ефективну передачу художнього бачення хористам.

Моделювання ефективних комунікативних стратегій має ґрунтуватися на розумінні психологічної та соціальної динаміки, що розгортається в хоровому колективі. Це зумовлює необхідність для хормейстера проявляти уважність до емоційних і соціальних потреб хористів, адже від ефективної міжсуб'єктної комунікації залежить комунікація художня і, як слідство, успіх музичного виконання.

Отже, роль хормейстера виходить за рамки інтерпретації та включає у себе виховання спільної художньої ідентичності серед хористів. Ця ідентичність формується завдяки колективному досвіду та спільному розумінню музики, що виконується. Сприяння хормейстера даному процесу передбачає активізацію рефлексії виконавців та налагодженню зворотного зв'язку в репетиційному процесі. Хормейстер повинен створити атмосферу, в якій конструктивна критика і похвала будуть ефективно використовуватися для зміцнення впевненості хористів. Це передбачає розуміння того, як зворотний зв'язок сприймається хористами, і відповідну адаптацію комунікаційних стратегій, їх спрямування на розвиток культури відкритого спілкування і взаємної поваги (Bonshor, 2017).

Отже оцінювання рівня сформованості інтерпретаційно-проектувального компоненту доцільно здійснювати із орієнтацією на *художньо-моделювальний* критерій, який включає до себе орієнтири виявлення рівню сформованості здатності створювати інтерпретаційну концепцію виконання хорового твору, побудовану на основі ментальної художньої комунікації хормейстера з композитором, а також за посередництвом автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення хормейстера до твору. Важливою у даному контексті є організація інтерсуб'єктивного художньо-інтерпретаційного дискурсу між виконавцями хору, що потребує моделювання ефективних комунікаційних стратегій, які, з огляду на специфіку хормейстерської діяльності, мають включати художньо-

виразні та інформативні комунікаційні прийоми (вербальні та невербальні), а також, фасилітацію та рефлексивні практики задля створення інклюзивного середовища. На основі зазначеного у якості показників художньо-моделювального критерію визначено:

- ступінь здатності до ментальної художньої комунікації із композитором у процесі осягнення художньо-образної семантики та стилістики хорових творів;

- рівень здатності створення інтерпретаційної концепції виконання хорового твору на основі розуміння, що виникло в результаті: ментальної художньої комунікації з композитором; автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення до твору; міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями;

- рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікаційні стратегії співтворчого спілкування учасників хорового колективу, що містять художньо-образно виразні інтерактивні (вербальні та пластично-мануальні) прийоми полікомунікації.

Обґрунтування критерія оцінювання сформованості експресивно-виконавського компонента здійснювався на тлі усвідомлення, що означений компонент відповідає за здатність хормейстера використовувати ефективні та виразні прийоми вербальної та невербальної комунікації, мобілізуючи для цього власні артистичну енергію та харизматичність у прагненні спрямовувати артистичну енергію усіх учасників хорового колективу та слухачів у єдиний духовно-енергетичний потік.

Отже, творчий процес керівництва виконанням хорового твору потребує синтезу ефективної художньої комунікації та лідерства. Ефективність хормейстера в цьому процесі можна оцінити за показниками, які відображають його здатність сприяти формуванню почуття спільності та відповідної ідентичності серед хористів, а також, відчувати емоційний відгук слухачів. Серед таких чималу роль відіграє здатність застосовувати прийоми інспірації (навіювання), ефективність яких проявляється в досягненні

консолідованої злагодженості виконавсько-вольових зусиль хористів. Застосування прийомів художньо-емоційної інспірації здатне створити захоплюючу репетиційну обстановку, надихнути виконавців на виразне виконання, а також, налаштувати глядача на чутливе сприйняття емоційного змісту хорового твору.

У створенні таких прийомів важливу роль відіграє влучне застосування виразних та доречних жестів та міміки. Органічно інтегровані в мануальну диригентську техніку, виразні жести та міміка сприяють передачі художніх емоцій покращують комунікацію та допомагають вирішувати виконавські завдання, зокрема забезпечувати синхронність та збалансованість звучання. З погляду психології означений ефект досліджується як феномен «поділу пози», тобто віддзеркалення пози, форма поділу пози, яка виникає рефлекторно та функціонально є спрямованим на покращення взаєморозуміння в комунікації (Feese et al., 2011).

Віддзеркалення пози є ознакою емпатії та, одночасно, реакцією на емпатію з боку іншої людини. Отже, людина, яка проявляє емпатію (щире емоційне співпереживання) та застосовує, при цьому, виразну кінестетичну невербальну мову (жести та міміку), повідомляє іншим учасникам комунікації про свої наміри у найбільш ефективній формі, адже допомагає не тільки зрозуміти, але й відчувати ті самі емоції (Feese et al., 2011).

Очевидно, що динаміка поділу пози особливо актуальна у тих видах діяльності, результативність яких пов'язана з емоційною регуляцією, як-от хорове музичне виконання. Якість полікомунікації у хорі у великій мірі залежить від оперативності зворотного зв'язку. При цьому, дослідження свідчать, що хористи часто наслідують позу та жести диригента і це посилює їхню власну емоційну залученість та, як слідство, виразність виконання (Manternach, 2012). Отже, реалізація комунікативного потенціалу феномену «поділу пози» є затребуваною у хорі через необхідність швидко та зрозуміло передавати невербальну інформацію. Таку реалізацію уможливають дії диригента, зокрема застосування виразних жестів та міміки задля мобілізації

колективних зусиль та поєднання емоційної енергії виконавців у цілісний та динамічний художньо-експресивний континуум (Jansson et al., 2021).

Отже, міміка та жести слугують візуальною мовою, що надихає співаків на певну емоційну віддачу у виконанні. Виразний диригентський рух, якій візуалізує художні емоції, підключає візуальну та кінестетичну модальності сприйняття, створюючи унікальний полімодальний ландшафт що ілюструє художньо-емоційний зміст твору. Така візуалізація справляє емоційне враження як на хористів, так і на глядачів.. Ефективність цих прийомів проявляється мірою здатності диригента спілкуватися і встановлювати контакт зі співаками, надихаючи їх на художню комунікацію та виразне виконання.

Утім, окрім мануальних прийомів, важливими є і вербальні техніки навіювання. Зокрема, показником забезпечення консолідації хористів у виконавсько-репетиційному процесі є застосування хормейстером прийомів спонукання до зворотного зв'язку, завдяки чому співаки відчують себе цінними і мотивованими до самовираження. Також, як слушно зазначає М. Боншор (Bonshor, 2017), використання хормейстером словесного заохочення, що функціонує як позитивне підкріплення з надійного джерела, помітно підвищує відчуття самоефективності та впевненості хористів. Отже, стиль міжособистісної взаємодії диригента із хористами, включно зі здатністю давати конструктивну критику і похвалу, важливі у контексті консолідації зусиль хористів для художньо-виразного виконання (Durrant, 2005).

Отже, створення сприятливої та захопливої репетиційної обстановки важливе для творчої консолідації. У дослідженнях підкреслюється, що виконавський рівень помітно зростає у хорових колективах, у яких хормейстери застосовують ігрові та інтерактивні методи розвитку виконавських умінь співаків (Bartle, 2003). Окрім цього, істотно впливають на творчу атмосферу в хоровому колективі міцні емоційні зв'язки між учасниками хору. Таким чином, здатність хормейстера організувати

художню полікомунікацію у хоровому колективі на рівні неформального міжсуб'єктивного спілкування, сприяти обміну досвідом, взаєморозумінню і товариству, також, забезпечує творчу консолідацію (Hiney, 2022).

Виявлення лідерських якостей також розглядається як показник ефективності хормейстера щодо спонукання хористів на консолідацію творчих зусиль. Серед таких якостей визначають здатність до емоційного самоаналізу та навички міжособистісної узаємодії у полікультурному середовищі, що сприяють соціальній згуртованості та акцентуації на значущості кожного учасника (Barrett & Vermeulen, 2019).

Таким чином, здатність хормейстера використовувати у виконавському процесі (під час репетицій та концертів) ефективні прийоми для надихання хористів на створення виразного виконання, оцінюється за допомогою *творчо-консолідаційного* критерія, показниками якого є:

- ступінь прояву духовно-артистичної енергії та лідерських якостей задля консолідації виконавсько-вольових зусиль хористів та підтримки їх ідентичності в контексті приналежності до спільноти музикантів та, ширше, представників певного культурного простору, з притаманними йому суспільними та мистецькими цінностями;

- ступінь експресивності вербальних і невербальних засобів художньо-комунікативної узаємодії у процесі встановлення емоційного контакту і зворотного зв'язку задля мобілізації духовно-енергетичних ресурсів учасників комунікації;

- міра ефективності у застосуванні прийомів інспірації, спрямованих на активізацію творчого натхнення хористів, стимулювання їх емоційного піднесення у прагненні переконливого втілення художнього образу хорового твору та вирішення поставлених художньо-інтерпретаційних завдань;

Обґрунтування критерія оцінювання рефлексивно-коригувального компонента здійснювалося на тлі усвідомлення того, що даний компонент відповідає за здатність здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти

оцінювати в полікомунікативному процесі ступінь переконливості виконавського художньо-образного втілення інтерпретаційної концепції та коригувати на цій основі загальні стратегії управління хором колективом (методичні, мотиваційні тощо), а також, відбирати та застосовувати окремі ефективні виконавсько-психологічні прийоми.

Здійснення хормейстером постійного оцінювання переконливості художньо-образного втілення інтерпретаційного задуму є фундаментально важливою основою ефективного управління хором. Таке оцінювання відбувається в процесі полікомунікації, як процесу, що інтегрує у собі художню комунікацію із музичним твором та міжсуб'єктне спілкування всередині хорового колективу. Таким чином, оцінювання, яке здійснює хормейстер на тлі такої полікомунікації, має ґрунтуватись на розумінні художньо-інтерпретаційних завдань та умов їх виконання, а також тонкому розумінні того, як застосовувати та коригувати власні комунікативні стратегії, щоб досягти виконання таких завдань.

Отже, хормейстер має систематично оцінювати продуктивність художньо-виконавської взаємодії, що вимагає глибокого розуміння як художніх, так і психологічних аспектів хорового виконання. При цьому, слід ураховувати, що оцінювання хормейстером художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності є інтерактивним процесом, який розгортається в аудіальному полі на рівні художньої комунікації та в площині виконавського розвитку хористів як системного процесу. Таке оцінювання пов'язане з поєднанням симультанного та сукцесивного видів сприйняття звучання хору. Зокрема, симультанне сприйняття дозволяє оцінити загальну картину звучання у певному хронотопі виконання, а сукцесивне – виділити внесок кожного хориста. На практиці ці види оцінювання є взаємодоповнюючими та застосовуються до визначення таких аспектів, як-от:

- синергія голосів – здатність окремих голосів зливатися в цілісне звучання, коли голоси доповнюють, а не пригнічують один одного. На

синергію голосів найбільш впливають такі чинники як-от, динаміка звучання та артикуляція звуків (особливо, голосних), а також, якість тембру. У прагненні забезпечити таку синергію хормейстер має оцінити загальну звукову картину та виділити окремі її складники задля коригування виконання кожного хориста;

- баланс партій – збалансоване звучання передбачає, що жодна хорова секція не домінує, а, навпаки, спостерігається гармонійна взаємодія між партіями. Завдання хормейстера із забезпечення балансу звучання партій подібне до завдання із забезпечення синергії голосів, але тут актуалізується інтерпретаційний контекст, адже відносна сила звучання кожної партії регулюються художнім завданням створення певного рельєфу цілісного звучання. Традиційно, художньо-аудіальні функції хорових партій розподіляються відповідно до тембру голосів. Так, сопрано (або перші сопрано в жіночому хорі), які володіють найбільш дзвінким тембром, часто проводять основну мелодійну лінію та створюють яскраві, польотні лінії, які домінують у загальному звучанні; альти традиційно забезпечують гармонійну підтримку і, одночасно, складність гармонії, а також, тембральну глибину, виконуючи внутрішні звуки гармонійної вертикалі та доповнюючи лінію сопрано; тенори часто виконують мелодію або контр-мелодію, яка збагачує звучання хору та сприяє подоланню розриву між вищими та нижчими голосами; басы традиційно складають основу гармонійної вертикалі, їхні глибокі, резонуючі тони закріплюють звучання, даючи змогу вищим голосам злітати вгору. Утім, художня ідея твору цілком може вимагати створення повноцінної полікомунікації між голосами чи, навіть, домінування партії, яка традиційно виконує роль тембральної/гармонійної підтримки;

- інтонування – точність інтонування при вокальному виконанні необхідна задля досягнення бажаного художнього результату. Оцінювання – симультанне і сукцесивне – точності інтонування вимагає від хормейстера напруженого слухового контролю, отже розвиненого звуковисотного слуху,

який дозволяє оцінити спільну гармонію та, одночасно, «розкласти» вертикаль на складники та оцінити якість та внесок кожного виконавця;

- емоційна синергія – даний аспект відповідає за виразність виконання. Так само, як і тембральне забарвлення, динаміку, артикуляцію, інтонацію тощо, хормейстер має оцінювати емоційний стан кожного виконавця та спільну емоційну енергію хору – настрій, стани піднесення чи пригнічення, відчуття «потоків» у художній взаємодії.

На основі такого інтерактивного (симультанно-сукцесивного) оцінювання хормейстер вибудовує стратегії подальшої роботи, які упроваджує в полікомунікативному процесі хорової взаємодії. Такі стратегії мають бути спрямовані на подолання різних чинників, що негативно впливають на звучання, а також, на цілеспрямований розвиток фізіологічних, художньо-емоційних, вокально-виконавських здатностей хористів, що забезпечують їх повноцінну участь у художньо-інтерпретаційній полікомунікації. Задля цього можуть застосовуватися, наприклад:

- вокальні розминки – комплекси вправ, спрямованих на підготовку голосового апарату та відпрацювання синергійної взаємодії між співаками;

- стратегії розвитку навичок слухового контролю – заохочуючи співаків слухати один одного хормейстер може застосовувати відповідні психологічні прийоми в комунікації, наприклад, наводячи асоціативні приклади, застосовуючи гумор, емоційні розповіді тощо;

- стратегії розвитку почуття єдності та усвідомленості в ансамблі – такі стратегії, також, можуть містити психологічні прийоми, але, при цьому, мають ґрунтуватися на усталених спільних цінностях колективу – цінностях, зрозумілих та близьких кожному виконавцю. Отже, стратегічним завданням для хормейстера є повідомлення про спільні цінності, донесення їх значення та долучення виконавців до їх розуміння. Хоровий колектив, учасники якого розуміють значення спільних цінностей та комунікації, що розгортається на їх основі, краще впорається із досягненням синергійного звучання та виконанням конкретних художньо-інтерпретаційних завдань, які потребують тонких



налаштувань гучності, тембру, артикуляції тощо;

- стратегії організації репетиційного процесу – така організація вимагає від хормейстера застосування прогностичного підходу задля визначення ефективних стратегій, наприклад, у проведенні секційних репетицій, адже хормейстер має добре уявляти, у якому напрямі доцільно працювати із виконавцями кожної секції і яким при цьому може бути спільний результат.

- стратегії планування та проведення концертних виступів – регулярна участь у виступах дає змогу хору відточувати своє звучання перед аудиторією, забезпечуючи цінний зворотний зв'язок і можливості для зростання. Утім, завдання стратегічного планування хормейстером концертних виступів вимагає забезпечення необхідного балансу, який ураховує чинник втоми, індивідуальні фізіологічні та компетентнісні можливості хористів, але, при цьому, сприяє творчій самореалізації та підтримці необхідної мотивації.

Таким чином, прогнозування та оцінювання є основою хормейстерської діяльності, через що доцільним є введення до апарату оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти *діагностично-прогнозувального* критерія, показниками якого визначено:

- міра здатності до систематичного моніторингу продуктивності художньо-виконавської взаємодії та регулювання власних комунікативних стратегій задля переконливого виконавського втілення хоровим колективом художньо-інтерпретаційної концепції твору;

- рівень точності результатів симультанного та сукцесивного оцінювання художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового виконання;

- міра ефективності та доцільності прийомів художньо-інтонаційної корекції і психо-емоційної регуляції, що вживаються задля досягнення хористами якісного художньо-виконавського результату;

- здатність до прогностичного оцінювання ефективності художньо-

комунікативних стратегій управління процесом інтерпретаційно-виконавського опрацювання хорових творів.

Таким чином діагностичний апарат оцінювання полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти складається з інтенціонально-мобілізаційного, художньо-моделювального, творчо-консолідаційного та діагностично-прогнозувального критеріїв та низки показників. Увесь діагностичний апарат, у відповідності до компонентів досліджуваного конструкту, представлено в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1.*

**Критерії, показники та методи оцінювання рівня сформованості  
полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-  
педагогічної освіти**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Діагностичні методи</b>
<b>Емоційно-вольовий</b>	<b>Інтенційно-мобілізаційний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ступінь прагнення активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-сміслового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації;</li> <li>- міра прагнення емоційно-духовної консолідації учасників творчої взаємодії задля досягнення спільної художньо-виконавської мети;</li> <li>- міра емпатійності щодо художньо-образної ідентифікації у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації задля втілення художнього образу твору в спільному виконанні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Анкетування</li> <li>Контент-аналіз</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Інтерпретаційно-просектувальний</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Художньо-моделювальний</b></p>	<p>- ступінь здатності до ментальної художньої комунікації із композитором у процесі осягнення художньо-образної семантики та стилістики хорових творів;</p> <p>- рівень здатності створення інтерпретаційної концепції виконання хорового твору на основі розуміння, що виникло в результаті: ментальної художньої комунікації з композитором; автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення до твору; міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями;</p> <p>- рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікаційні стратегії співтворчого спілкування учасників хорового колективу, що містять художньо-образно виразні інтерактивні (вербальні та пластично-мануальні) прийоми полікомунікації.</p>	<p>Експертне оцінювання</p> <p>Діагностичні завдання:</p> <p>розробка інтерпретаційної концепції хорового твору на засадах полікомунікації, розробка комунікативної стратегії інтерпретаційної виконавсько-хорової роботи над обраним твором</p>
<p style="text-align: center;"><b>Експресивно-виконавський</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Творчо-консолідаційний</b></p>	<p>- ступінь прояву духовно-артистичної енергії та лідерських якостей задля консолідації виконавсько-вольових зусиль хористів та підтримки їх ідентичності в контексті приналежності до спільноти музикантів та, ширше, представників певного культурного простору, з притаманними йому</p>	<p>Експертне оцінювання</p> <p>Контрольні листи</p> <p>Спостереження</p> <p>Анкетування</p>

		<p>суспільними та мистецькими цінностями;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ступінь експресивності вербальних і невербальних засобів художньо-комунікативної взаємодії у процесі встановлення емоційного контакту і зворотного зв'язку задля мобілізації духовно-енергетичних ресурсів учасників комунікації;</li> <li>- міра ефективності у застосуванні прийомів інспірації, спрямованих на активізацію творчого натхнення хористів, стимулювання їх емоційного піднесення у прагненні переконливого втілення художнього образу хорового твору та вирішення поставлених художньо-інтерпретаційних завдань.</li> </ul>	
<b>Рефлексивно-коригувальний</b>	<b>Діагностично-прогностувальний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- міра здатності до систематичного моніторингу продуктивності художньо-виконавської взаємодії та регулювання власних комунікативних стратегій задля переконливого виконавського втілення хоровим колективом художньо-інтерпретаційної концепції твору;</li> <li>- рівень точності результатів симультанного та сукцесивного оцінювання художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового</li> </ul>	<p>Експертне оцінювання. Системний моніторинг художньо-виконавської взаємодії. Діагностичні завдання: створення оціночних рубрик для аналізу хорового виконання розробка та застосування</p>

	<p>виконання;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- міра ефективності та доцільності прийомів художньо-інтонаційної корекції і психо-емоційної регуляції, що вживаються задля досягнення хористами якісного художньо-виконавського результату;</li> <li>- здатність до прогностичного оцінювання ефективності художньо-комунікативних стратегій управління процесом інтерпретаційно-виконавського опрацювання хорових творів</li> </ul>	<p>прогностичних коригувальних стратегій полікомунікації в хорі</p>
--	--	---

Оцінювання вихідного рівня сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти проводилося на констатувальному етапі експериментальної фази дослідження. Для участі в констатувальному експерименті були залучені здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти другого, третього та четвертого років навчання (загалом 26 осіб) Факультету музичної та хореографічної освіти Університету Ушинського. Було сформовано дві групи – експериментальна (ЕГ=12 осіб) та контрольна (КГ=14 осіб). У ході експерименту проводилося оцінювання рівню сформованості кожного структурного компоненту досліджуваного феномену за відповідним критерієм, задля чого застосовувалися спеціальні діагностичні методи.

Так, оцінювання рівня сформованості емоційно-вольового компоненту проводилося за показниками інтенційно-мобілізаційного критерія методом анкетування. Було розроблено анкету «Полікомунікативна інтенція та емпатія хормейстера» (Додаток А), запитання якої були спрямовані на вимірювання за трьома показниками критерію. Запитання було розподілено за блоками. Перший блок містив запитання, спрямовані на визначення ступеню прагнення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти

активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-смиислового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації в хоровому колективі. Запитання були спрямовані на вимірювання установок здобувачів щодо бажаної якості та характеру комунікації, психологічної та соціальної динаміки, а також інтенції досягнення такої якості. Як показують дослідження, особисті устремління хормейстерів означеного характеру проявляються через усвідомлене бажання створювати сприятливу атмосферу задля поліпшення психологічного благополуччя учасників хору (Clift et al., 2010), а також формувати ідентичність та згуртованість колективу (Daffern et al., 2021). На основі таких досліджень до анкети було включено наступні запитання:

- Які особисті цілі Ви ставите перед собою під час управління хором?
- Який вплив на особистісне зростання учасників хору Ви бажали б здійснювати своїм керівництвом?
- Якою мірою, на Вашу думку, Ваші прагнення та особистісні установки впливають на загальну результативність хору?

За результатами контент-аналізу відкритих відповідей даного блоку було визначено дві основні теми. Зокрема, за темою «Особисті устремління» в ЕГ було виявлено 16,67% (2 ос.) відповідей, які засвідчили високий рівень (далі В) прояву показників, така сама кількість достатнього рівня (далі Д), 41,67% (5 ос.) – середнього (далі С) і 25% (3 ос.) – низького (далі Н). У КГ розподілення було наступним: В – 14,29% (2 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.). За темою «Усвідомлене прагнення» у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.).

Для оцінювання установок щодо стилю спілкування та взаємодії у художньо-виконавському процесі було включено запитання, що висвітлюють ступінь усвідомлення того, що комунікація необхідна задля формування почуття спільності та причетності в хорі. Дослідження засвідчили, що хормейстери, які віддають перевагу комфортному та емпатійному

спілкуванню, можуть значно підвищити відчуття соціальної ідентичності учасників хору (Lamont et al., 2018), а також усвідомлюють необхідність адаптувати свій стиль спілкування до різних складів колективу та ситуативних контекстів задля підтримання залученості та мотивації учасників хору (Parker, 2014). Отже, було включено наступні запитання:

- Як Ви сприяєте комфортному спілкуванню в хорі?
- Які стратегії Ви використовуєте для заохочення учасників хору до художнього самовираження ?
- Яким чином Ви адаптуєте свій стиль спілкування до потреб різних учасників хору?

За результатами аналізу відповідей було виявлено три теми. За темою «Стиль спілкування» у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.). За темою «Заохочення взаємодії»: у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 28,57% (4 ос.). За темою «Адаптивність в організації комунікації»: у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.).

Запитання щодо вимірювання інтенції плекати спільні цінності та сенси у художньому спілкуванні було сформульовано на основі визначення в дослідженнях функцій та спрямованості виховної роботи в хорових колективах. Зокрема, було ураховано, що така інтенція проявляється усвідомленням того, що хористів необхідно мотивувати для передачі повідомлення (наприклад, соціального, морального характеру), що сприяє виникненню відчуття мети і сенсу художньої комунікації (Bartolome, 2018). Із цією метою було сформульовано наступні запитання:

- Які цінності, на Вашу думку, важливі для набуття хорового досвіду?
- Як Ви упроваджуєте ці цінності у репетиційному та концертно-виконавському процесах роботи з хоровим колективом?

- Якими способами Ви заохочуєте учасників хору висловлювати свої думки щодо власного «бачення» інтерпретаційної концепції хорових творів?

Аналіз за темою «Спільні цінності» виявив наступні результати: у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.). За темою «Необхідність мотивації»: у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.).

Для вимірювання установок здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти щодо бажаної психологічної та соціальної атмосфери в хорі, до анкети було інтегровано запитання, що висвітлювали розуміння впливу досвіду участі в хоровому колективі на психологічне здоров'я. Дослідження доводять, що така участь може поліпшити психологічне здоров'я та підвищити рівень соціалізації особистості в умовах хорового колективу (Wood et al., 2013). При цьому зазначається, що саме від хормейстера залежить створення комунікативного простору, який забезпечує такий ефект (Johnson et al., 2015). Отже, було інтегровано такі запитання:

- Як Ви оцінюєте роль хорового співу в підвищенні психологічно комфортної взаємодії учасників хору?

- Яких заходів Ви вживаєте задля того, щоб усі учасники хору відчували свою значущість у спільній творчо-виконавській діяльності ?

- Як Ви розв'язуєте конфлікти і проблеми, що виникають у хорі?

У результаті аналізу відповідей було виявлено за темою «Психологічне здоров'я» у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.). За темою «Відповідальність за комунікацію»: у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.).

Низку запитань було інтегровано задля визначення диспозицій здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти стосовно забезпечення



зворотного зв'язку та рефлексії, важливих у контексті полікомунікації у хоровому колективі. Доведено, що участь у рефлексивній практиці дає змогу хормейстерам адаптувати свої підходи та краще задовольняти потреби хору (Parker, 2014). Отже, прагнення організувати такі практики задля покращення полікомунікації у хорі, вимірювалося за допомогою запитань:

- Як Ви отримуєте зворотний зв'язок від учасників хору щодо Вашого керівництва та обраного художнього напрямку розвитку хору?

- Які зміни Ви вже вносили, ґрунтуючись на відгуках учасників хору?

- Яким чином Ви розмірковуєте про свої власні прагнення та їхню відповідність цілям хору?

У результаті за темою «Зворотний зв'язок» було виявлено у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 21,43% (3 ос.). За темою «Рефлексія» у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 21,43% (3 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 14,29% (2 ос.).

Друга частина анкети містила запитання, спрямовані на визначення міри прагнення здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти мотивувати учасників хорового колективу до консолідації власних емоційно-духовних ресурсів задля досягнення спільної художньо-виконавської мети. Зокрема, було інтегровано запитання для виявлення інтенції застосування мотивуючих стратегій задля підвищення згуртованості хорової партії, всього співочого колективу а також, готовності ураховувати в таких стратегіях емоційні потреби хористів для створення творчої атмосфери (Redman & Bugos, 2019):

- Як часто Ви використовуєте позитивне «підкріплення» для емоційного «зараження», духовної консолідації хористів під час репетицій?

- Якою мірою, на Вашу думку, Ваш ентузіазм впливає на мотивацію хористів?

- Як Ви адаптуєте свої мотиваційні стратегії до різних емоційних станів хористів?

У результаті контент-аналізу за темою «Позитивне підкріплення» було виявлено у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 50% (6 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.). За темою «Інтенція застосування мотивуючих стратегій» у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.).

Розуміння важливості консолідації духовно-емоційних ресурсів хористів проявляється в усвідомленні того, що така консолідація може покращити виконання (Barrett & Zhukov, 2022). Отже, було додано наступні запитання:

- Наскільки важлива, на Вашу думку, емоційна експресія в хоровому виконанні?

- Якими способами, прийомами Ви залучаєте хористів до духовного зв'язку з музикою?

- Як Ви оцінюєте роль емоційної ідентичності у досягненні художніх цілей хору?

У результаті аналізу відповідей за темою «Прагнення емоційної експресії» було виявлено у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.). За темою «Духовно-емоційна залученість» у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.).

Розуміння важливості колективних цілей та очікувань хору важливе у контексті виявлення вмотивованості консолідувати емоційно-духовні сили хористів (Linnemann et al., 2017). Для з'ясування рівня такого розуміння було додано запитання:

- Наскільки чітко Ви формулюєте художні цілі хорового колективу до його учасників ?

- Якою мірою, на Вашу думку, хористи поділяють («приймають») Ваше

бачення цілей хору?

- Як Ви оцінюєте успіх хорového колективу в досягненні поставлених цілей?

Результати оцінювання показали наступний розподіл респондентів за темою «Колективні цілі» у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 16,67% (2 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 21,43% (3 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 0% (0 ос.). За темою «Очікування» у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.).

Важливим показником наявності певних установок є особисті роздуми (Clift et al., 2010; Pendergast, 2023). Отже, було інтегровано запитання, спрямовані на виявлення міркувань щодо відношення до керівництва хору в контексті комунікації:

- Що особисто Вас спонукає керувати хором?

- Як Ви балансуєте між своїм художнім баченням та емоційними потребами хористів?

- Що, на Вашу думку, є найбільш значущим фактором у досягненні успішного виступу хору?

У результаті було виявлено наступний розподіл респондентів за темою «Інтенція до керівництва хором» у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.). За темою «Цінність полікомунікації» у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 21,43% (3 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 7,14% (1 ос.).

Запитання третього блоку було присвячено виявленню міри здатності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти проявляти емпатію у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації задля втілення художнього образу твору в спільному виконанні. Оскільки емпатія є складним явищем, обумовленим взаємодією когнітивних та емоційних чинників, запитання

третього блоку були сформульовані на основі апробованого інструменту, зокрема «Опитувальника когнітивної та афективної емпатії (QCAE)» (Reniers et al., 2010).

Низка запитань, присвячених когнітивній емпатії (яка є основою ефективною полікомунікації), була спрямована на вимірювання здатності розуміти точку зору й емоційний стан іншої людини (Gomez et al., 2022). Було запропоновано запитання на ранжування за 5-тибальною шкалою Лайкерта:

1. «Я легко можу уявити, що відчувають хористи під час наших репетицій».

2. «Я часто думаю про емоційний вплив моїх відгуків на хористів».

У результаті аналізу ранжування відповіді респондентів було розподілено за рівнями, зокрема, було виявлено за першим запитанням у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 28,57% (4 ос.). За другим запитанням у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.).

Запитання, присвячені афективній емпатії, яка відповідає за емоційний відгук у відповідь на емоції інших людей, були інтегровані з огляду на те, що даний вид емпатії особливо сприяє художньому самовираженню:

1. «Я відчуваю сильний емоційний зв'язок з хористами, коли вони висловлюють свої почуття з приводу музики»;

2. «Мене часто зворушують труднощі, з якими стикаються хористи».

Аналіз відповідей на перше запитання показав наступні результати у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 25% (3 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 25% (3 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 21,43% (3 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 7,14% (1 ос.). Відповіді на друге запитання було розподілено наступним чином у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 21,43% (3 ос.).

Окрім когнітивних та афективних аспектів запитання були спрямовані на оцінювання готовності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти діяти у процесі управління хором відповідно до власного розуміння емпатійності, оскільки емпатія – це не тільки розуміння, а й вжиття дій для підтримки інших – дій, які впливають на художню комунікацію та творчу згуртованість хору. Із цією метою були інтегровані пункти:

1. «Я активно намагаюся задовольнити емоційні потреби «моїх хористів».

2. «Я адаптую свій стиль спілкування, ґрунтуючись на емоційних сигналах «моїх хористів».

Результати показали такий розподіл відповідей на перше запитання у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 41,67% (5 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 14,29% (2 ос.), Д – 21,43% (3 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 0% (0 ос.). Розподіл відповідей на друге запитання у ЕГ: В – 8,33% (1 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 50% (6 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 14,29% (2 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 14,29% (2 ос.).

Важливим аспектом опитування є вимірювання впливу контекстуальних чинників, які можуть вплинути на рівень готовності проявляти емпатію у художній комунікації (Zhu et al., 2019). Отже, було включено наступні пункти:

1. «Мені складно зберігати емпатію під час репетицій «під тиском»;

2. «Мій емоційний стан впливає на те, наскільки співчутливо я можу ставитися до «моїх» хористів».

За результатами аналізу відповідей респондентів на перше запитання було здійснено наступний розподіл у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 16,67% (2 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 33,33% (4 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 64,29% (9 ос.), Н – 21,43% (3 ос.). На друге запитання у ЕГ: В – 16,67% (2 ос.), Д – 8,33% (1 ос.), С – 33,33% (4 ос.), Н – 41,67% (5 ос.); у КГ: В – 7,14% (1 ос.), Д – 7,14% (1 ос.), С – 57,14% (8 ос.), Н – 28,57% (4 ос.).

Загалом проведене оцінювання за першим показником показало дещо

вищий результат в КГ (В – 14,29%; Д – 14,29%; С – 57,14%; Н – 14,29%), ніж в ЕГ (В – 0%; Д – 25%; С – 33,33%; Н – 41,67%). Утім, за другим та третім показниками результати виявилися дещо вищими у ЕГ, ніж у КГ (докладно див. таблицю 3.2.). При цьому, загальні результати оцінювання за інтенційно-мобілізаційним критерієм, виражені через середній коефіцієнт ( $Kf_1$ ), виявилися досить близькими в обох вибірках ( $EГKf_1=2$ ;  $KГKf_1=2,07$ ).

Таблиця 3.2.

**Результати оцінювання сформованості емоційно-вольового компоненту за інтенціонально-мобілізаційним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Показники (%)						Загалом	
	1		2		3		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	0,00	14,29	8,33	7,14	16,67	7,14	<b>8,33</b>	<b>14,29</b>
Достатній	25,00	14,29	25,00	28,57	8,33	14,29	<b>8,33</b>	<b>0,00</b>
Середній	33,33	57,14	41,67	21,43	33,33	42,86	<b>41,67</b>	<b>42,86</b>
Низький	41,67	14,29	25,00	42,86	41,67	35,71	<b>41,67</b>	<b>42,86</b>
$Kf_1$	1,83	2,29	2,17	2,00	2,00	1,93	<b>2,00</b>	<b>2,07</b>

Для оцінювання рівня сформованості інтерпретаційно-проектувального компонента за художньо-моделювальним критерієм були розроблені комплексні діагностичні завдання, спрямовані на виявлення здатності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти організувати художньо-інтерпретаційну комунікацію на рівні ментального спілкування з автором твору та інтерсуб'єктивного художньо-інтерпретаційного дискурсу в творчому хорovому колективі задля створення цілісного мистецького бачення.

Здобувачам було запропоновано обрати хорovий твір для опрацювання.

Вибір твору здійснювався за результатами обговорення із викладачами, під керівництвом яких респонденти проходили хорovu підготовку як здобувачі вищої мистецько-педагогічної освіти. Твори добиралися з урахуванням компетентнісного рівня та індивідуальних уподобань здобувачів, а також, актуальних вимог поточної атестації з дисципліни. Процес опрацювання твору здійснювався поетапно. На кожному етапі проводився моніторинг результатів виконання респондентами діагностичних завдань методом експертного оцінювання. У якості експертів були залучені викладачі кафедри диригентсько-хорової підготовки к.п.н., доцент Т.В. Осадча, к.п.н., доцент С.О. Іригіна, к.п.н., старший викладач О.С. Леснік – досвідчені хорові диригенти і музичні педагоги, значний та різнобічний досвід яких (зокрема, й досвід у проведенні експертизи досліджень у галузі мистецької педагогіки) забезпечив валідність оцінювання.

На першому етапі діагностичні завдання були спрямовані на вимір розуміння здобувачами вищої мистецько-педагогічної освіти художньо-образної семантики і стилістики хорового твору, зокрема, здатності застосовувати з цією метою теоретичні знання та практичні навички, а також, уяву та емоційне сприйняття, які уможливають моделювання процесу інтерпретаційного аналізу як ментального діалогу з композитором. Експертами оцінювалася здатність здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти проводити аналіз партитури хорового твору як процес ментального художнього діалогу з автором. Із цією метою респондентам було запропоновано проаналізувати твір, виявити особливості його інтонаційної побудови, динаміки, метро-ритму, форми, а також, визначити зв'язок ключових тематичних елементів зі змістом тексту, адже розуміння взаємодії музики і тексту необхідне для осягнення композиторського задуму. Результати такого аналізу респонденти представляли у форматі художньої розповіді, у якій кожна з виявлених особливостей мала бути пов'язана із біографією, переживаннями, поглядами, а також, творчими захопленнями композитора.

На другому етапі оцінювалася здатність респондентів створювати інтерпретаційну концепцію виконання хорового твору на основі розуміння, що виникало в результаті ментальної комунікації з композитором, автокомунікації та міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями. Завдання респондентів полягало у підготовці презентації, яка висвітлює історичний і стилістичний контексти твору, результати рефлексивного аналізу на основі висвітлених відомостей про композитора (результати ментального діалогу), а також, обговорення того, як ці чинники мають вплинути на диригентський стиль, обраний для роботи над твором. Окремий розділ презентації має бути присвячений стратегіям залучення хористів до побудови інтерпретаційної концепції через вербальний дискурс та методи моніторингу емоційного стану, настрою, рівня задоволення, відчуття самоєфективності тощо.

На третьому етапі оцінювалася здатність респондентів моделювати ефективні художньо-комунікативні стратегії творчого спілкування учасників хорового колективу, із застосуванням художньо-образно виразних інтерактивних (вербальних та невербальних), прийомів комунікації. Завдання, яке виконували респонденти, полягало в розробці та презентації (у текстовому форматі в електронному вигляді) стратегії роботи над обраним твором, у якій було висвітлено мету, особливості та форми інтерпретаційної роботи із хоровим колективом, а також, докладно описано прийоми покращення комунікації. Експерти оцінювали розробки респондентів, оцінюючи рівень проявлення здатностей:

- добирати вербальні, мануально-пластичні та паравербальні прийоми розкриття емоційного змісту твору та «занурення» виконавців у настрій, що відповідає стильовому та художньо-образному ландшафту твору;

- застосовувати нестандартні та інноваційні полімодальні прийоми емоційного занурення виконавців до художнього-інтерпретаційної полікомунікації в процесі виконання твору, як-от, інтеграція хореографічних рухів, відеоілюстрування тощо.



Результати оцінювання на відповідність першому та третьому показникам художньо-моделювального критерія показали дещо вищий результат в ЕГ, ніж у КГ. При цьому, за другим показниками результати виявилися дещо вищими в КГ. Загалом оцінювання за критерієм показало дещо вищі результати в ЕГ (В – 8,33%; Д – 16,67%; С – 25%; Н – 50%;  $Kf_2=2,11$ ), ніж у КГ (В – 7,14%; Д – 14,29%; С – 28,57%; Н – 50%;  $Kf_2=2,05$ ). Докладно результати представлено в таблиці 3.3. та в Додатку Д.

Таблиця 3.3.

**Результати оцінювання сформованості інтерпретаційно-проектувального компоненту за художньо-моделювальним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

	Показники (%)						Загалом	
	1		2		3			
Вибірки Рівні	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	16,67	14,29	8,33	7,14	16,67	14,29	<b>8,33</b>	<b>7,14</b>
Достатній	8,33	7,14	16,67	21,43	25,00	14,29	<b>16,67</b>	<b>14,29</b>
Середній	41,67	42,86	25,00	42,86	41,67	35,71	<b>25,00</b>	<b>28,57</b>
Низький	33,33	35,71	50,00	28,57	16,67	35,71	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>
$Kf_2$	2,08	2,00	1,83	2,07	2,42	2,07	<b>2,11</b>	<b>2,05</b>

Оцінювання рівня сформованості експресивно-виконавського компонента здійснювалося за творчо-консолідаційним критерієм методами експертного оцінювання із використанням контрольних листів спостереження. Також, у межах діагностики за критерієм було проведено анкетування.

Проводилося оцінювання здатності респондентів проявляти духовно-артистичну енергію та лідерські якості, а також, застосовувати виразні методи спілкування та ефективні прийоми інспірації, чим сприяти формуванню згуртованого та вмотивованого хорового колективу, в якому

хористи відчують себе повноправними учасниками виконавсько-інтерпретаційної полікомунікації. Оцінювання здійснювалося за допомогою поєднання якісних та кількісних методів для створення цілісного уявлення про ефективність респондентів у здійсненні хормейстерської діяльності. Збір даних відбувався протягом місяця у процесі спостережень експертами за репетиційним процесом, коли респонденти розучували обрані твори із одним з трьох хорових колективів факультету (два жіночих хори та один мішаний).

Стандартизація процесу збору даних була забезпечена застосуванням контрольних списків спостережень та анкетування. Досвід експертів роботи означеними методами дозволив звести до мінімуму упередженість і забезпечити надійність зібраних даних. Зокрема були застосовані *контрольні листи спостережень* (Додаток Б), які дозволяли системно оцінювати: лідерські якості (бачення напрямку полікомунікативного процесу; ефективність прийняття рішень; адаптивність); стиль спілкування (вербальна і невербальна комунікація; емоційний інтелект); залученість і взаємодію (встановлення взаєморозуміння; заохочення участі); інструктивні прийоми (ясність інструкцій; використання репетиційного часу); механізми зворотного зв'язку (реакція на зворотний зв'язок; оцінювання прогресу).

Задля отримання повної інформації було проведене анкетування деяких хористів, які добровільно зголосилися взяти участь в анкетуванні анонімно. Запитання анкети «Оцінювання ефективності полікомунікації в роботі хорового колективу» (Додаток В) були спрямовані на оцінювання їхнього сприйняття ефективності роботи хормейстера, зокрема, визначення, наскільки така робота надихає на творчість, сприяє розвитку почуття спільності та залучає до художньо-інтерпретаційної полікомунікації. Анкету було структуровано за пунктами: загальна інформація (відомості про вік, освіту, досвід участі у хорових колективах); сприйняття ефективності керівництва хормейстера (бачення перспектив та натхнення; прийняття рішень та адаптивність); стиль спілкування (вербальна комунікація; невербальна комунікація); виховання спільноти (встановлення



Продовж. табл. 3.4.

Високий	16,67	0,00	8,33	14,29	8,33	7,14	<b>8,33</b>	<b>0,00</b>
Достатній	25,00	28,57	16,67	7,14	16,67	21,43	<b>16,67</b>	<b>14,29</b>
Середній	50,00	21,43	33,33	35,71	25,00	35,71	<b>25,00</b>	<b>35,71</b>
Низький	8,33	50,00	41,67	42,86	50,00	35,71	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>
<i>Kf<sub>3</sub></i>	<i>2,50</i>	<i>1,79</i>	<i>1,92</i>	<i>1,93</i>	<i>1,83</i>	<i>2,00</i>	<b><i>2,08</i></b>	<b><i>1,90</i></b>

Оцінювання рівня сформованості рефлексивно-коригувального компонента за діагностично-прогнозувальним критерієм здійснювалося за допомогою комплексу методів, серед яких основним було експертне оцінювання. Комплексна діагностика включала декілька засобів збору даних. Зокрема експертами проводився *системний моніторинг художньо-виконавської взаємодії* для оцінювання здатності респондентів відстежувати характер та результативність художньо-виконавської взаємодії учасників хорового колективу. Спостереження експертів було спрямовано, насамперед, на визначення здатності респондентів розуміти динаміку спілкування всередині групи та використовувати ефективні стратегії спрямування та коригування такої динаміки за допомогою комунікативних стратегій, зокрема, невербальних та неформальних, які свідчать про здатність розуміти нюанси комунікації в колективі та налагоджувати контакт зі співаками, тим самим сприяючи створенню продуктивного творчого простору. Також, експерти звертали увагу на вибір репертуару та здатність респондентів реалізовувати полікомунікативний потенціал творів, зокрема, визначаючи наскільки артистично та захоплено респонденти презентували різні стилі, культурні контексти, історичні факти, пов'язані з твором задля залучення хористів до художньо-інтерпретаційної полікомунікації. Такий моніторинг проводився експертами в процесі структурованого спостереження за репетиціями, які респонденти проводили у ролі хормейстерів.

Задля діагностики здатності респондентів здійснювати ефективне симультанне та сукцесивне оцінювання художньо-емоційної виразності та

інтерпретаційної автентичності хорового виконання застосовувався метод виконання діагностичних завдань. У межах виконання діагностичного завдання респондентам було запропоновано створити *оціночні рубрики*, які експлікують результати оцінювання ними емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового виконання. Означений метод включав два етапи. На першому етапі респондентам було надано загальну інформацію щодо методу створення оціночних рубрик. Зокрема, було повідомлено, що оціночні рубрики являють собою таблиці, у яких систематизовано представлено художньо-інтерпретаційні цілі, які мають бути досягненні в результаті виконавського опрацювання хорового твору, результати, яких мають досягти виконавці задля виконання основних цілей, а також, критерії, за якими такі результати оцінюються. До кожного критерію було запропоновано додати дескриптори, які описують різні рівні якості виконання – від зразкового до незадовільного. На цьому етапі важливим було, які саме рубрики включають респонденти, демонструючи тим самим здатність проводити структурований, об'єктивний аналіз виконавської роботи хорового колективу задля подальшої побудови ефективних стратегій організації полікомунікації задля виконання художньо-інтерпретаційних завдань.

Для оцінювання результатів першого етапу виконання респондентами діагностичного завдання було створено еталонний перелік основних рубрик. До такого переліку увійшли: оцінювання загального звучання хору; якість звучання окремих хористів (якість інтонування, артикуляція, метро-ритмова відповідність, динаміка, ансамбль, художня виразність); баланс звучання різних хорових партій; внесок кожного хориста у виконавське втілення інтерпретаційної концепції; відповідність звучання кожної партії вимогам виконавського втілення загальної інтерпретаційної концепції; зворотний зв'язок. Висновки експертів на даному етапі показали незадовільний результат. Зокрема, значна кількість респондентів в обох вибірках (ЕГ=83,33%; КГ=85,71%) включили до таблиць менше 50% рубрик з

еталонного переліку, решта – менше 70%.

На другому етапі респондентів було ознайомлено із еталонним переліком рубрик задля того, щоб провести ретельне оцінювання відповідно до обґрунтованих показників. Задля подальшого оцінювання експертами було розроблено еталонні дескриптори. Наприклад, до рубрики «Загальна якість звучання» було додано опис градацій від «злагодженого, насиченого гармонійними та тембровими нюансами звучання» до «непослідовного і розрізненого звучання». Рубрика «Інтенація та образна виразність» містила дескриптори для оцінювання того, наскільки добре окремі хористи зберігають точність тону і передають емоційну глибину у своєму співі. Рубрика «Оцінка окремих хористів» включала спеціальні критерії, що оцінюють якість вокалу, точність подачі та виразність кожного хориста (наприклад, наскільки ефективно хорист підтримує загальне звучання, демонструючи при цьому свої унікальні вокальні якості). Рубрика «Баланс звучання партій» включала критерії та дескриптори для оцінювання того, наскільки добре кожна із секцій хору поєднується з іншими в контексті запобігання домінування окремих партій, якщо це не обумовлено інтерпретаційною концепцією (у цьому випадку рельєфне звучання певної партії оцінювалося позитивно в рубриці, присвяченій інтерпретаційній відповідності). Рубрика «Реалізація інтерпретаційної концепції» включала такі критерії як автентичність, художньо-образна виразність, відповідність емоційного стану виконавців художньому образу. Розроблені для цієї рубрики дескриптори фокусували увагу на оцінюванні динаміки, фразування, артикуляції, загальної виразності в контексті виконання інтерпретаційних завдань. Рубрика «зворотний зв'язок» містила такі критерії, як-от: розуміння хористами загальної мети виконавсько-творчої роботи (зокрема, її художнього, виховного і творчо-розвивального складників); розуміння вимог до виконання та критеріїв його оцінювання; усвідомлення сильних боків власного виконання та областей для поліпшення.

У межах оцінювання за діагностично-прогностувальним критерієм у

якості одного з діагностичних завдань респондентам було запропоновано документувати свої коригувальні стратегії та подальші реакції на них учасників хору. Таке завдання дозволило експертам оцінити ефективність методів корекції технічних та художніх недоліків виконання в полікомунікації сумісної художньо-інтерпретаційної роботи над твором. Зокрема, зверталася увага на ефективність та доречність методів, що використовуються для корекції інтонації, артикуляції, ансамблевої злагодженості, виразності тощо, а також, методів психоемоційної регуляції. Експертами зверталася увага на наявність у таких стратегіях дискурсивних методів для обговорення спільних цілей та інших інструментів забезпечення зворотного зв'язку. Важливою вимогою, також, була наявність у структурі стратегій, що створювалися респондентами, розділів, присвячених прогнозуванню результатів застосування таких стратегій, зокрема, в контексті їх впливу на психоемоційний стан хористів.

Безпосередньо для оцінювання прогностичних здатностей респондентів було запропоноване діагностичне завдання на розробку докладних репетиційних планів, у межах яких респонденти розробляли *прогностичні коригувальні стратегії комунікації* та можливі варіанти подальших реакцій учасників хору. Респонденти мали засновувати такі прогностичні коригувальні стратегії на аналізі поточного виконавського рівня та закономірностях реагування хористів, що вже спостерігалися протягом попередніх репетицій, а також, урахувати можливості впливу таких стратегій на психоемоційний стан хористів. На наступному етапі виконання завдання респонденти застосовували розроблені стратегії у репетиційному процесі під час практики роботи з хоровим колективом. Означений процес піддавався експертному оцінюванню. Оскільки відеоспостереження в ході діагностики не проводилося, плани прогностичних коригувальних стратегій надавалися експертам заздалегідь (не менш, ніж за два дні до репетиції) задля того, щоб можна було їх детально вивчити та оцінити ефективність прогностичних дій респондентів та відповідну ефективність запропонованих

стратегій.

Результати експертного оцінювання за діагностично-прогнозувальним критерієм у цілому показали, що респонденти КГ продемонстрували кращі результати (В – 7,14%; Д – 14,29%; С – 35,71%; Н – 42,86%;  $Kf_4 = 2,04$ ), ніж респонденти ЕГ (В – 0%; Д – 16,67%; С – 33,33%; Н – 50%;  $Kf_4 = 2,02$ ).

Більш докладно результати оцінювання за кожним з показників критерію представлено в таблиці 3.5. та Додатку Д.

Таблиця 3.5.

**Результати оцінювання сформованості рефлексивно-коригувального компоненту за діагностично-прогнозувальним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Показники (%)								Загалом	
	1		2		3		4			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	8,33	7,14	16,67	7,14	16,67	21,43	8,33	7,14	<b>0,00</b>	<b>7,14</b>
Достатній	25,00	21,43	8,33	21,43	8,33	0,00	16,67	21,43	<b>16,67</b>	<b>14,29</b>
Середній	25,00	28,57	25,00	42,86	33,33	35,71	58,33	50,00	<b>33,33</b>	<b>35,71</b>
Низький	41,67	42,86	50,00	28,57	41,67	42,86	16,67	21,43	<b>50,00</b>	<b>42,86</b>
$Kf_4$	2,00	1,93	1,92	2,07	2,00	2,00	2,17	2,14	<b>2,02</b>	<b>2,04</b>

Таким чином, проведене оцінювання виявило, що респонденти КГ продемонстрували кращі результати діагностики за інтенційно-мобілізаційним та діагностично-прогнозувальним критеріями. При цьому, результати оцінювання за художньо-моделювальним та творчо-консолідаційним критеріями виявилися більш високими в ЕГ.

Загальні результати оцінювання показали дещо більш високий результат в респондентів ЕГ (В – 8,33%; Д – 8,33%; С – 33,33%; Н – 50%;  $EГKf = 8,22$ ), ніж в респондентів КГ (В – 7,14%; Д – 14,29%; С – 21,43%; Н – 57,14%;  $KГKf = 8,06$ ).



Більш докладно результати представлено в таблиці 3.6. та в Додатку Д. Порівняння результатів оцінювання у вибірках наочно візуалізовано на рисунку 3.1.

Таблиця 3.6.

**Загальні результати оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Критерії (%)								Загалом	
	1		2		3		4			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	8,33	14,29	8,33	7,14	8,33	0,00	0,00	7,14	<b>8,33</b>	<b>7,14</b>
Достатній	8,33	0,00	16,67	14,29	16,67	14,29	16,67	14,29	<b>8,33</b>	<b>14,29</b>
Середній	41,67	42,86	25,00	28,57	25,00	35,71	33,33	35,71	<b>33,33</b>	<b>21,43</b>
Низький	41,67	42,86	50,00	50,00	50,00	50,00	50,00	42,86	<b>50,00</b>	<b>57,14</b>
<i>Kf</i>	2,00	2,07	2,11	2,05	2,08	1,90	2,02	2,04	<b>8,22</b>	<b>8,06</b>

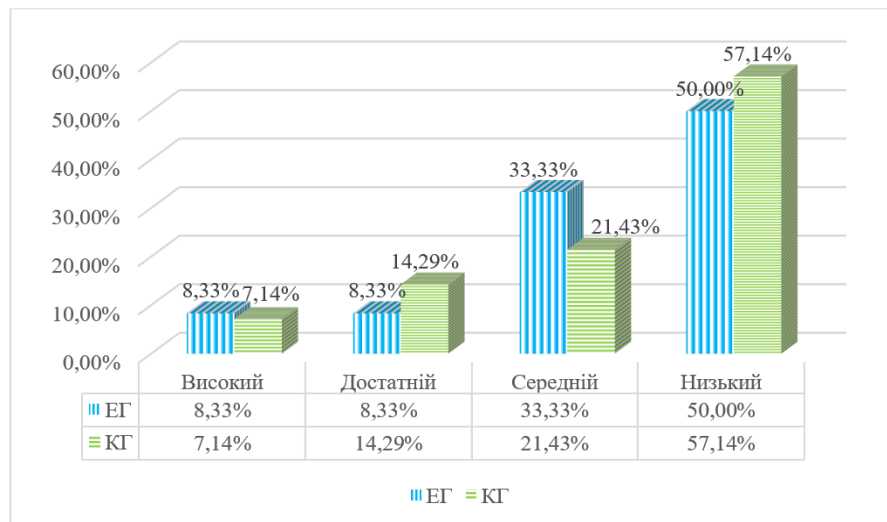


Рис. 3.1. Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту в ЕГ та КГ

У результаті проведеної на констатувальному етапі діагностики було виявлено, що середній коефіцієнт у ЕГ є дещо більш високим, ніж у КГ.

Істотність виявленої різниці було перевірено за критерієм Фішера задля чого було сформульовано дві робочі гіпотези:

$H_1$ : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості полікомунікативної компетентності, істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

$H_0$ : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості полікомунікативної компетентності, не перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

Обчислення здійснювалися за формулою кутового перетворення відсоткового вираження кількості респондентів, які досягли бажаного рівня (високого та достатнього) у значення центрального кута:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

де  $\varphi$  = значення центрального кута;

$\rho$  – кількість (у відсотках) респондентів, які досягли бажаного (високого та достатнього) рівня, виражена через частку одиниці.

За результатами обчислення за формулою кутового перетворення були отримані наступні значення центрального кута для ЕГ ( $\varphi_1$ ) та КГ ( $\varphi_2$ ):

$$\varphi_1 = 2 \rho \arcsin \sqrt{0,1667} = 2 \rho \arcsin 0,4082 = 2 \cdot 0,4205 = 0,8411$$

$$\varphi_2 = 2 \rho \arcsin \sqrt{0,2143} = 2 \rho \arcsin 0,4629 = 2 \cdot 0,4813 = 0,9626$$

Визначення розбіжності кутів ( $\varphi_{\text{емп}}^*$ ) було розраховано за формулою:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $n_1$  – загальна кількість спостережень в ЕГ;

$n_2$  – загальна кількість спостережень в КГ;

У результаті обчислень було отримано наступне емпіричне значення:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |0,8411 - 0,9626| \cdot \sqrt{\frac{12 \cdot 14}{12 + 14}} = 0,1215 \rho \sqrt{\frac{168}{26}} = 0,1215 \cdot 2,542 = 0,3088$$

Задля визначення істотності розбіжностей кутів, отримане емпіричне

значення ( $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,3088$ ) було порівняно із критичними значеннями кутів, які позначають рівні статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{кр}}^* \begin{cases} 1,64 \leq 0,05 \\ 2,31 \geq 0,01 \end{cases}$$

$$\varphi_{\text{емп}} = 0,3088$$

$$0,3088 < 1,64$$

$$\varphi_{\text{емп}} < \varphi_{\text{кр}}^*$$

Таким чином, було з'ясовано, що отримане  $\varphi_{\text{емп}}^*$  (0,3088) є меншим за критичне значення  $\varphi_{\text{кр}}^*$  (1,64), що довело його приналежність до зони статистичної незначущості на вісі Фішера (див. рис. 3.2). Таким чином, було прийнято нульову гіпотезу щодо того, що частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості полікомунікативної компетентності, не перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

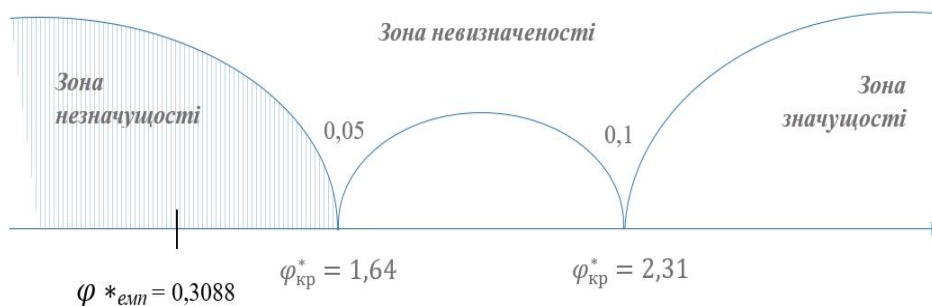


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами констатувального експерименту

За результатами проведеної діагностики було охарактеризовано чотири якісні рівні сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти, які відповідають статистичним (високому, достатньому, середньому та низькому) рівням. Зокрема, було визначено:

*Трансформаційно-лідерський* (високий) рівень, який було діагностовано

в респондентів, що продемонстрували *високі*: ступінь прагнення активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-сміслового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації; міру прагнення емоційно-духовної консолідації учасників творчої узаємодії задля досягнення спільної художньо-виконавської мети; міру емпатійності щодо художньо-образної ідентифікації у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації; ступінь здатності до ментальної художньої комунікації із композитором у процесі осягнення художньо-образної семантики та стилістики хорових творів; рівень здатності створення інтерпретаційної концепції виконання хорового твору на основі розуміння, що виникало в результаті такої комунікації, а також, автокомунікації та міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями; рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікаційні стратегії співтворчого спілкування учасників хорового колективу; ступінь прояву духовно-артистичної енергії та лідерських якостей задля консолідації виконавсько-вольових зусиль хористів та підтримки їх ідентичності; ступінь експресивності вербальних і невербальних засобів художньо-комунікативної узаємодії у процесі встановлення емоційного контакту і зворотного зв'язку; міру ефективності у застосуванні прийомів інспірації, спрямованих на активізацію творчого натхнення хористів, стимулювання їх емоційного піднесення задля вирішення поставлених художньо-інтерпретаційних завдань; міру здатності до систематичного моніторингу продуктивності художньо-виконавської узаємодії та регулювання власних комунікативних стратегій; рівень точності результатів симультанного та сукцесивного оцінювання художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового виконання; міру ефективності та доцільності прийомів художньо-інтонаційної корекції і психоемоційної регуляції; міру здатності до прогностичного оцінювання ефективності художньо-комунікативних стратегій управління процесом інтерпретаційно-виконавського опрацювання хорових творів.

*Художньо-продуктивний* (достатній) рівень діагностувався за умов

демонстрації респондентами на достатньому рівні: прагнення до активізації особистих ресурсів; достатній ступінь прагнення до емоційно-духовної консолідації учасників, що дає змогу досягати спільних цілей, але не завжди забезпечує емоційну залученість у комунікації; очевидну емпатію у художньо-образній ідентифікації, але у більш функціональній манері, ніж у трансформаційному лідерстві; присутність здатності до уявного художнього спілкування з композитором, хоча з більшою спрямованістю на практичну інтерпретацію, ніж на глибоке художнє осягнення; достатній рівень здатності створювати інтерпретаційні концепції хорових творів, який, при цьому, проявляється опорою на усталені інтерпретації, а не розробку інноваційних концепцій, що виникають на тлі всебічного художньо-інтерпретаційної полікомунікації; достатній рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікативні стратегії, але іноді може не вистачати адаптивності та креативності, притаманних трансформаційному лідерству, коли використовуються, в основному, стандартні техніки спілкування для полегшення взаємодії в групі, із фіксацією на досягненні цілей виступу; достатній рівень прояву духовно-творчої енергії, але може бути не завжди таким динамічним та надихаючим; ступінь виразності у вербальному та невербальному спілкуванні достатній для встановлення базового емоційного контакту; достатній рівень ефективності технік інспірації, спрямованих на стимулювання творчості хористів; достатню міру здатності систематично контролювати продуктивність взаємодії артистів і виконавців, але їй може не вистачати оперативності та адаптивності, адже часто застосовується базова оцінка динаміки виконання без глибини стратегічного регулювання; достатній рівень точності в оцінці художньо-емоційної виразності, але при цьому основна увага приділяється спостережуваним результатам, а не нюансам інтерпретаційної автентичності; застосування прийомів художньо-інтонаційної корекції присутнє, але може бути скоріше реактивним, ніж проактивним, коли проблеми розв'язуються в міру їх виникнення, а не використовується комплексна стратегія психоемоційної регуляції; здатність

до прогностичної оцінки ефективності художніх і комунікативних стратегій обмежена, зокрема, розпізнаються успішні підходи, але бракує прозорливості, щоб адаптувати стратегії на основі постійного оцінювання та зворотного зв'язку.

*Обмежено-фасилітативний* (середній) рівень було визначено в респондентів, які продемонстрували середній рівень прагнення активізувати особисті ресурси хористів, що проявлялося присутністю заохочення індивідуального внеску, але часто без спрямованості на емоційне залучення в комунікацію, необхідне для натхнення повноцінної участі; обмежений ступінь прагнення до емоційно-духовної консолідації, коли важливість згуртованої групової художньо-комунікативної динаміки визнавалася, але часто стратегії, що сприяють емоційному зв'язку та досягненню спільних мистецьких цілей не реалізовувалися, у результаті чого хористи почувалися ізольованими від спільного художнього бачення; поверхневий рівень емпатії у художньо-образній ідентифікації, коли визнавалися необхідність зв'язку хористів з музикою, але водночас не вистачало емоційної глибини і спрямованості на емоційне залучення хористів до полікомунікації, що призводило до технічно грамотного, але емоційно плоского виконання; середній рівень здатності до уявного художнього спілкування з композитором, коли аналіз партитури спрямовувався на виявлення базових інтерпретаційних традицій та поодиноких біографічних відомостей про композитора, без заглиблення в ментальну комунікацію; середній рівень здатності залучати хористів до художньо-інтерпретаційного полікомунікації; середній рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікативні стратегії, що проявлялося недостатністю вміння використовувати комунікативні техніки для полегшення взаємодії у групі, та їх недостатнім рівнем адаптивності та чуйності до потреб хористів; обмежений прояв духовно-артистичної енергії, коли спостерігався ентузіазм, але часто він не виливається в переконливе комунікативне лідерство, яке консолідує зусилля хористів, що призводило до відсутності мотивації та

залученості групи; недостатній рівень виразності вербального і невербального спілкування, що проявилось складнощами у встановленні емоційного контакту з хористами; обмежену ефективність технік інспірації, що проявилось у наявності спроб мотивувати хористів, але часто із покладанням на узагальнено-формальні стратегії, які не знаходили відгуку в хористів; середній рівень здатності систематично контролювати продуктивність художньо-виконавської взаємодії, при виявленні ознак непослідовності; недостатній рівень точності в оцінці художньо-емоційної виразності; реактивний характер застосування технік художньо-інтонаційної корекції; середній рівень здатності до прогностичної оцінки ефективності художніх і комунікативних стратегій, коли розпізнавалися успішні підходи, але часто спостерігалася неможливість адаптувати стратегії на основі постійного оцінювання та зворотного зв'язку.

*Формально-управлінський* (низький) рівень було діагностовано в респондентів, які продемонстрували: низький рівень прагнення до активізації особистих ресурсів хористів на тлі недостатньої зацікавленості до отримання інформації про індивідуальні прагнення та внесок хористів у спільний художньо-комунікативний процес; слабе прагнення до емоційно-духовної консолідації, коли не приділялася уваги створенню сприятливої атмосфери для спілкування, художнього самовираження хористів, та забезпечення їх почуття спільності; практично відсутність емпатії у художньо-образній ідентифікації та неспроможність спонукання хористів емоційно занурюватися у сприйняття музики; мінімальну здатність до ментального художнього спілкування з композитором; низький рівень здатності створювати оригінальні інтерпретаційні концепції на основі полікомунікації; мінімальну здатність моделювати художньо-комунікативні стратегії і навіть складність у спілкування з хористами, що призводило до плутанини та перешкоджало ефективності репетиційного процесу; мінімальний рівень прояву духовно-творчої енергії, коли репетиції проводилися практично без ентузіазму з боку респондентів, що призводило до відсутності мотивації у

хористів; низький ступінь виразності вербального і невербального спілкування, внаслідок чого атмосфера у хоровому колективі створювалася пригнічена і не надихаюча; мінімальну ефективність технік інспірації, а часто, відсутність жодних стратегій для мотивації хористів; слабку здатність систематично контролювати продуктивність художньо-виконавської взаємодії; низький рівень точності в оцінці художньо-емоційної виразності, коли респонденти надавали розпливчасті або загальні зауваження, не застосовуючи конструктивної критики та рекомендацій щодо покращення виконання; практично відсутність здатності застосовувати техніки художньо-інтонаційної корекції, коли проблеми виконання не розв'язувалися ефективно, незважаючи на їх регулярне виникнення (попереджувальна корекція не застосовувалася взагалі); низький рівень здатності прогностично оцінювати ефективність художньо-комунікативних стратегій, у результаті чого методи та прийоми, що застосовувалися, не володіли адаптивністю і не передбачали забезпечення зворотного зв'язку.

Таким чином, було проведено діагностику вихідного рівня сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки відповідно до розробленого діагностичного апарату, до якого увійшли інтенційно-мобілізаційний, художньо-моделювальний, творчо-консолідаційний та діагностично-прогнозувальний критерії та їх показники. У результаті проведеної діагностики було встановлено, що вихідний рівень сформованості досліджуваного конструкту не відрізняється істотно в ЕГ та КГ ( $\varphi_{\text{емп}}^* = 0,3088$ ).

Аналіз результатів дослідження дозволив охарактеризувати якісні рівні сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти: трансформаційно-лідерський (високий); художньо-продуктивний (достатній); обмежено-фасилітативний (середній); формально-управлінський (низький).



### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки**

Модернізація системи вищої мистецько-педагогічної освіти висуває нові вимоги до змісту хормейстерської підготовки майбутніх фахівців, потребує врахування концептуально-інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, відповідних програмних завдань, методичного забезпечення освітніх компонент з метою підвищення її якості. Сучасне розуміння хормейстерської діяльності базується на системності й багатопрофільності феномену, що збагачує уявлення про неї не тільки у контексті естетичного наповнення професійної активності хорових диригентів та колективів під їх орудою, але й її комунікативної природи – комунікації в мистецтві, з мистецтвом та через мистецтво з учасниками хорових колективів. Зважаючи на комплекс комунікативних стратегій, в яких поєднуються різні вектори хормейстерської діяльності (контекстуально-смысловий, регулятивно-комунікативний, психологічно-поведінковий), актуалізуються методичні аспекти підготовки здобувачів, зокрема у ракурсі їх полікомунікативної компетентності.

Питання хормейстерської підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти вирішуються науковцями переважно на основі компетентнісного підходу і передбачають набуття студентами фахових компетентностей. Го Сяофен в межах поліфункціонального підходу висвітлює комплексний характер вокально-виконавських, диригентсько-хорових і методико-практичних компетентностей, які визначають якість фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва (Го Сяофен, 2023, с. 2). Т. Пухальський пов'язує формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін з готовністю до творчої педагогічної діяльності, володінням широким колом компетентностей, ґрунтовними естетико-теоретичними знаннями,

практичними і методичними вміннями та навичками з естетичного виховання учнів, художньою культурою та педагогічною майстерністю; єдністю музично-теоретичної, диригентсько-хорової, інструментальної та методичної підготовки, здатністю об'єднувати учнів засобами колективних форм роботи тощо (Пухальський, 2019, с. 50). Методичним аспектам формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі присвятила увагу А. Кифенко (Кифенко, 2019), вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання – Лінь Є (Лінь Є, 2017), вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах – Хуан Чанхао (Хуан Чанхао, 2021). Важливого значення у хормейстерській підготовці надається технічним аспектам підготовки диригента (Гун Вейді, Л. Лабінцева, С. Мурза, D. Jansson, B. Elstad and E. Doving та ін.).

Поліаспектний погляд відзначаємо у дослідженнях, присвячених проблемі художньої комунікації. Зокрема, комунікативна культура майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання привабила Ван Яцзюня (Ван Яцзюнь, 2018), культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки – Лай Сяоцяня (Лай Сяоцянь, 2019); розробка методичної системи формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики – А. Зайцеву (Зайцева, 2017); феномен інтерактивної взаємодії музиканта-виконавця і виконавців у процесі концертно-художньої комунікації – Є. Єргієву (Єргієва, 2022), художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах – Мен Сіана (Мен Сіан, 2021); художньо-невербальної комунікації та її втілення у диригентському виконавстві – Чен Ліня (Суми, 2021), А. Claraco (Claraco, 2015); мультимодального спілкування хорового диригента – І. Roggi (Roggi, 2011). Натомість експериментальної перевірки методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки

науковці не здійснювали.

Експериментальна перевірка ефективності стратегії формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки вимагала розробки авторської методики, яка була реалізована в умовах спеціально організованого формувального експерименту дисертаційного дослідження.

Загальна мета авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки визначалась як цілеспрямований розвиток полікомунікативної компетентності та кожного з її компонентів – емоційно-вольового, інтерпретаційно-проектувального, експресивно-виконавського, рефлексивно-коригувального, оскільки полікомунікативна компетентність в контексті підготовки диригента-хормейстера є виразником системності та цілісності досліджуваного феномену, одночасності вираження усіх його компонентів. Впровадження авторської методики передбачало спрямованість на викладену у другому розділі концептуальну методологічну основу дослідження (підходи, принципи) та спеціально розроблені педагогічні умови.

Авторська методика впроваджувалась під час формувального експерименту упродовж чотирьох етапів формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти. 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.

Стисло представимо зміст кожного етапу впровадження методики з описом відповідних методів навчання. Розглянемо зміст і перебіг кожного етапу окремо.

Перший етап методики – *кумулятивно-адаптивний* – передбачав усвідомлення, накопичення і поширення психолого-педагогічних, мистецько-педагогічних, історико-теоретичних, диригентсько-хорових знань, вербальних та невербальних засобів художньо-виконавської діалогізації й адаптацію здобувачів ЕГ до їх практичного використання в системі мистецької полікомунікації. Конкретизуємо зміст і перебіг кумулятивно-адаптивного етапу.

*Впровадження методу художньо-образної ідентифікації* було спрямовано на вироблення потреб, що мотивують здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти досягати колективної художньо-образної ідентифікації у процесі створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності, здійснювати довершену художню комунікацію з композитором, хором, слухачами у процесі виконавсько-хорової інтерпретації.

Досягнення колективної художньо-образної ідентифікації у процесі створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності відбувалося у процесі вивчення хорового твору М. Леонтовича «Щедрик». Зокрема, воно охоплювало наступні аспекти: осмислення художньої ідеї та музичної стилістики твору; послідовний розвиток провідної мелодичної лінії у верхньому голосі (сопрано) та при її переході до інших голосів; оволодіння широким колом засобів хорового викладу (терцеві втори, співставлення регістрів, другорядні мелодичні лінії, органні пункти, мінливість хорового складу). Диригент пояснює учасникам хору, що цей твір створений на основі переосмислення композитором фольклорного джерела. Ця щедрівка належить до найбільш давніх шарів автентичної пісенної творчості і сягає давнини понад 2000 років. Образний зміст першоджерела спрямований на побажання господареві дому та усій його родині добробуту, злагоди, міцного здоров'я. Як диригент, один з учасників ЕГ, повідомляв, що цей твір в опрацюванні М. Леонтовичем українські вчені (І. Гулеско, А. Лашенко, В. Кузик та ін.) назвали «діамантом, ограненим рукою генія»,

«ніжною квіткою». Для здійснення художньо-образної ідентифікації кожного хориста акцентувалася увага на виразній життєстверджувальній емоційній вимові музичного тексту, динамізації розгортання мелодичних ліній у кожному голосі, стрімкому наповненні цілісної хорової фактури.

Довершена комунікація з композитором у процесі створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності опрацьовувалась учасниками експерименту на етапі розбору тексту твору М. Леонтовича «Дударик». Передбачалося, що диригент у процесі прочитання й інтерпретації художньо-образного змісту музичного твору повинен знаходитись у полікомунікативній системі (композитор-текст-диригент з його ціннісним світом-інтерпретація). Даний твір, так само, як і попередній, є довершеним зразком переосмислення фольклорного першоджерела, що становить сутність творчого методу М. Леонтовича. В цьому творі виразною є причетність композитора до втілення високих морально-етичних ідеалів: сюжетна канва відтворює спомини онука про померлого дідуся та його довершену гру на дуді як сенсу людського життя. Результатом осмислення комунікації диригента з композитором і текстом була складна емоційна суміш смутку, жалю, задушевності, задумливості в інтерпретації твору колективом.

Опрацювання довершеної комунікації з хором у процесі створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності здійснювалось в репетиційному опрацюванні твору М. Леонтовича «Піють півні». Об'єднуючий, згуртовуючий емоційно-вольовий вплив на всіх учасників хорового колективу відбувався у процесі відтворення головного образу твору, а саме – складної долі жінки-селянки, яка втілена низкою музично-виражальних засобів експресивно-психологічного характеру. Диригент-хормейстер координував хористів на озвучення двох смислових ліній: першої – благання до чоловіка про захист, яка відтворюється жіночим складом хору. Друга лінія – емоційний підтекст, який вирішується засобами підголоскової хорової поліфонії. Окрім суто технічного відтворення

тематичних ліній у різних регістрах, вектором впливу диригента на колектив була прискіплива увага до динамізації музично-драматургічного розвитку образу (оповідальність, образ-дія, образ-осмислення, своєрідний катарсис, просвітлення). Сумісне опрацювання драматургічних фаз твору забезпечувало глибокий емоційний зв'язок між учасниками хору та музичним матеріалом. Творчий репетиційний процес супроводжувався використанням вербальних пояснень-коментарів диригента щодо необхідної у звучанні емоційної палітри, яка досягалась за допомогою динамізації хорового викладу, ущільнення фактури дисонуючими акордами, стрімкими злетами теситури у високий регістр. Довершеною була й палітра невербальних засобів впливу на колектив: відтворення хорових партій голосом, прийоми хейрономії, виконання партії та партитури на інструменті, виразність диригентського жесту, міміки та цілісного диригентського апарату.

Довершена комунікація зі слухачами у процесі створення художнього продукту як мистецько-педагогічної та особистісної цінності опрацьовувалась у процесі концертного виконання твору «Пряля» М. Леонтовича. Під час виступу твору, диригент, відчуваючи емоційну «температуру» дитячої публіки, відтворив концепцію твору узагальнено та зменшив рівень драматичної напруженості образу. Натомість, за інших умов виконання твору диригент сфокусував сценічну інтерпретацію на розкриття образно-сислової двоплановості, яка виявляється у домінантності протилежних емоційних станів: втоми, монотонності, стурбованості та спокою.

Отже, *метод художньо-образної ідентифікації* використовувався упродовж першого етапу формувального експерименту як інформаційно-виконавський супровід формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

*Метод особистісно-комунікативної діалогізації* був пов'язаний з

особистісно-професійною ідентичністю образу власного «Я», відчуттям себе митцем, який діалогізує зі світом, самим собою, хором твором, хористами, слухачами; здатним декодувати символічно-семіотичний текст твору з урахуванням контексту діалектики виконавсько-презентаційних особистісно-колективних взаємовідносин і реакцій. Даний метод було опрацьовано в репетиційному процесі опанування твору «Закувала зозуленька» С. Людкевича на вірші Т. Шевченка.

Так, особистісно-професійна ідентичність образу власного «Я» досягала однієї з учасників ЕГ через осягнення синтезу поезії Т. Шевченка та її музичного втілення С. Людкевичем, широкого кола літературних стилістичних прийомів у втіленні тематики самотності, порівнянні явищ природи з життям людини. Виконавська інтерпретація художньої концепції твору вимагала високого рівня естетичного світогляду, розуміння національних засад хорового мистецтва, індивідуального музичного мислення композитора, майстерності у створенні різноманітної тембрової палітри (акцентуація світлого забарвлення у першій строфі та більш наповненого – у другій). Ідентифікація себе як диригента у цьому творі передбачала також досягнення тонкої градації звуку (поступове зростання сили звуку та її спад, тт.1-8, 9-13; стрімкий динамічний злет і такий самий спад – тт.23-26; відтворення гранично тихого звучання *ppp* в заключних тактах твору). Отже, особистісно-професійну ідентичність образу власного «Я» диригент довів на основі високорозвиненого гармонічного слуху, довершене володіння навичками відтворення фактури різної щільності, витонченими диригентсько-технічними прийомами.

Відчуття себе митцем, який діалогізує зі світом у процесі диригентського прочитання твору відбувалось через ототожнення смисложиттєвих установок диригента з екзистенційним наповненням сюжету твору, яке продукувалось ним до розуміння колективом семантичного наповнення тексту, неповторної аури єдності поетичного первеню та його музичного втілення. Відчуття себе митцем, який діалогізує з самим собою,

виявлялось у процесі опрацювання творчого методу С. Людкевича, який віддзеркалює риси пізньоромантичного стилю з його провідними ідеями відчуження людини, пошуку сенсу життя і спонукає до духовного зростання особистості диригента, її спрямованості на високі естетичні цінності світового хорового мистецтва, осмислення та переосмислення історії власного «Я».

Здатність декодувати символічно-семіотичний текст твору, з урахуванням контексту діалектики виконавсько-презентаційних особистісно-колективних взаємовідносин і реакцій, вимагала у процесі роботи над твором здійснювати доцільну кореляцію засобів музичної та виконавської виразності, занурюватися до функціонального значення сукупності елементів хорової фактури, її лінеарності як системоутворювальної риси тканини, осмислювати рівень динамічного балансу між голосами. Приміром, у фрагменті тексту, в якому композитором зображено зозуленьку як символ самотньої дівчини (тт.1-4), диригентом акцентувались повільний темп, експресія звуку, індивідуалізація кожного голосу через мікроінтонування, гнучкість артикуляції, співставлення різних регістрів як «зорове наближення», укрупнення образу. Глибоке проникнення в семантично-образне наповнення хорової фактури дозволяло хормейстеру здійснювати вплив на співаків, концертмейстера, слухачів, тобто залучати їх у власне художньо-комунікативне коло.

*Тренінг диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень* передбачав відпрацювання вербальних і невербальних засобів художньо-виконавської комунікації з творчими міні-групами та міні-ансамблями з метою набуття умінь емоційно-семантичної виразності художнього мовлення, експресивності диригентського жесту, міміки, пантоміміки. Даний метод був спрямований на набуття досвіду кожного з учасників експерименту діяльності хормейстера, здатності застосовувати різні прийоми вербальної та невербальної техніки, опрацьовуючи їх з диференційованими групами хору у репетиційному процесі вивчення хору *a*



*capella* «Світе ясний» В. Камінського на вірші Т. Шевченка. Емоційно-семантична виразність художнього мовлення досягала осмисленим інтонаційним та метроритмічним акцентуванням смислових градацій образу Світу (ясний, тихий, вольний, сповитий), структурної розчленованості ланцюгу підйомів з наступними низпаданням (1-5 такти експонування образу у чоловічому складі, 6-9 такти – мішаному хорі). Один із здобувачів ЕГ акцентував поступове наростання динаміки, увиразнював тембральну палітру чоловічого та мішаного хорів, емоційно консолідував учасників хорового ансамблю. Смисловими акцентами підкреслювались і у тексті, і в інтерпретації вимовляння дієслів «оковано», «омурано», «одурено», «багрянницями закрито», «розп'ятієм добито», виконаних на запитальній інтонації.

Робота над твором вимагала експресії диригентського жесту. У тт. 1-2 жест був плавним, з виразним відтворенням третьої долі такту. Подальша зміна метру (2/4, 3/3, 4/4, 2/4, 4/4, 5/4, 4/4, 3/4) вимагала чіткого відтворення різноспрямованості першої долі і різниці між схемами в цілому, агогічних нюансів.

Важливою складовою диригентського опрацювання твору була міміка. Зокрема, починаючи з т.15, музичний виклад, а саме швидка зміна реплік чоловічих та жіночих голосів, їх діалогізація, яка поєднувалась зі зміною метроритму, потребувала стрімкого реагування диригента за допомогою міміки. Хормейстер беззвучно артикулював текст; за допомогою погляду та виразних афтактів, звернених до тієї чи іншої міні-групи, налаштовував співаків на колективну емоційно-сміслову дію. Експресія міміки доповнювалась виразним положенням корпусу, яке мало бути таким, що візуально спрямовувалось до міні-групи, з якою він працював. Зокрема, у передкульмінаційній та кульмінаційній зоні твору (тт.19-22, 23-27) було поступово збільшено амплітуду жесту, зріс висотний рівень положення рук, спостерігалось віддалення рук від корпусу.

*Атрибуція емоційної «партитури» хорового твору містила*

опрацювання майбутніми диригентами змісту і драматургії поетичного ряду, декодування авторських ремарок, емоційного наповнення тексту через відтворення темпо-метроритмічного та динамічного плану, усвідомлення і розуміння власних емоцій в процесі переживання й осмислення художньо-образного змісту як системи семантичних повідомлень. Застосування даного методу відбувалося у процесі розробки концепції твору «Молитва за Україну» М. Лисенка на вірші О. Кониського, яка передувала репетиційній роботі з колективом. Поетичний текст твору складають наступні смислові етапи: 1 строфа – звертання до Бога з проханням берегти Україну, осінити її волею та світом; 2 строфа – просвітити світом науки і знання, об'єднати спільноту в любові до України; 3 строфа – звертання до Бога з проханням берегти Україну, звернути на люд свої ласки й щедроти; 4 строфа – риторичні оклики про волю, долю, освіту на многая літа. Драматургія тексту характеризується емоційним зростанням молитовного стану та деталізацією художньо-виразних засобів (метафори, епітети, повтори, риторичні оклики тощо), що детермінує засоби його композиторського та диригентського прочитання.

Зокрема, на розуміння емоційної характеристики першої строфи впливали динамічні позначки *p* (тт.1-4, 7-8), *mf* (тт.5-6) з поступовим наростанням та спадом динаміки в межах одного або двох тактів. Динамічна гнучкість, поєднана з темпо- і метроритмічною стабільністю спонукали до інтерпретації цього фрагменту як просвітленого, високодуховного стану.

У другій строфі відбувається помітна динамізація образу, яка визначається голосною динамікою (*f*) з початку та поступовим спадом (*pp*), використанням більш високих регістрів у хоровій фактурі з подальшим їх переходом до середнього та низького висотного рівня, ущільненням фактури (терцеві втори), лінеарністю викладу жіночих голосів та мелодизацією партії тенора, деталізацією темпу наприкінці розділу за допомогою фермати. Такі звуковиразальні зміни вимагали емоційного оновлення, зокрема, більш експресивного висловлення, яке змінювалось станом щиросердного спокою.

Музичний текст третьої строфи є варіантом першої. Основна мелодична лінія є незмінною, натомість в інших голосах відбувається інтонаційний розвиток, що увиразнює цілісну звукову палітру. Строфа розпочинається на більш високому динамічному рівні, переосмислюється гармонічне вирішення тексту, з'являється теситурний злет у партії тенора, що в цілому вимагало прочитання в аспекті зростання урочистого характеру.

Четверта строфа характеризується темповим прискоренням (*piu mosso*), змінами фактурного викладу з його розподілом на провідну мелодичну лінію та її гармонічний супровід, поступовим підйомом регістру усіх голосів та динамічним наростанням, що в сукупності призводить до яскравої кульмінації в заключних тактах (*ff*). Все викладене спонукало у виконавській інтерпретації до емоційного стану величності, урочистості, піднесеності.

*Практика інтерв'ювання хорового диригента* мала своїм змістом виявлення особливостей полікомунікативної поведінки будь-якого відомого хорового диригента; уявного інтерв'ю з ним, яке побудоване на основі аналізу записів виступів диригента, його біографії та активності у ЗМІ; індивідуально-стильових рис комунікації з хором, різнофункціональних комунікативних прийомів, спрямованих на досягнення художньо переконливого виконавського звукового еталону.

Одним з варіантів застосування даного методу був аналіз (на основі Інтернет-матеріалів та ЗМІ), здійснений одним з учасників, особливостей полікомунікативної поведінки Олега Цигилика – професора Львівської національної музичної академії імені М.В. Лисенка, заслуженого діяча мистецтв України, художнього керівника Львівського чоловічого хору «Гомін». Митець належить до плеяди видатних діячів національної музичної культури, який плідно працює як співак, диригент, педагог та музично-суспільний діяч з високим рівнем активності у ЗМІ. Визначальною рисою його творчої діяльності є високий рівень вокальної, диригентської та педагогічної майстерності, що визначаються у тому числі поширенням у суспільстві хорових творів, на які раніше існували ідеологічні обмеження.

Серед них – широкий шар стрілецьких, повстанських та інших патріотичних пісень, які є надбанням української духовної спадщини. Індивідуально-стильовими рисами комунікації митця з хором є широка палітра диригентсько-технічних засобів впливу, глибоке відтворення образності та музичної драматургії творів (зокрема «За рідний край», «Не пора», «Гей, видно село», «Видиш, брате мій» та ін.), майстерний показ необхідного тембрового забарвлення звуку голосом, максимально точні вербальні коментарі стосовно музики та її звукового втілення, гострота реакції при роботі з різними групами хору та оперативне внесення корективів. У біографічному аспекті вражає кількість хорових колективів (13, в тому числі капела «Трембіта»), якими митець диригував за життя. Цікавими подіями біографії є його виступи як головного диригента зведених хорів: з нагоди 400-річчя Берестейської унії (Рим, 1996), 2000-річчя Різдва Христового (с. Зарваниця Тернопільської області) з нагоди приїзду Папи Римського Івана Павла II (2001).

Такий аналіз був важливим етапом на шляху формування полікомунікативної компетентності майбутнього диригента хорового колектива, оскільки увиразнював можливу модель професійного зростання і еталон активності у соціумі.

Другий етап методики – *аналітично-продуктивний* – мав на меті поглиблення та розширення теоретичного досвіду хороуправління, обсягу наявних диригентсько-хорових знань, практичних умінь і навичок проєктувати та організовувати репетиційний процес; продукувати енергетично-духовну, емоційну консолідацію учасників колективу через інтонаційно-образне виконавське втілення хорового твору, зростання досвіду оцінювання якості хорового звучання та самоаналізу власної хормейстерської продуктивності в аспекті теорії та практики полікомунікації. Конкретизуємо зміст і перебіг аналітично-продуктивного етапу.

*Понятійно-термінологічний тренінг* пролонговано відбувався за основними сферами хормейстерської підготовки: диригентсько-хорове

мистецтво і педагогіка, виконавська інтерпретація, хоровий менеджмент, хорова комунікація, репетиційний процес і передбачав зростання досвіду майбутніх хормейстерів виявляти полікомунікативний зміст та комунікативну насиченість опорних категорій. Опрацьовувався масив відповідних понять, серед яких: диригент, хор, хорова партія, діапазон та теситура голосів, елементи хорової звучності, засоби музичної виразності, педагогічні принципи роботи з хором та ін.; виконавська концепція, художня образність, музична драматургія, диригент-інтерпретатор, виконавський стиль та ін.; організація хорового колективу, планування виступів колективу, перспективний план роботи хору та ін.; стиль керівництва хоровим колективом, психологічні засади роботи хору, комунікація диригента з хором, комунікація учасників хорового колективу та ін.; сутність репетиційного процесу, умовний розподіл репетиції на фази, розспівування хору, налаштування хору на колективні дії, вивчення нового матеріалу, удосконалення хорового звучання, вокально-хорові навички та ін.

*Полікомунікативний виконавський аналіз хорового твору* був пов'язаний з розвитком інтерпретаційно-проектувального компоненту і спрямовувався на розуміння історико-культурних передумов феноменологізації хорового твору, прочитання та інтерпретацію змісту художньо-образної сфери в контексті певної художньої епохи, національного та авторського композиторського стилю, осмислення провідних засад виконавської інтерпретації в процесі диригентсько-хорової комунікації різних видів. Застосування методу опрацьовувалось зокрема, на прикладі твору «Miserere» А. Лотті. Було розроблено план виконання твору, в якому передбачалось вивчення мелодичної лінії кожної хорової партії з осмисленням її смислової функції в контексті поліфонічної тканини; а також тих його фрагментів, де застосовано гармонічний виклад. Провідний образно-емоційний стан твору – молитва, літературну основу якої склав текст псалму Давида «Помилуй мене, Боже». Інтерпретація твору вимагала розуміння художньої естетики епохи венеціанського бароко. Визначальною

ресою цієї школи є застосування виразності хроматизованої музичної тканини і яскравих темброво-динамічних контрастів. Для індивідуального стилю композитора притаманне використання дисонуючих акордів, які виступають результатом взаємодії гармонічної та поліфонічної логіки розвитку.

Опрацювання твору передбачало визначення темпової градації, а також встановлення доцільного динамічного балансу між голосами (увиразнення основної мелодичної лінії на фоні зменшення гучності підголосків). Фрагменти з гармонічним складом вимагали більш рельєфного проведення верхнього голосу та лінії басу, як основи гармонії, та більш тихих середніх голосів. Одним із основних завдань було визначено тривале динамічне розгортання, спрямоване на яскраве розкриття кульмінації. Однією з рис інтерпретації було відтворення різкого динамічного спаду після кульмінації та заключного кадансу в однойменному мажорі, що надало б всій музичній композиції світлого тембрового забарвлення. Передбачався такий комплекс засобів диригентського втілення: диференціація функцій рук, виразні афтакти, відтворення різних емоційних станів за допомогою виразу очей, міміки, положення тіла, наповненості жесту.

*Змістовно-процесуальне моделювання репетиційного процесу* полягало у розробці плану проведення хорової репетиції; розкритті її мети, завдань, комунікативного потенціалу; модельному осмисленні історичної множинності типів репетицій, відповідних різним площинам комунікації (хормейстер-композитор, хормейстер з самим собою, хормейстер-текст, хормейстер-хор, хормейстер-слухачі). Зазначений метод опрацьовувався на прикладі твору «Тебе оспівуємо» Д. Хрїстова. План проведення хорової репетиції охоплював такі позиції: характеристика музичного образу та основних виконавських завдань; сольфеджування усім хором та детальне відпрацювання кожної партії, їх зведення в загальному ансамблі; встановлення динамічного балансу між голосами; звукове втілення твору з акцентуацією художнього аспекту. Метою репетиції визначалось цілісне

звукове втілення твору. Завданнями визначались: осмислення музичного образу хористами, засвоєння звуковисотності та ритмічного малюнку кожної партії, досягнення ансамблевої злагодженості виконання при гармонічному викладі (тт.1-8) та в середній частині під час відтворення імітацій; відтворення колективом світлого, молитовного характеру твору, а також поступової динамізації музичного викладу.

Модельне осмислення історичної множинності типів репетицій, відповідних різним площинам комунікації, виявлялось у різних змістових векторах роботи. Диригент-інтерпретатор у процесі підготовки репетиції уявно комунікує з відомим болгарським композитором Д. Хрїстовим щодо образності та музичної стилістики його літургічної музики, популярної у Болгарії та у світі. Він осмислює драматургічну роль хору «Тебе оспівуємо» у цілісній структурі Літургії, що надає постійний прирост смислів в інтерпретації, зокрема, акцентуацію станів молитовної подяки, прохання помилувати. Під час урочистого виконання піснеспіву священник розпочинає величаву молитву до Господа Епїклезу, через яку закликає Святого Духа перетворити хліб та вино в Тїло та Кров Господню. Отже, даний піснеспів є найважливішим у таїні Євхаристії. У такий спосіб в опрацюванні твору Д. Хрїстова відбувається така площина комунікації як «хормейстер – композитор».

У процесі опрацювання твору відбувається комунікація хормейстера з самим собою. Зокрема, вона повинна здійснюватись постійно в репетиційному та позарепетиційному процесі щодо осмислення образності та музичної драматургії і виявлятися під час репетицій у формах оцінки реального звучання та його миттєвої корекції. Зокрема, при опрацюванні тт.9-14 можливі недоліки щодо динамічного балансу між голосами. Диригент повинен виправити співвідношення гучності між чоловічими та жіночими голосами через вербальні методичні коментарі, відпрацювати інтонаційний профіль кожної хорової партії на певному динамічному рівні та звести їх в єдиний ансамбль.

Детальне опрацювання кожної партії, досягнення тембрального розмаїття у звучанні кожного голосу, а також загальнохорового ансамблю, виразне проведення кожного голосу у поліфонічній тканині (тт. 9-22), відтворення мінливості функціонального значення (проведення основного інтонаційного зерна, тт.9-14), суто гармонічної ролі голосів (тт.12-14) та ін. конкретизуватимуть репетицію, відповідну типу комунікації «хормейстер – текст». Злиття хормейстера та виконавців у єдиний емоційно-виразний організм, цілісне відтворення хорової фактури, переконлива передача художньо-інтерпретаційної концепції молитви через виразність відтворення диригентської схеми, динаміки, фразування, вступу і зняття голосів (особливо в середній частині), плавного звуковедення (опора на горизонтальні лінії), міміки (відносно спокійної у першому розділі та більш активної у другому), постави (поворот голови до різних голосів під час імітаційного викладу), взаємодії співаків на сцені, їх руху віддзеркалюватимуть тип комунікації «хормейстер – хор».

Під час концертного виконання твору враховуватиметься тип комунікації «хормейстер – слухачі», який реалізується через перетворення опрацьованих на репетиціях емоційних станів основного образу на потік нових, народжених під впливом специфічної атмосфери в концертному залі. Хвилювання слухачів, ймовірно, впливатиме на увиразнення в образній сфері особливої проникливості, одухотворенності, тріпотливості.

*Прийоми примноження палітри диригентських жестів* вимагали мотивованого інтерпретаційним задумом добору та накопичення доцільних засобів хормейстерського впливу на консолідацію художньо-виконавських зусиль учасників вокально-хорового ансамблю у єдиний енергетично-духовний потік. Зазначений метод опрацьовувався у репетиційному процесі з опрацювання твору А. Веберна «Entfliehtaufleihten Kahnen», подвійного канона, створеного засобами атональної композиції. Зважаючи на відсутність визначеної ладотональності, диригент спрямовував колектив на інтонаційно точне відтворення інтервалів, акордів нетерцевої будови зі спрямуванням на



провідний елемент системи звуковисотності – тон або акорд. Характер репетиції вимагав додаткового введення прийомів хейрономії.

*Метод імерсивних технологій та віртуальної реальності* передбачав уявлення (симулювання) концертного залу і створення віртуального хору за допомогою VR-окулярів; відбувалось занурення у віртуальний простір, де здобувачі були диригентами віртуального хору, що дозволило їм відпрацьовувати диригентські жести, «представляти і відчувати» реакцію віртуальних хористів на свої дії та експериментувати з різними техніками і типами комунікації. Зазначений метод містив різні завдання, в яких практикувались майбутні хормейстери. Зокрема, створювався VR-контент (віртуальний світ) з усіма його складовими – сценою, публікою, акустикою з метою розучування твору «Херувимська» (№3) Д. Бортнянського. Завдання створення віртуального хору, з яким було необхідно опрацьовувати диригентські жести в реалістичних умовах, розв'язувалась на прикладі твору «Ave Maria» З. Кодая. Занурення у віртуальний простір, що супроводжувалось відчуттям атмосфери концерту, відпрацюванням різних диригентських прийомів та експериментуванням без ризику для реального хору відбувалось на творі «Достойно є» Г. Гаврилець. Розвиток просторового уявлення, спрямований на розуміння того, як диригентські жести впливають на різні групи голосів у хорі, здійснювався під час втілення твору «Stabat Mater» М. Шука. Підготовку до концертів, яка надавала можливість опрацьовувати складні фрагменти твору, взаємодію диригента з солістами та концертмейстером було здійснено на матеріалі твору «Ave Maria» І. Щербакова. Ці та інші завдання мали такі переваги як безпечність, ефективність, доступність, гнучкість, високий рівень залучення учасників експерименту і впливали на рівень формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.

Третій етап методики – *творчо-регулятивний* – був спрямований на набуття досвіду винайдення, проектування і практичної перевірки

продуктивності хормейстерсько-комунікативних дій щодо виконавської діяльності хористів, їх емоційно-вольової регуляції, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення; зростання якості виконавського тлумачення твору за рахунок саморозвитку у втіленні хорової виконавської концепції як мети полікомунікації. Конкретизуємо зміст і перебіг творчо-регулятивного етапу.

*Поліверсійність репетиційного процесу* була пов'язана з презентацією майбутніми хормейстерами фрагментів практичного розучування та виконання одного й того ж самого хорового твору з метою вияву та оцінкою власної експресії, артистичної енергії, харизматичності у процесі емоційної та вольової консолідації хористів щодо яскравого втілення виконавської концепції хорової композиції. Для звукового втілення поліверсійності репетицій з колективом було обрано твір «Ave Maria» М. Кармінського, який по черзі був презентований усіма учасниками ЕГ.

Серед версій назвемо кілька варіантів. Зокрема, акцентуація розгортання музичної думки в низькому та середньому регістрі в першому розділі твору, виконання якої супроводжувалось виразним відтворенням диригентської схеми з переважанням горизонтальних рухів, що вплинуло на консолідацію хористів в аспекті відповідного тексту відтворення кантилени. Іншою версією твору було більш активне, експресивне диригентське прочитання наступного розділу твору (*poco più mosso*), що дозволило консолідувати хористів в осмисленому відтворенні більш виразного малюнку кожного голосу, а також гармонічної вертикалі. Ще один автор своєї версії прагнув досягнути драматургічного акцентування наповненої музичної фактури у високому, і далі середньому, регістрі (*Con passione*) й продемонстрував різноманітну, деталізовану техніку диригування з використанням різних площин, яка органічно взаємодіяла з виразною мімікою та гнучкими поворотами корпусу до різних груп.

*Екстраполяція художньо-комунікативних пріоритетів* мала своїм методологічним підґрунтям узагальнення досвіду української та європейської

диригентсько-хорової школи і передбачала таку послідовність в реалізації диригентсько-хорової комунікації в репетиційному процесі: опрацювання елементів хорової звучності та засобів музичної й сценічної виразності, засвоєння звуковисотного і темпо-метроритмічного аспектів музики, досягнення єдності вокально-інтонаційного звуковидобування, артикуляційної ясності, тембрального забарвлення, експресії емоційної драматургії тощо. Зазначений метод відпрацьовувався здобувачами під час розучування кантати Д. Січинського «Лічу в неволі» на вірші Т. Шевченка.

Важливим пріоритетом початкового етапу було відтворення усім хором цілісної хорової фактури з винятковою увагою до точності інтонування вертикалі й горизонталі та їх гнучких співвідношень упродовж всього твору (співставлення унісонних мелодичних ліній та гармонічного викладу); усвідомленого викладу індивідуалізації хорової та інструментальної фактури. Музична будова твору поєднує хорове, сольне виконання та інструментальний супровід, що визначає завдання щодо відтворення засобів музичної й сценічної виразності. Прикметною рисою твору є контрастне співставлення різних за характером великих розділів. Семантичне навантаження останнього з них пов'язане з інтонаціями коломийки, жвавий характер якої змінюється епізодом хорального складу у виконанні чоловічим хором. Саме в ньому диригент досягнув виняткової драматичної наповненості образу.

Виконання твору вимагає від диригента рельєфного проведення заключного розділу, контрастного до попереднього, з яскравою кульмінацією у заключних тактах. Ретельна підготовка диригента-хормейстера до виконання твору вимагала наступних художньо-комунікативних пріоритетів української та європейської диригентсько-хорової школи: витончена та деталізована техніка диригування, інтонаційна довершеність й ансамблева злагодженість, інтелектуальна наповненість виконавської інтерпретації, відпрацювання усіх елементів хорового звучання цілісним складом хору, а також окремими групами та голосами; створення цілісної виконавської

форми та її важливих складових.

*Хоровий проєкт* передбачав концертне втілення концептуального задуму хорового твору під орудою майбутнього хормейстера, в якому він виявляв здатність синергійно взаємодіяти з автором, самим собою, текстом, хористами, слухачами та демонстрував експресивний емоційно-мотиваційний вплив на звуковий та сценічний простір. Зазначений метод застосовувався у процесі реалізації різних концертних тематичних проєктів здобувачів. Серед них відзначимо проєкт «Хорова Шевченкіана», що базувався на виконавських інтерпретаціях членів проєктної групи таких творів: «Садок вишневий коло хати» Б. Вахнянина, «Ой чого ти почорніло» Л. Ревуцького, «Сонце заходить» В. Іконника, «У наших раї на землі» М. Дацка, «Орися ж ти, моя ниво» В. Реви. Учасники, у процесі творчої взаємодії між собою у процесі підготовки проєкту, у концертному його втіленні виявили розуміння художньої концепції шевченкового слова у музичному прочитанні різних композиторів ХХ-ХХІ століть. Незважаючи на значний обсяг музичних текстів творів, ускладнену музичну мову, розмаїття гармонічного та поліфонічного викладу, широку палітру динамічних відтінків, складну метроритмічну організацію творів, диригенти спромоглися досягти майстерності інтерпретації, що віддзеркалювала глибокий синтез літературно-поетичного і музичного шарів творів, відчуття різних змістовних ліній та провідної художньої ідеї, виконавської цілісності форми, продемонстрували експресивний емоційно-мотиваційний вплив на звуковий та сценічний простір.

*Тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії* вимагав зростання досвіду майбутнього хормейстера щодо вольового включення в творчий процес; тонкого відчуття образної звукосфери, жанрово-стильової самобутності музики як мистецького повідомлення; експресії прояву вербальних та невербальних засобів комунікації, емоційного «зараження» хористів, створення й підтримки під час виступу позитивної духовної аури.

Учасники тренінгу, послідовно кожний, покроково відпрацьовували

втілення образної звукофери, жанрово-стильової самобутності, експресії прояву вербальних та невербальних засобів комунікації, емоційного «зараження» хористів, створення позитивної духовної аури на прикладі диптиха О. Яковчука «I. Тече вода з-під явора. II. Над Дніпровною сагою». Конкретизуємо дії одного з майбутніх диригентів. Втілення натхненного, поетизованого образу природи в першому номері циклу відбувалося засобами досягнення інтонаційної точності у відтворенні двоголосної, а надалі – чотириголосної фактури; складного метроритмічного малюнку (мікроформули, поліритмія, поліметрія); співставлення прозорої та насиченої фактури; реєстрових контрастів тощо. Сумний образ явора над Дніпром, як символа нещасливої козацької долі та його спогадів про кохання (другий номер), відпрацьовувався через втілення інтонаційного розгортання мелодії, наближеної до ліричних народних пісень на фоні хорової педалі та гармонічного викладу; синхронного двоголосся; насиченої гармонічної мови у високому реєстрі з використанням тісного розміщення акордів. Вивчення диптиху було спрямоване на розкриття втіленої у творі жанрово-стильової самобутності: поєднання фольклорних інтонаційних джерел та сучасної композиторської техніки, яка опирається на функційну гармонію, прозорість зображальної хорової фактури і неспішне розгортання обраного темпоритму. Диригент застосовував комплекс вербальних та невербальних засобів спілкування з колективом: виразно читав поетичний текст в обох творах, художньо прочитував його з хористами, використовував елементи хейрономії (горизонтальні лінії для передачі стану спокою, виділення жестом окремих складів, вагомих за виражальним значенням), коментував та демонстрував різні підходи до розкриття образного змісту творів (вимова тексту, наближена до співу, а також активізація процесу вимови), порівнював музичні образи з явищами природи та емоційними станами людини у цьому та інших творах О. Яковчука. Такі дії призводили до емоційного «зараження» хористів, їх занурення в чарівний світ української музичної пейзажності, поєднаної з почуттями та переживаннями людини, і

налаштовували учасників хору на позитивну музично-поетичну атмосферу.

*Мультимедійний перформанс-хор* містив використання інтерактивних мультимедійних технологій під час хорових виступів для створення візуально-звукових ефектів, що увиразнювали художньо-образний зміст хорового твору; хормейстер керував реальним хором та візуальними проєкціями одночасно, тобто взаємодіяв зі слухачами через додатковий полікомунікативний канал. Метод застосовувався під час концертного виконання твору «Світочку наш милий» В. Гайдука на вірші І. Козака.

Цей сучасний хоровий твір відомий своєю емоційною глибиною і чистотою звучання. Під час мультимедійного перформансу, хормейстер використовував візуальні проєкції світлових ефектів і гірські пейзажі Закарпаття, що демонструвались відповідно до змін характеру хорової фактури, динамічних нюансів з відтворенням урочистого хорального звучання в кульмінаційній зоні (тт.13-18), в заключному розділі твору (тт. 26-30). Запровадження мультимедійного перформанс-хору як мультимедійного проєкту, в якому поєднуються музика, відео та інші елементи, збагачує методичний профіль освітнього процесу, дозволяє відпрацювати динамічні нюанси, темпи та артикуляцію; створювати віртуальний концертний зал, який імітує реальний, відпрацювати диригентські жести та спостерігати за реакцією хору, різну акустику залу, різну його наповненість слухачами, обирати різні варіанти інструментального супроводу. Комплекс виражальних засобів в інтерпретації твору мультимедійного перформансу збагачений світловими інсталяціями, анімацією, віртуальною реальністю, синхронізацією цих ефектів з музичним розвитком як розширенням поля синхронних дій хормейстера та залученням слухачів до процесу народження музичного образу. Підкреслимо, що через візуально-звукові ефекти зростає емоційний вплив музики на аудиторію, загальний рівень креативності хормейстера та його лідерських якостей, опанування ним цифрових інструментів, набувається досвід увиразнення максимально емоційно збагаченого музичного образу.

Четвертий етап методики – *креативно-стратегічний* відзначався готовністю до самовдосконалення здобувачів в контексті полікомунікативної компетентності; здатністю до самостійного створення проєктів щодо колективної інтерпретації творів, розробки власних виконавсько-педагогічних прийомів і методів; виявленням продуктивного індивідуального стилю комунікації, ефективністю виконавсько-педагогічної рефлексії, сформованістю творчого хормейстерського іміджу.

*Метод діалогічно-рефлексивної взаємодії* передбачав самооцінювання та корекцію власних комунікативно-виконавських дій майбутнього хормейстера як результату осмислення успішності та ефективності індивідуального полікомунікативного досвіду у втіленні художніх концепцій хорових творів, проявів полікомунікативних емпатії, регуляції, поведінки у професійній діяльності керівника хорового колективу. Зазначений метод застосовувався під час генеральної репетиції перед концертним виступом хорового колективу на матеріалі твору «Hostias» (№9 з «Реквієму») В. А. Моцарта.

Зокрема, один з учасників експерименту яскраво продемонстрував сформованість індивідуального полікомунікативного досвіду, що виявилось в розумінні ним художньої концепції твору на основі діалогізації з композитором та самим собою і втілення у виконанні колективом піднесеного, наповненого драматизмом образу молитви. Як хормейстер, він глибоко осягнув таїну історії створення «Реквієму» як заупокійної меси, особливості тлумачення композитором жанрового канону реквієму, драматургічне значення у циклі «Hostias» та, застосовуючи регулятивно-комунікативні аспекти, створив художньо-переконливу інтерпретацію. Диригент доносив до учасників колективу власний задум, домагався чіткої кореляції музично-слухових уявлень з реальним інтонуванням партій, демонстрував експресивність диригентської техніки, що вплинуло на створення цілісного художнього образу. Домінантою власної інтерпретації диригента було втілення яскравого контрасту двох розгорнутих розділів

твору – ліричного і драматичного. Корелювання музично-слухових уявлень з реальним інтонуванням партій здійснювалось шляхом встановлення динамічного балансу та метроритмічної узгодженості в гармонічній фактурі першого розділу і опрацювання проведення теми у різних голосах окремо, співставленням різних шарів фактури – у другому. Демонстрація експресивності диригентської техніки виявлялась через використання синхронних рухів, певному динамічному акцентуванні провідних інтонацій, співставленні високого та низького регістрів за допомогою різних позицій рук, застосування різної амплітуди жестів у першому розділі, диференціацію функцій рук, виразність ауфтактів, швидку реакцію, виразну міміку та доцільні рухи корпусу – у другій.

Диригент у процесі виконання твору забезпечував психологічний аспект комунікації, викликав у хористів необхідні установки, емоційні стани та особливості сценічної поведінки. Приміром, в заключному розділі твору він психологічно налаштовував співаків на схвильований характер діалогізації різних фактурних елементів (співставлення голосів у стреті, та драматургічно важливе співпадіння в останніх тактах). В роботі диригента спостерігались позитивні психологічні впливи, які сприяли появі духовного резонансу між диригентом і учасниками у вирішенні драматичних нюансів розгортання музичної думки.

Художнє виконання твору вимагало організації ефективної співпраці диригента і колективу. Хормейстер продемонстрував глибоке розуміння музично-виконавського процесу, змісту кожного етапу роботи над виконавською концепцією, довершене володіння власним показом за допомогою голосу, диригентського жесту, відтворення партитури на музичному інструменті; вміння надихати кожного учасника колективу на відтворення синхронної співацької дії, здійснювати доцільний розподіл часу репетиції та послідовності художньо-технічних завдань. Зокрема, вивчення фуґи передбачало застосування концепції проведення репетиційного процесу за моделлю Г. Берліоза, а саме – репетицій з окремими партіями з подальшим



об'єднанням їх у загальний ансамбль. Диригент спромігся такої організації музично-виконавського процесу, яка мотивовано залучала до творчої співпраці усіх учасників хорового колективу. Він забезпечив кореляцію художньо-наповненого звучання хору та музичного інструменту в спільній інтерпретаційній, образно-виразній площині.

Педагогічно-виконавське «перформатування» відображало спрямування майбутніх хормейстерів до формування індивідуального стилю комунікації, відкритість до професійного самовдосконалення на основі подальшого набуття полікомунікативної компетентності, здатність до накопичення хормейстерських знань та навичок комунікації з композитором, самим собою, текстом, хористами, слухачами; готовність опановувати новими педагогічними та мистецькими технологіями на основі сучасних комунікативних моделей. Даний метод застосовувався у репетиційному опрацюванні хору рабів-євреїв з опери «Набукко» Дж. Верді. Один з учасників експериментальної групи, у порівнянні з іншими, виявив спрямованість до формування індивідуального стилю комунікації. За допомогою точних пояснень, виконавського показу голосом та диригентським жестом він відтворив з колективом витончену динамічну палітру, яка є однією з визначальних ознак твору. Важливим аспектом стратегії індивідуалізації комунікації з колективом було досягнення тривалого динамічного розгортання, а також співставлення граничних динамічних градацій  $ff$  –  $pp$ , які відтворювались хвилеподібно; тривалої підготовки загальної кульмінації з постійним філіруванням звуку і вибудовування гармонічної вертикалі в заключних тактах на тихій динаміці.

Диригент також продемонстрував відкритість до професійного самовдосконалення на основі подальшого набуття полікомунікативної компетентності, що виявлялося, в репетиційному процесі, у розумінні ним множинності контекстів діяльності хормейстера та її потенціалу. За 4 репетиції він продемонстрував зростання свого бачення твору в контексті цілісної драматургії опери. Він виявив віднайдення ним еталону якісного

звучання хору, накопичення розмаїття форм невербального спілкування, більш високий рівень організації та результативності репетиції, збагачення технічного комплексу диригента новими елементами, примножив спілкування з колективом за допомогою сили навіювання, що призвело до більш емоційного виконавського прочитання сповненої драматизму філософської ідеї любові до Батьківщини.

Помітно зросла і здатність до накопичення хормейстерських знань та навичок комунікації з композитором, самим собою, текстом, хористами, слухачами. Диригент більш потужно застосовував в роботі над інтерпретацією знання про досягнення цілісності виконавської форми та деталізації її складових, шляхи відображення синтезу літературно-поетичного та музичного шарів твору, поглиблення диригентського прочитання тексту як результату усвідомлення функціонального значення хорової фактури та інструментальної партії. У процесі роботи над інтерпретацією здобувач опирався на інформацію про оперу «Набукко» в контексті еволюції оперної творчості композитора, історію написання цього твору на біблійний сюжет, втілення ідеї прагнення до свободи єврейського народу. Твір з'явився після пережитої композитором особистої трагедії у 1842 р. У підготовці до репетицій диригент, здійснюючи комунікацію з самим собою, акцентував для себе відповідність в музиці твору гострого драматизму образної сфери, розмаїття типів фактури, яка поєднує октавні унісони та наповнений гармонійний виклад; широкої темброво-динамічної палітри та її контрастного співставлення, що вимагало від нього удосконалення диференціації функцій рук, використання різної амплітуди жесту, техніки показу необхідного еталону звуку, прийомів коригування звучання хору та музичного інструменту. Комунікуючи з текстом, він обрав для подальшого розучування з хором такі складнощі, які вимагали його уваги: розуміння загального змісту іншомовного тексту та особливості його вимови; досягнення розмаїття тембрового забарвлення звуку в межах втілення різних градацій р, засоби виконавського вираження глибокого

психологізму та драматургічного проростання музичної форми. Спілкуючись з хором, хормейстер акцентував увагу на точному відтворенні взаємодії мелодії, гармонії та їх метроритмічної характеристичності; якісному інтонуванні різних способів звуковедення, акцентів на різних долях такту; філіруванні звуку на тихій динаміці та в межах одного-двох тактів. Було професійно продемонстровано виразний малюнок чотиридольної схеми, домінування горизонтальних рухів у виконанні кантילени, чіткість жесту у часткових та загальній кульмінаціях з підкресленням сильних та відносно сильних долей, що сприяло створенню рухово-пластичного образу художньо-виконавської концепції. Під час концертного виконання твору, у зв'язку з відчуттям атмосфери слухацької аудиторії, спостерігалось акцентування молитовного піднесеного емоційного прочитання твору як довершеної форми втілення драматичного в музиці.

У процесі опанування твору виявлялась готовність хормейстера вивчати та застосовувати нові педагогічні й мистецькі технології. Зокрема, коментарі диригента спонукали хористів ідентифікувати свій емоційний стан з величним образом Батьківщини; також хормейстер виявив оволодіння праксеологічно-методологічними знаннями, креативно-конативними основами хорової творчості, елементами інтерактивних мистецьких технологій, врахування етапності індивідуальних траєкторій розвитку хористів, риси проєктного мислення.

*Креативне методичне навчання* забезпечувало накопичення навичок майбутніх хормейстерів розробляти власні виконавсько-педагогічні прийоми і методи з метою досягнення еталонного звучання хорового колективу. Метод застосовувався у процесі вивчення хорового твору «Думи мої» з опери «Шлях Тараса» О. Рудянського. Зокрема, диригентом було продемонстровано власний метод слухової діагностики хорового звучання, що дозволило досягати точного відтворення звуковисотної лінії та ритмічного малюнку кожної хорової партії – і на цій основі породжувати загальний ансамбль. Зважаючи на інтонаційну складність кожного голосу,

кожний з них потребував окремого опрацювання в таких аспектах як чистота звучання, метроритмічна організація, логіка розгортання музичної думки, функціональне значення голосу в цілісній гармонічній та поліфонічній тканині. У процесі діагностування звукового потоку була виявлена низка недоліків: недостатня інтонаційна стійкість у партії басів, відсутність у них необхідної ритмічної узгодженості двоголосного викладу; невиразне інтонаційне проведення тематизму у поліфонічному розділі; недостатня чистота звучання чотириголосного мішаного хору в завершальному розділі, а також тенденція до заниження звучання у всіх голосах. Корекція звучання охоплювала такі дії: акцентування уваги усього складу хору на використання високої ділянки інтонаційної зони, що притаманне хоровому виконанню в мінорних тональностях; ретельне відпрацювання хроматизмів з метою досягнення чистоти унісонних ліній; внесення необхідних змін у звучання кожного голосу з пріоритетом гармонічного мислення та норм інтонування акордів різної складності; виразне відтворення літературного тексту як чинника, що позитивно впливає на чистоту інтонації; акцентуація уваги хору, як єдиного організму, на відтворення відпрацьованих співацьких дій та слуховий контроль.

Окрім цього, диригент застосував методи та прийоми: ведення звучання хору на штрих *non legato*, *staccato*; використання широкого кола емоційних станів; спів хору без диригента; хорова імпровізація у другому реченні теми; застосування класичної та вільної манери диригування.

*Тренінг з формування хормейстерського іміджу* засновувався на розширенні досвіду майбутніх хормейстерів у сукцесивно-симультанних діях, самомоніторингу переконливості інтонаційного художньо-образного втілення виконавської концепції творів, постійному удосконаленні індивідуальної системи засобів художньої виразності. Застосування методу опрацьовувалось на прикладі твору «*Agnus Dei*», ч. 5 з «*Реквієму*» Г. Форе.

Розширення досвіду майбутнього хормейстера у сукцесивно-симультанних діях відбувалось наступним чином. Один з учасників

експерименту поставив за мету розкрити художній задум та музичну драматургію твору, в якому втілено ідею вічного спокою. Для цього ним було здійснено декілька послідовних кроків. На початку він проаналізував вербальну основу твору та виявив, що вона має три структурні складові – «Agnus Dei» (Агнець Божий), «Miserere nobis» (Помилуй нас), «Dona nobis pacem» (Даруй нам мир), кожна з яких втілює різний емоційний стан і є підґрунтям для розбудови цілісної виконавської форми. Завданням наступного кроку опрацювання тексту була диригентська розробка емоційної партитури твору відповідно до змістовного наповнення як словесного, так і музичного ряду. Отримані результати втілювались надалі у репетиційному процесі з хором. Важливим елементом наступного кроку було завдання диригента донести колективу своє розуміння комплексу темброво-динамічних, артикуляційних градацій, особливостей хорової фактури, логіки фразування, розгортання музичної думки в часі і втілення часткових та загальної кульмінацій за допомогою диригентської техніки. Під час виконання завдань означеного сукцесивного кроку виникла необхідність здійснення симультанної дії диригента на основі швидкої реакції на помилку неузгодженості темброво-динамічного ансамблю усього складу мішаного хору (епізод «Lux aeterna»). Диригент вирівнював загальне звучання шляхом уточнення норм інтонування акордів, вірного відтворення хроматизмів, активізації слухового контролю співаків.

Наступний крок роботи над текстом мав своїм спрямуванням удосконалення вокально-хорової техніки, вокального слуху та збагачення досвіду співаків за якістю вокального звучання. Зокрема, суто вокальний аспект передбачав досягнення ніжного виразного співу як у партії соліста, так і в хорі. З точки зору музичної драматургії, диригент відтворив принцип діалогізації між хором і солістом, часте контрастне співставлення динаміки (*p*, *f*, *ff*) та різних регістрів, виразного хвилеподібного руху тканини, розмаїття прийомів фактурного викладу (унісонні лінії, гармонічна фактура у вигляді хорального, а також гомофонно-гармонічного типу, насиченість та

прозорість через паузи); ясну темпову модель (Andante-Molto Largo-Tempo I); відносну автономність партії соліста, хору та інструментального супроводу. Комплекс засобів музичної виразності, цілісність сприйняття асиметричної контрастно-складової музичної форми дозволили майстерно втілити драматургію твору.

У процесі репетиції диригентом здійснювався самомоніторинг переконливості інтонаційного художньо-образного втілення виконавської концепції творів. Ним було помічено, що розділ *Molto Largo* був виконаний не в дотриманні інтонаційного концептуального задуму, а саме з використанням низької інтонаційної зони, що призвело до незбалансованого звучання акордів. Окрім того, звучання хору на початку та в кінці цього розділу виходило за межі *pp* і негативно вплинуло на загальну лінію динамічного розвитку. Означене призвело до самооцінювання невдалого вирішення кульмінаційної зони твору як світлого, з переходом до драматичного стану образу.

Упродовж серії репетицій диригент продемонстрував постійне удосконалення індивідуальної системи засобів художньої виразності, зокрема, ним було досягнуто високого рівня: герменевтичних коментарів твору, майстерного показу власним голосом такого звучання, яке віддзеркалювало темброву специфіку кожної партії; відтворення на музичному інструменті хорової партитури, здійснення диригентсько-технічного прочитання твору з використанням функцій рук, вибудовування гармонічної вертикалі в звучанні колективу та досягнення різного ступеня її наповненості відповідно до цілісної виконавської концепції, розкриття, як живого організму, динамічного профіля твору з виявленням часткової та загальної кульмінацій. Досягненням індивідуального іміджу диригента був прозоро-ніжний спів хору та соліста, який доповнювався витонченим виконанням фортепіанної партії (тт. 1-17, 32-50). Диригентська техніка студента вирізнялась новими для нього засобами художньої виразності: переважанням горизонтальних рухів, розмаїттям амплітуди.

*Нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності»* відбувалася у форматі регулярних зустрічей майбутніх хормейстерів, неформальних дискусій, майстер-класів, воркшопів, під час яких обговорювалися актуальні питання хормейстерської полікомунікації, оприлюднювалися напрацювання, висувалися нові ідеї, узагальнювалися творчі результати. Основою нетворкінгу, яка дозволяла учасникам спілкуватися, була спеціально організована регулярність зустрічей.

На неформальних дискусіях спостерігалась свобода вираження думок і відсутність жорсткого формату, що дозволяло учасникам почуватися комфортно і відкрито ділитися своїми ідеями. Зокрема, обговорювалися питання класичної та вільної техніки диригування, музичного стилю та його втілення в диригуванні, надекспресивного диригування, специфіки виконавського втілення світської та духовної хорової музики, особливостей репетиційного процесу в дитячому хоровому колективі, психологічних аспектів сучасного хорового виконання, театралізації в сучасному хоровому виконавстві, соціокультурного менеджменту в хоровому виконавстві та ін.

Наступним етапом сесії були майстер-класи, на яких демонстрували свої вміння та навички викладачі, запрошені хормейстери та учасники експерименту. Зокрема, були проведені майстер-класи з виконавської інтерпретації кантати «Червона калина» Л. Дичко, хорових номерів з фольк-опери «Цвіт папороті» Є. Станковича, обробки української народної пісні «Місяць на небі» О. Рудянського, «Cries of London» Л. Беріо, «Il canto sospeso» Л. Ноно. Також майстри диригентської справи приділили увагу шляхам формування вокальної техніки хорового колективу, вмінням відтворення мелодичного та гармонічного строю, принципам інтерпретації хорових творів в різних типах музичної фактури, різновидам хорового ансамблю, культури мови в хоровому співі, новітнім засобам музичної виразності в творах композиторів ХХ-ХХІ століття.

В атмосфері зацікавленості мистецтвом хорового диригування та хорового співу проходили воркшопи – інтерактивні заняття, які дозволяли





Продовж. табл. 3.6

Високий	33,33	28,57	50,00	7,14	41,67	21,43	<b>33,33</b>	<b>21,43</b>
Достатній	50,00	28,57	33,33	28,57	41,67	35,71	<b>50,00</b>	<b>21,43</b>
Середній	16,67	35,71	8,33	42,86	8,33	28,57	<b>16,67</b>	<b>42,86</b>
Низький	0,00	7,14	8,33	14,29	8,33	14,29	<b>0,00</b>	<b>14,29</b>
<i>Kf<sub>1</sub></i>	<i>3,17</i>	<i>2,79</i>	<i>3,25</i>	<i>2,50</i>	<i>3,17</i>	<i>2,64</i>	<b><i>3,19</i></b>	<b><i>2,64</i></b>

Таблиця 3.8

**Результати оцінювання сформованості інтерпретаційно-проектувального компоненту за художньо-моделювальним критерієм на формульовальному етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Показники (%)						Загалом	
	1		2		3		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	33,33	21,43	25,00	14,29	33,33	28,57	<b>33,33</b>	<b>28,57</b>
Достатній	58,33	35,71	58,33	42,86	50,00	42,86	<b>50,00</b>	<b>21,43</b>
Середній	8,33	28,57	16,67	42,86	16,67	14,29	<b>16,67</b>	<b>35,71</b>
Низький	0,00	14,29	0,00	0,00	0,00	14,29	<b>0,00</b>	<b>14,29</b>
<i>Kf<sub>2</sub></i>	<i>3,25</i>	<i>2,64</i>	<i>3,08</i>	<i>2,71</i>	<i>3,17</i>	<i>2,86</i>	<b><i>3,17</i></b>	<b><i>2,74</i></b>

Таблиця 3.9

**Результати оцінювання сформованості експресивно-виконавського компоненту за творчо-консолідаційним критерієм на формульовальному етапі експерименту**

	Показники (%)			Загалом
	1	2	3	

Продовж. табл. 3.9

Вибірки Рівні	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	41,67	0,00	25,00	28,57	58,33	28,57	<b>33,33</b>	<b>21,43</b>
Достатній	33,33	28,57	50,00	28,57	33,33	35,71	<b>50,00</b>	<b>7,14</b>
Середній	16,67	64,29	16,67	42,86	8,33	35,71	<b>8,33</b>	<b>71,43</b>
Низький	8,33	7,14	8,33	0,00	0,00	0,00	<b>8,33</b>	<b>0,00</b>
<i>Kf<sub>3</sub></i>	<i>3,08</i>	<i>2,21</i>	<i>2,92</i>	<i>2,86</i>	<i>3,50</i>	<i>2,93</i>	<b><i>3,17</i></b>	<b><i>2,67</i></b>

Таблиця 3.10

**Результати оцінювання сформованості рефлексивно-коригувального  
компоненту за діагностично-прогнозувальним критерієм на  
формульованому етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Показники (%)								Загалом	
	1		2		3		4			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	33,33	14,29	50,00	7,14	25,00	21,43	25,00	7,14	<b>16,67</b>	<b>7,14</b>
Достатній	41,67	42,86	25,00	35,71	50,00	35,71	58,33	57,14	<b>50,00</b>	<b>21,43</b>
Середній	16,67	35,71	16,67	50,00	25,00	28,57	16,67	28,57	<b>33,33</b>	<b>57,14</b>
Низький	8,33	7,14	8,33	7,14	0,00	14,29	0,00	0,00	<b>0,00</b>	<b>14,29</b>
<i>Kf<sub>4</sub></i>	<i>3,00</i>	<i>2,64</i>	<i>3,17</i>	<i>2,43</i>	<i>3,00</i>	<i>2,64</i>	<i>3,08</i>	<i>2,57</i>	<b><i>3,06</i></b>	<b><i>2,62</i></b>

Таблиця 3.11

**Загальні результати оцінювання сформованості полікомунікативної  
компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти  
за всіма критеріями на формувальному етапі експерименту**

Вибірки Рівні	Критерії (%)								Загалом	
	1		2		3		4		ЕГ	КГ
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Високий	33,33	21,43	33,33	28,57	33,33	21,43	16,67	7,14	<b>25,00</b>	<b>7,14</b>
Достатній	50,00	21,43	50,00	21,43	50,00	7,14	50,00	21,43	<b>58,33</b>	<b>28,57</b>
Середній	16,67	42,86	16,67	35,71	8,33	71,43	33,33	57,14	<b>16,67</b>	<b>50,00</b>
Низький	0,00	14,29	0,00	14,29	8,33	0,00	0,00	14,29	<b>0,00</b>	<b>14,29</b>
<i>Kf</i>	<i>3,19</i>	<i>2,64</i>	<i>3,17</i>	<i>2,74</i>	<i>3,17</i>	<i>2,67</i>	<i>3,06</i>	<i>2,62</i>	<b><i>12,59</i></b>	<b><i>10,67</i></b>

Таблиця 3.12

**Порівняння результатів оцінювання сформованості полікомунікативної  
компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти  
на різних етапах експерименту**

Вибірки Рівні	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=12		n=14		n=12		n=14	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	8,33	1	7,14	3	25,00	1	7,14
Достатній	1	8,33	2	14,29	7	58,33	4	28,57
Середній	4	33,33	3	21,43	2	16,67	7	50,00
Низький	6	50,00	8	57,14	0	0,00	2	14,29
<i>p</i>	0,1667		0,2143		0,8333		0,3571	
<i>φ*</i>	0,3088				2,5915			

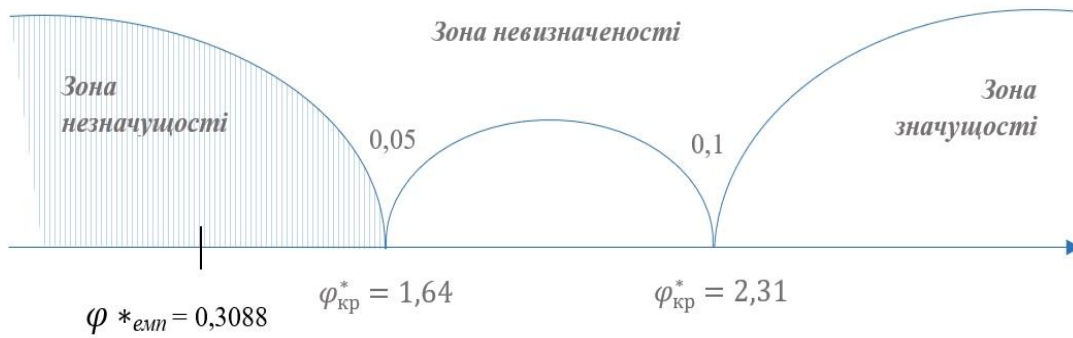


Рис. 3.3. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами констатувального експерименту

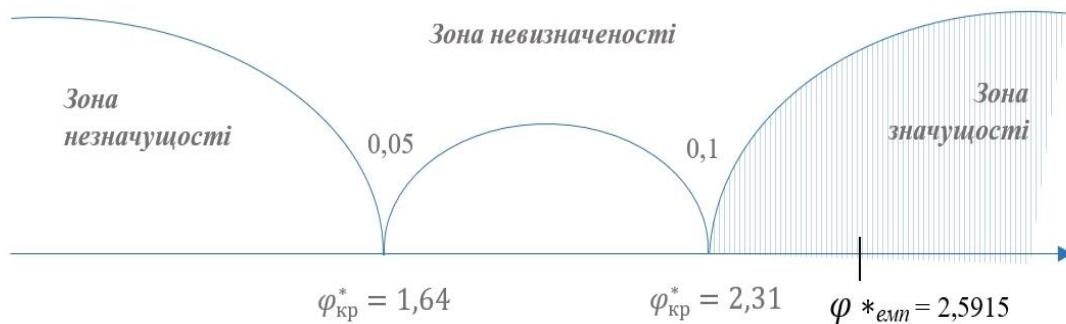


Рис. 3.4. Розташування емпіричного значення розбіжності результатів ЕГ та КГ на вісі значущості Фішера за результатами формувального експерименту

### Висновки до третього розділу

У третьому розділі висвітлено організацію та реалізацію експерименту з упровадження розробленої авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, а також подано результати її апробації.

Визначено загальну мету авторської методики, яка полягала в цілеспрямованому формуванні полікомунікативної компетентності та кожного з її компонентів – емоційно-вольового, інтерпретаційно-проектувального, експресивно-виконавського, рефлексивно-коригувального,

оскільки полікомунікативна компетентність в контексті підготовки диригента-хормейстера є виразником системності та цілісності досліджуваного феномену, одночасності вираження усіх його компонентів.

Розроблено критеріальний апарат оцінювання рівня сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в контексті його структурних елементів. Емоційно-вольовому компоненту відповідав *інтенційно-мобілізаційний* критерій, який фокусує увагу на прагненні здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти створювати в колективі спільні цінності та стимулювати хористів до духовно-емоційної консолідації задля досягнення спільного художньо-творчого результату. Його показниками виступали: ступінь прагнення активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-сміслового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації; міра прагнення емоційно-духовної консолідації учасників творчої взаємодії задля досягнення спільної художньо-виконавської мети; міра емпатійності щодо художньо-образної ідентифікації у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації задля втілення художнього образу твору в спільному виконанні. Інтерпретаційно-проектувальному компоненту відповідав *художньо-моделювальний* критерій, який включає до себе орієнтири виявлення рівню сформованості здатності створювати інтерпретаційну концепцію виконання хорового твору, побудовану на основі ментальної художньої комунікації хормейстера з композитором, а також за посередництвом автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення хормейстера до твору. В якості показників художньо-моделювального критерію визначено: ступінь здатності до ментальної художньої комунікації із композитором у процесі осягнення художньо-образної семантики та стилістики хорових творів; рівень здатності створення інтерпретаційної концепції виконання хорового твору на основі розуміння, що виникло в результаті: ментальної художньої комунікації з композитором; автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення до твору; міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями; рівень

здатності моделювати ефективні художньо-комунікаційні стратегії співтворчого спілкування учасників хорового колективу, що містять художньо-образно виразні інтерактивні (вербальні та пластично-мануальні) прийоми полікомунікації. Експресивно-виконавський компонент, який відповідає за здатність хормейстера використовувати ефективні та виразні прийоми вербальної та невербальної комунікації, мобілізуючи для цього власні артистичну енергію та харизматичність у прагненні спрямовувати артистичну енергію усіх учасників хорового колективу та слухачів у єдиний духовно-енергетичний потік відповідав *творчо-консолідаційному* критерію. Показниками означеного критерію виступили: ступінь прояву духовно-артистичної енергії та лідерських якостей задля консолідації виконавсько-вольових зусиль хористів та підтримки їх ідентичності в контексті приналежності до спільноти музикантів та, ширше, представників певного культурного простору, з притаманними йому суспільними та мистецькими цінностями; ступінь експресивності вербальних і невербальних засобів художньо-комунікативної взаємодії у процесі встановлення емоційного контакту і зворотного зв'язку задля мобілізації духовно-енергетичних ресурсів учасників комунікації; міра ефективності у застосуванні прийомів інспірації, спрямованих на активізацію творчого натхнення хористів, стимулювання їх емоційного піднесення у прагненні переконливого втілення художнього образу хорового твору та вирішення поставлених художньо-інтерпретаційних завдань. Рефлексивно-коригувальний компонент відповідав *діагностично-прогнозувальному* критерію, оскільки прогнозування та оцінювання є основою хормейстерської діяльності. Показниками означеного критерію визначено: міра здатності до систематичного моніторингу продуктивності художньо-виконавської взаємодії та регулювання власних комунікативних стратегій задля переконливого виконавського втілення хоровим колективом художньо-інтерпретаційної концепції твору; рівень точності результатів симультанного та сукцесивного оцінювання художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового виконання;

міра ефективності та доцільності прийомів художньо-інтонаційної корекції і психо-емоційної регуляції, що вживаються задля досягнення хористами якісного художньо-виконавського результату; здатність до прогностичного оцінювання ефективності художньо-комунікативних стратегій управління процесом інтерпретаційно-виконавського опрацювання хорових творів.

У процесі констатувального експерименту було застосовано методи анкетування, контент-аналізу, експертного оцінювання, педагогічного спостереження, системного моніторингу художньо-виконавської взаємодії, творчих завдань (розробка інтерпретаційної концепції хорового твору на засадах полікомунікації; розробка комунікативної стратегії інтерпретаційної виконавсько-хорової роботи над обраним твором; створення оціночних рубрик для аналізу хорового виконання; розробка та застосування прогностичних коригувальних стратегій полікомунікації в хорі.

Обробка результатів констатувального експерименту здійснювалась відповідно чотирьох рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти: трансформаційно-лідерський (високий) рівень (8,33%); художньо-продуктивний (достатній) рівень (8,33%); обмежено-фасилітативний (середній) рівень (33,33%); формально-управлінський (низький) рівень (50,00%).

Експериментально перевірено запропоновану авторську методику формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, яка впроваджувалась на відповідних етапах. На першому, *кумулятивно-адаптивному* етапі було застосовано *методи*: художньо-образної ідентифікації; особистісно-комунікативної діалогізації; тренінг диригентських центрованих повідомлень; атрибуції емоційної «партитури» хорового твору; практики інтерв'ювання хорового диригента. На другому, *аналітично-продуктивному* етапі впроваджувались *методи*: понятійно-термінологічний тренінг; полікомунікативного виконавського аналізу

хорового твору; змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу; прийоми примноження палітри диригентських жестів; імерсивних технологій та віртуальної реальності. На третьому, *творчо-регулятивному* етапі реалізовувались *методи*: поліверсійності репетиційного процесу; екстраполяції художньо-комунікативних пріоритетів; хорового проєкту; тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії; перформанс-хору. На четвертому, *креативно-стратегічному* етапі апробовано *методи*: діалогічно-рефлексивної взаємодії; педагогічно-виконавського «перформатування»; креативного методичного навчання; тренінг з формування хормейстерського іміджу; нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності».

Підсумкові результати засвідчили такі зміни: в експериментальній групі частка учасників із високим рівнем зросла з 8,33 % до 25,00%, із достатнім рівнем – з 8,33% до 58,33%, тоді як кількість досліджуваних із середнім рівнем зменшилася з 33,33% до 16,67%, із низьким - з 50,00% до 0,00%. У контрольній групі зміни були менш вираженими: кількість учасників високого рівня залишилась без змін - 7,14%, із достатнім рівнем підвищилась з 14,29% до 28,57%, із середнім рівнем – з 21,43% до 50,00%, тоді як частка досліджуваних із низьким рівнем впала з 57,14% до 14,29%.

Отже, аналіз отриманих результатів засвідчив ефективність розробленої поетапної авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки.



## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення, обґрунтовано і запропоновано практичне вирішення актуальної науково-педагогічної проблеми формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Вирішення означеної проблеми здійснено через розробку і реалізацію авторської методики з урахуванням специфіки фахової підготовки здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти.

Реалізація поставленої мети і вирішення завдань дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. На основі проаналізованих концептуальних положень комунікації, художньої комунікації в контексті хормейстерської підготовки здобувачів мистецько-педагогічної освіти узагальнено розуміння полікомунікації як складного інтегрованого динамічного процесу багатовимірної взаємодії між кількома/багатьма суб'єктами, який охоплює різні рівні і площини та вектори комунікації одночасно.

Доведено, що полікомунікація в хорovому мистецтві включає не тільки передачу емоційно-семантичної інформації, а й гармонійне поєднання голосів усіх учасників у єдиний, збалансований інтонаційно-звуковий, «живий» музичний інструмент та є ресурсом для духовно-емоційного згуртування учасників хорovого універсуму, залучення їх до виконавської співтворчості, створюючи гармонійну єдність у взаєморозумінні між композитором, виконавцями і слухачами.

Встановлено, що хорova полікомунікація передбачає передачу емоційних, естетичних і духовних цінностей через комплекс вербальних (слова, пояснення) паравербальних та невербальних (міміка, інтонації, диригентський жест, тілесна експресія) засобів і форм передачі художньої інформації, що утворює емоційно-ментальний резонанс між виконавцями і слухачами, забезпечуючи глибоку художньо-експресивну взаємодію задля

переконливого виконавського втілення художнього продукту хорової творчості, включно впровадження сучасних інноваційних тенденцій хорової театралізації в процес створення сценічно-виконавської проєкції хорового твору.

З'ясовано, що хормейстерська діяльність є полікомунікаційною за своєю природою, що означає багатовекторну, багатоканальну і багатовимірну взаємодію між хормейстером, учасниками хорового колективу і слухачами, генеруючи духовну консолідацію, єдність естетичних переживань, думок, художньо-образних уявлень, асоціацій тощо, створюючи платформу для гармонійного розвитку і професійного зростання особистості.

Визначено, що компетентність хормейстера є поліфункціональною, де полікомунікативна компетентність є важливою передумовою успішності його професійної діяльності. Доведено, що полікомунікативна компетентність збагачує особистісно-фаховий потенціал хормейстера, що забезпечує ефективну багатовекторну, багатоканальну і багатовимірну художньо-виконавську і мистецько-педагогічну взаємодію з усіма учасниками хорового універсуму

2. Запропоновано авторське трактування базового поняття дослідження. Полікомунікативна компетентність хормейстера тлумачиться як інтегральна динамічна система особистісно-фахових ресурсів хормейстера, що забезпечує плідне здійснення багатовекторної, багатфункціональної і багаторівневої художньої комунікації багатьох учасників хорового універсуму з музичними творами, та через твори з іншими через вмотивоване досягнення емоційно-резонансної взаємодії, духовної консолідації та адекватної художньо-комунікативної ідентифікації. Результативність такої полікомунікації забезпечується використанням продуктивних художньо-комунікативних стратегій на основі проєктування інтерпретаційних хорових концепцій (зокрема, і з елементами тетралізації) та їх успішного репетиційно-концертно-сценічного втілення з використання експресії художньо-комунікативних засобів з метою створення досконалого

художнього продукту хорової співтворчості.

Обґрунтовано структуру полікомунікативної компетентності, яка складається з таких компонентів: емоційно-вольовий (інтегрує емоційні та вольові процеси, спрямовані на створення емоційної атмосфери і мобілізацію творчих ресурсів виконавців), інтерпретаційно-проектувальний (забезпечує глибоке розуміння та інтерпретацію художнього тексту через інтелектуальні процеси, що включають проектування вербальних і невербальних засобів комунікації), експресивно-виконавський (охоплює комунікативні засоби, які консоліднують енергію виконавців і слухачів, спрямовуючи їх у спільний творчий процес через емоційну експресію та харизматичність хормейстера) та рефлексивно-коригувальний (полягає в постійному аналізі й корекції інтонаційного та художнього втілення твору, що дозволяє хормейстеру ефективно реагувати на недоліки і досягати бажаного звучання).

3. Представлено систему методологічних підходів, впровадження яких у процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти забезпечує ефективний розвиток їх полікомунікативної компетентності. До ключових підходів віднесено: *аксіологічно-консолідаційний* (спрямований на формування системи професійних цінностей студентів, що визначають їх ставлення до обраної професійної діяльності, до себе як особистості та фахівця, усвідомлення тісного взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та професійною майстерністю музиканта-педагога); *герменевтично-нарративний* (призводить до створення складної комунікації між композитором, музичним твором та його змістом, а також між власним «Я» виконавця з його набутим досвідом, баченням і ставленням до художніх цінностей); *феноменологічний* (дає можливість виявити факт творчої самореалізації автора, з'ясувати місце та роль його творчого здобутку у національній школі, культурі певної країни, і ширше – всієї епохи, що є шляхом до розуміння сутності композиторського стилю, як феномену); *полісуб'єктно-ресурсний* (призводить до усвідомлення полісуб'єктності як феномену, що відображає єдність розвитку внутрішнього змісту реальних сутностей у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, що

поєднані спільною творчою діяльністю); *інтерактивно-синергетичний* (застосовуваний у процесі хорової інтерпретації, є важливим інструментом досягнення його композиційної та інтонаційно-драматургічної логіки); *акмеологічно-стратегічний* (розглядався в аспекті індивідуального супроводу процесу самовдосконалення особистісних і фахових якостей здобувачів з метою досягнення ними найвищих результатів у намічених цілях, формування настанови на професійну самореалізацію та результативність в обраній професійній діяльності).

Базуючись на вищевказаних підходах, запропоновано низку принципів формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. Принцип *художньо-виконавської афіліації* передбачає активний розвиток емпатії, конгруентності студентів у процесі емоційно насиченої художньо-педагогічної комунікації на різних етапах диригентсько-хорової діяльності; принцип *інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів* передбачає формування у студентів певної сукупності установок, переконань та ідей, що характеризуються спільністю, виходять за сферу індивідуальної свідомості суб'єкта і є загальнозначущими для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; принцип *художньо-семантичної експлікації* передбачає наявність плану втілення хорового твору, який деталізує й пояснює кожен його етап, що призведе до змістовно й художньо цілісного результату; принцип *антиципації* має на увазі здатність хористів передбачати, передчувати різного роду виконавські проблеми (інтонаційно-звукові, художньо-образні тощо); принцип *іманентного аналізу* спрямований на зміст і структуру твору, на його формальні елементи, їх співвідношення та функції, і не передбачає виходу за рамки тексту; принцип *художньо-творчої партиципації* знаходить свій прояв у психологічних механізмах імітації, навіювання та зараження, спрямованості хористів один на одного, творчого партнерства, співробітництва та самовіддачі, за допомогою яких відбувається «зараження» художньо-творчою ідеєю як самих музикантів, так і слухачів під

час концертного виступу; принцип *інтерсуб'єктної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль* розглядаємо як внесення в навчальний процес найбільш ефективних впливів, відкидаючи ті, що ускладнюють досягнення поставленої мети, поєднуючи різні види професійного розвитку студентів, враховуючи специфіку диригентсько-хорової діяльності; принцип *прямого і зворотного зв'язку (фідбеку)* зосереджено на діагностиці недоліків навчального процесу в оволодінні практикою виконання хорових творів, спрямованої на формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, оцінку сформованості навичок інтонаційно-слухової симультанності та суцесивності в процесі подолання інтонаційно-виконавських недоліків, на максимальне використання отриманої інформації, що зумовлює збільшення ефективності та продуктивності процесу формування досліджуваної компетентності студентів, як майбутніх хормейстерів; принцип *перепроєктування виконавсько-педагогічних стратегій* надає студентам можливість швидко та якісно відслідковувати емпатійно-оцінні реакції слухачів під час публічних виступів, саморегуляцію професійної діяльності під час виконання хорового твору, здатність здійснювати швидкий та обґрунтований зворотний зв'язок щодо корекції прийомів вербальної та невербальної експресії художньо-педагогічної комунікації.

Визначено *педагогічні умови* та відповідні методи формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки на основі дослідженої методологічної концепції. Серед них: ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорового колективу як ціннісно-смыслового ресурсу продуктивної виконавсько-хорової діяльності на засадах емоційно-експресивної діалогової співтворчої взаємодії (методи: атрибуції емоційної «партитури» хорового твору, тренінгу диригентських центрованих художньо-виконавських повідомлень, прийомів примноження палітри диригентських жестів); створення інтерперсональної художньо-

виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору як платформи щодо проєктування ефективних художньо-комунікативних засобів і стратегій реалізації виконавського задуму (понятійно-термінологічний тренінг, полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору, змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу, поліверсійності репетиційного процесу); утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників художньо-творчої взаємодії на засадах екстраперсональної синергії в процесі колективної інтерпретації хорової концепції твору (методи: тренінгу з управлінської диригентсько-хорової сугестії, хорового проєкту, імерсивних технологій та віртуальної реальності, мультимедійного перформансу-хору); організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу, аналізу і корекції продуктивності виконавсько-педагогічних стратегій щодо якості втілення хорових інтерпретаційних концепцій (методи: діалогічно-рефлексивної взаємодії, педагогічно-виконавського «переформатування», тренінг з формування хормейстерського іміджу, нетворкінг-сесії «Лабораторія хормейстерської майстерності»).

4. Для здійснення діагностики рівня сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти було розроблено критерії та показники, які дають змогу оцінити ступінь сформованості цього феномену в контексті його структурних елементів. Емоційно-вольовому компоненту відповідав *інтенційно-мобілізаційний* критерій, який фокусує увагу на прагненні здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти створювати в колективі спільні цінності та стимулювати хористів до духовно-емоційної консолідації задля досягнення спільного художньо-творчого результату. Його показниками виступали: ступінь прагнення активізувати особистісні ресурси задля розкриття ціннісно-сміслового контенту міжсуб'єктної художньої комунікації; міра прагнення

емоційно-духовної консолідації учасників творчої взаємодії задля досягнення спільної художньо-виконавської мети; міра емпатійності щодо художньо-образної ідентифікації у процесі інтерактивної співтворчої полікомунікації задля втілення художнього образу твору в спільному виконанні. Інтерпретаційно-проектувальному компоненту відповідав *художньо-моделювальний* критерій, який включає до себе орієнтири виявлення рівню сформованості здатності створювати інтерпретаційну концепцію виконання хорового твору, побудовану на основі ментальної художньої комунікації хормейстера з композитором, а також за посередництвом автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення хормейстера до твору. В якості показників художньо-моделювального критерію визначено: ступінь здатності до ментальної художньої комунікації із композитором у процесі досягнення художньо-образної семантики та стилістики хорових творів; рівень здатності створення інтерпретаційної концепції виконання хорового твору на основі розуміння, що виникло в результаті: ментальної художньої комунікації з композитором; автокомунікації, яка актуалізує суб'єктивне ставлення до твору; міжсуб'єктного художньо-інтерпретаційного дискурсу з виконавцями; рівень здатності моделювати ефективні художньо-комунікаційні стратегії співтворчого спілкування учасників хорового колективу, що містять художньо-образно виразні інтерактивні (вербальні та пластично-мануальні) прийоми полікомунікації. Експресивно-виконавський компонент, який відповідає за здатність хормейстера використовувати ефективні та виразні прийоми вербальної та невербальної комунікації, мобілізуючи для цього власні артистичну енергію та харизматичність у прагненні спрямовувати артистичну енергію усіх учасників хорового колективу та слухачів у єдиний духовно-енергетичний потік відповідав творчо-консолідаційному критерію. Показниками означеного критерію виступили: ступінь прояву духовно-артистичної енергії та лідерських якостей задля консолідації виконавсько-вольових зусиль хористів та підтримки їх ідентичності в контексті приналежності до спільноти музикантів та, ширше, представників певного

культурного простору, з притаманними йому суспільними та мистецькими цінностями; ступінь експресивності вербальних і невербальних засобів художньо-комунікативної взаємодії у процесі встановлення емоційного контакту і зворотного зв'язку задля мобілізації духовно-енергетичних ресурсів учасників комунікації; міра ефективності у застосуванні прийомів інспірації, спрямованих на активізацію творчого натхнення хористів, стимулювання їх емоційного піднесення у прагненні переконливого втілення художнього образу хорового твору та вирішення поставлених художньо-інтерпретаційних завдань. Рефлексивно-коригувальний компонент відповідав діагностично-прогнозувальному критерію, оскільки прогнозування та оцінювання є основою хормейстерської діяльності. Показниками означеного критерію визначено: міра здатності до систематичного моніторингу продуктивності художньо-виконавської взаємодії та регулювання власних комунікативних стратегій задля переконливого виконавського втілення хоровим колективом художньо-інтерпретаційної концепції твору; рівень точності результатів симультанного та сукцесивного оцінювання художньо-емоційної виразності та інтерпретаційної автентичності хорового виконання; міра ефективності та доцільності прийомів художньо-інтонаційної корекції і психо-емоційної регуляції, що вживаються задля досягнення хористами якісного художньо-виконавського результату; здатність до прогностичного оцінювання ефективності художньо-комунікативних стратегій управління процесом інтерпретаційно-виконавського опрацювання хорових творів.

5. Експериментально перевірено запропоновану авторську методику формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, яка впроваджувалась на відповідних етапах. На першому, *кумулятивно-адаптивному* етапі було застосовано *методи*: художньо-образної ідентифікації; особистісно-комунікативної діалогізації; тренінг диригентських центрованих повідомлень; атрибуції емоційної «партитури» хорового твору; практики інтерв'ювання хорового диригента. На другому,



*аналітично-продуктивному* етапі впроваджувались *методи*: понятійно-термінологічний тренінг; полікомунікативного виконавського аналізу хорового твору; змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу; прийоми примноження палітри диригентських жестів; імерсивних технологій та віртуальної реальності. На третьому, *творчо-регулятивному* етапі реалізовувались *методи*: поліверсійності репетиційного процесу; екстраполяції художньо-комунікативних пріоритетів; хорового проєкту; тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії; перформанс-хору. На четвертому, *креативно-стратегічному* етапі апробовано *методи*: діалогічно-рефлексивної взаємодії; педагогічно-виконавського «перереформатування»; креативного методичного навчання; тренінг з формування хормейстерського іміджу; нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності».

Кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив ефективність запропонованої авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки, що підтверджується методом математичної статистики – критерієм  $\varphi^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антіпіна, І. (2019). Хоровий перформанс як новий напрям у сучасному культурному просторі. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*, вип. 33, С. 60-66.
2. Апалькова, І. (2020). *Довідник хормейстера*. Канів: Склянка Часу/Zeitglas.
3. Багрій, Т. (2021). Інтерпретація хорового твору як креативна складова в системі чинників виконавської майстерності майбутнього педагога – музиканта. *Витоки педагогічної майстерності*, вип. 27, С. 10-15.
4. Байда, Л. (2010). Театралізація хорового твору як аспект виконавської інтерпретації. *Наукові записки. Педагогічні та історичні науки*. вип. 88, С. 3–9.
5. Байко, О. (2016). Вчинковий потенціал особистості: теоретичні аспекти. *Студентський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 40, 98–101.
6. Бакреу, А. С. (2019). Особливості герменевтики як філософської концепції ХХ ст. *Молодий вчений*, 12 (76), 247–250.
7. Батовська, О. М. (2019). *Сучасне академічне хорове мистецтво а cappella як системний музично-виконавський феномен*. (Дис. ... доктора мистецтвознавства). Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
8. Берегова, Г. (2013). Актуальність філософських досліджень у системі вищої освіти України. *Наукові записки. Серія: «Філософія»*, вип. 14, С. 133-138.
9. Берегова, О. (2006). *Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість?* Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
10. Бермес, І. (2022). Українське хорове мистецтво як об'єкт наукових зацікавлень. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 48, том 1, С. 66-72.

11. Бермес, І. (2008). *Диригентське мистецтво: поліфункційні виміри*. Львів: Червона калина.
12. Бермес, І. (2020). Особливості комунікації «композитор–слухач» у хоровому виконавстві. *Вісник НАКККіМ*, вип. 2, 168-173.
13. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, № 2 (63), С. 27-31.
14. Бибик, С., Сюта, Г. (2006). *Словник іношомовних слів*. Харків: Фоліо.
15. Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. (с. 45-50). Київ: К.І.С.
16. Білова, Н. К. (2022). Методи формування художньо-комунікативної компетентності майбутніх викладачів-хормейстерів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*(206), 91-97. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-91-97>
17. 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.
18. Білодід, І. К. (Ред.). (1973). *Словник української мови: В 11-ти томах*. Т.4. Київ: Наукова думка.
19. Бірюкова, Л. А. (2011). *Підготовка вчителя музики до роботи з хором: навчально-методичний посібник*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
20. Бондар, Є. М. (2019). *Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості: монографія*. Одеса: Астропринт.
21. Бондар, Л., Ісхакова, Н. (2015). Рефлексія як основний компонент навчальної діяльності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*, 1(6), 39–43.
22. Боценко, С. (2021). Імерсивні технології: теоретичний аспект. *«Імерсивні технології в освіті»*: збірник матеріалів І науково-

- практичної конференції з міжнародною участю. Київ: ПТЗН НАПН України, 36–39.*
23. Булатова, Л. Особливості комунікативної компетентності хорового диригента. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць КНЛУ, № 1 (59), С. 25-29.*
24. Бурбан, М. І. (2007). *Українські хори та диригенти.* Дрогобич: Посвіт.
25. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».
26. Бутенко, Л. М. (2002). *Оперно-хорове виконавство (навчальний посібник).* Одеса: ОНМА імені А.В. Нежданової.
27. Бутківська, Т. В. (1997). Проблема цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник, 27–31.*
28. Ваврик, Р. В. (2019). Розвиток комунікативної компетентності майбутніх військових диригентів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, №19, С.133-138.*
29. Ваврищук, С. П. (2022). *Сучасний український хоровий театр: проблеми художньої інтерпретації.* (Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Наукове обґрунтування творчого мистецького проекту ... доктора мистецтва). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.
30. Ван, Яцзюнь (2017). Емоційно-емпатійні методи формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка, 3(116), 17–21.*
31. Ван, Яцзюнь. (2016). Комунікативна культура диригента-хормейстера в контексті музичної комунікації. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки, вип. 147, С. 246-248.*
32. Ван, Яцзюнь. (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання.* (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний

- педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
33. Ван, Яцзюнь. (2018). Педагогічні умови формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 3, С. 125-131.
34. Варганич, Г. О. (2015). Комунікативний аспект у діяльності диригента хору. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 31, 48-53. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3468>.
35. Варганич, Г. О. (2018). Verbal communication of the conductor with the chorus as the main tool of their interaction in the process of conducting activities. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 42. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10664>.
36. Василевська-Скупа, Л. П. (2014). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
37. Вей, Іцян. (2023). *Формування навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі ансамблевого музикування*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук (доктора філософії)). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
38. Величко-Соломенник, З. (2021). Хорова театралізація як засіб розвитку вокально-сценічної майстерності вихованців дитячого хорового колективу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип 42, том 1, С. 55-65.
39. Веркіна, Т. Б. (2008). *Актуальне інтонування як виконавська проблема*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Одеська державна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса.
40. Винничук, Р. (2019). Педагогічна аксіологія у контекстах гуманітарної професійної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 24, 33–39.
41. Вишневська, Ю. В. (2023). Формування комунікативної компетентності

- майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування через призму соціального діалогу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 87, С. 40-45.
42. Вітченко, А., Вітченко, А. (2019). Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? *Вища школа*, № 4 (177), С. 52–67.
43. Волкова, Ю. І. (2016). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії*. (Дис. ... канд пед наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
44. Гаврилюк, О. О. (2007). *Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи*. (Дис... канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.
45. Гавриляк, Л. (2019). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Науковий журнал «ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки»*, вип. 3, С. 70-73.
46. Газінський, В. І., Лозінська, Т. О., & Дабіжа, К. Л. (2012). *Навчальний хор: навчально-метод. посібник*. Вінниця: Розвиток.
47. Гао, Юань. (2020). *Методика розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
48. Гнатюк, Я. С. (2019). *Комунікативний потенціал культурної предикації*. Івано-Франківськ: Вид-во «ЛілеяНВ».
49. Го, Сяофен. (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності*. (Дис. ... д-ра філософії). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
50. Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, № 3, С. 23-30.

51. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
52. Горбаль, Я. (2019). Комунікативні аспекти діяльності диригента. *Музичне мистецтво і культура*, 2(28), 106-117. doi.org/https://doi.org/10.31723/2524-0447-2019-28-2.9.
53. Горлач, М. І., Кремень, В. Г., & Рибачко, В. К. (2001). *Філософія*. Харків: Консум.
54. Гун, Вейді. (2021). *Художня техніка диригента хору у контексті психофізіологічного аналізу*. (Дис. ... канд. мист-ва). Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.
55. Давидов, М. (1998). *Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)*. Київ: Музична Україна.
56. Данилишин, Н. (2019). *Комунікативні здібності як важливий чинник педагогічної майстерності викладача*, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного вищого закладу освіти» (22 березня 2019 року). Київ, С.11-14.
57. Дегтярєва, Г. А. (2016). *Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: монографія*. Харків: Мачулін.
58. Денисюк, С. (2021). Хорова театралізація: теоретичний та історичний дискурс. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, вип. 36, С. 40-42.
59. Дмитренко, К. (2012). Юрген Габермас: від рефлексії до комунікації. *Магістеріум. Історико-філософські студії*, вип. 47, С. 38-45.
60. Добронравова, І. С., Білоус, Т. М., & Комар, О. В. (2009). *Новітня філософія науки: підручник для студентів філософських факультетів та аспірантів*. Київ: «Логос».
61. Долинська, Л. В. (2008). *Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього*

- вчителя*. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В.
62. Драч, І. І. (2008). Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*, вип. 57, С. 44–48.
63. Єжова, О. О. (2014). Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*, 3, 39–43.
64. Єргієва, Є. (2022). Інтерактивна взаємодія музиканта-виконавця і виконавців у процесі концертно-художньої комунікації. *Музичне мистецтво і культура*, 16, 446-457.
65. Єрмаков, І. Г. (2003). *Феномен компетентісно спрямованої освіти. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху*. Київ: Лат і К.
66. Желуденко, М. О., Болотна, Т. М. (2015). Сугестивні технології в навчально-виховному процесі. *Вісник національного авіаційного університету. Збірник наукових праць: педагогіка, психологія*, 6. Відновлено 3  
<https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10197/13399>.
67. Заболотний, І. П., Карпенко, Є. В., & Матвієнко, Т. В. (2023). *Робота з хором: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня*. Суми: ФОП Цьома С.П.
68. Завалевський, Ю. І. (2014). *Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця: монографія*. Чернівці: «Букрек».
69. Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики*. (Дис. ... д-ра. пед. наук). Національний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
70. Зайцева, А. В. (2017). *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
71. Заредінова, Е. (2020). *Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти*. Київ: Слово.
72. Зарудний, Є. О. (2007). *Філософія*. Київ: Либідь.



- 73.Зязюн, І. А. (2001). Технологізація освіти як історична неперервність. С. О. Сисоєва (Ред.), *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. (с. 3-11). Київ: Віпол.
- 74.Іванова, Ю. М. (2015). Шляхи вивчення хорознавства. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, вип. 43, С. 291-300. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp\\_2015\\_43\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp_2015_43_26).
- 75.Ільніцька, Н. (2019). Синергетичний підхід у контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 170, 65–68.
- 76.Іригіна, С. О. (2017). Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки [Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*, вип. 157, С. 65-70.
- 77.Калинюк, Ю. (2007). Духовні константи творчої особистості диригента. *Київське музикознавство*, вип. 23, С. 192–201.
- 78.Калюжна, Т. Г. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- 79.Карпюк, Ю. (2019). Комунікативна компетентність як складова успішного професійного розвитку психолога. *Scientific Journal Virtus*, вип. 1, С. 41-57.
- 80.Касаткіна, О. В. (2007). *Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови)*. (Дис. ... канд. психол. наук). Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
- 81.Касьян, В. І. (2010). *Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навчальний посібник*. Київ: Знання.
- 82.Кириленко, Я. О. (2020). *Теоретичні та практичні засади*

- диригентської підготовки: навчальний посібник. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.
- 83.Кифенко, А. М. (2019). *Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.
- 84.Кифенко, А., Романова, Т. (2019). Постать диригента навчального хорового колективу. *Інноваційна педагогіка*, вип 19, С. 130-134.
- 85.Кифенко, А. Голян, Х. (2019). Професійна діяльність диригента навчального хорового колективу. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 4, 37–42.
- 86.Клековкін, О. (2014). *Doctor Dappertutto: Театр фантазій Всеволода Мейєргольда*. Київ: Арт Економі.
- 87.Ключинська, М. (2023). Сугестивна технологія на уроках «Мистецтва» у ЗЗСО. *Теорія та практика мистецької едукції у цивілізаційних викликах сьогодення: матеріали VII Міжнародної науково практичної конференції*, 338–341.
- 88.Коберник, Л. О. (2008). Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України*, 4–5, 28–33.
- 89.Ковалик, П. А. (2002). *Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи)*. (Автореф. ... дис. кандидата мистецтвознавства). Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, Київ.
- 90.Козир, А. В. (2005). Вплив підсвідомого на процес творчого становлення керівника дитячого хорового колективу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, вип. 4 (14), С. 41-47.
91. а) Козій, О. М. (2024). Музично-образна семантика хорового твору С. Воробкевича на слова Т. Шевченка «Огні горять». *Слобожанські мистецькі студії*, вип. 1, С. 56-59.

92. б) Козій, О. М. (2024). Розвиток комунікативних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва при вивченні диригентсько-хорових дисциплін в умовах змішаного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 71, том 2, С. 264-268.
93. Козобородова, Д. (2019). *Самоорганізація як предмет соціально-філософського аналізу*. (Дис. ... канд. філос. наук.). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
94. Кононова, М. В. (2009). *Ідеальне та еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва*. (Автореф. дис. ... кандидата мистецтвознавства). Інститут мовознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАНУ, Київ.
95. Копелюк, О. (2019). Феноменологія стилю як музикологічний дискурс. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 55, 13.
96. Копець, Л. В., Гордієнко, В. І. (2008). Зворотний зв'язок у процесах спілкування: оновлення концептуальних підходів та методів дослідження. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 84, 49–54.
97. Корнішева, Т. (2013). Особливості інтерпретації диригентом хорового твору. *Проблеми сучасності: мистецтво, культура, педагогіка: збірник наукових праць Луганської державної академії культури і мистецтв*, 24, 78–88.
98. Корніяка, О. (2013). Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, вип. 30, С. 544-551.
99. Коробка, Т. С. (2012). Хорове виконавство як каталізатор міжкультурних комунікаційних процесів (на прикладі творчої діяльності академічного хору імені Платона Майбороди Національної

- радіокомпанії України). *Українське музикознавство*, вип. 38, С. 404-415.
100. Коробка, Т. С. (2013). Комунікаційний процес у хоровому виконавстві як складна система творчих взаємозв'язків. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*, вип. 106, С. 377–392.
101. Костенко, Л. В. (1998). *Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики (на матеріалі вивчення диригентсько-хорових дисциплін)*. (Автореф. дис. ... канд. педагогічних наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
102. Костенко, Л. В., Шумська, Л. Ю. (2013). *Хрестоматія з хорознавства: навчальний посібник*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
103. Костенко, Л. В., Шумська, Л. Ю. (2019). *Методика викладання хорового диригування: навчальний посібник для магістрантів закладів вищої освіти (2-ге вид.)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.
104. Кофман, Р. І. (1986). *Виховання диригента: психологічні особливості: навчальний посібник*. Київ: Музична Україна.
105. Краснякова, А. О. (2019). Модерація полілогу як алгоритм трансформації комунікативних інтернет-практик. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, вип. 1, С. 228–233.
106. Кремінь, В. (2014). *Синергетика і освіта: монографія*. Київ: Інститут обдарованої дитини.
107. Крижанівська, Т. (2013). Інтерсуб'єктивність як тема феноменологічної та екзистенційної думки. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, 18, 112–115.
108. Купрій, Т. Г. (2016). Соціальна афіліація студентської молоді як чинник організаційного розвитку вищої школи. *Освітологічний дискурс*, 3 (15), 51–62.
109. Кушовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та*

наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка.

110. Кушнір, В. А. (2003). *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи*. (Автореф. дис. ... доктора пед. наук). Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
111. Лабінцева, Л. П. (2007). *Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Луганськ.
112. Ладний, А., Кедіс, О. (2019). Комунікативні аспекти діяльності хорового диригента. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*, вип.142, С.124-130.
113. 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>.
114. Лай, Сяоцян. (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса.
115. Лащенко, А. (2009). Українське хорове мистецтво ХХ століття. *Мистецтвознавство України*, вип. 10, С. 71-75. Відновлено з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mysu\\_2009\\_10\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mysu_2009_10_12).
116. Левицька, І., Осадча, Т. (2024). Художня комунікація як передумова ефективної взаємодії диригента з хоровим колективом. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, вип. 213, С. 357-362.
117. Левицька, І. М. (2012). *Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки*. (Дис. ... кандидата педагогічних наук). ПДПУ імені К. Д. Ушинського, Одеса.
118. Леймонченко, Г. О. (2011). Репрезентація мімічних компонентів

- комунікативних актів (на матеріалі українських та англійських художніх творів). *Мова і культура*, вип. 14, т. 5, С. 61-66. Відновлено з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik\\_2011\\_14\\_5\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2011_14_5_12).
119. Лелеко, В. (2011). Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 10, 142–145.
120. Леснік, О. С. (2020). Методологічні підходи до формування художньо-мовленнєвих умінь майбутніх учителів мистецьких дисциплін у процесі диригентсько –хорової підготовки. *The scientific heritage*, № 43, Р. 50-54.
121. Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (122), 55–59.
122. Линенко, А. Ф. (2013). Проблема формування професійної самоорганізації майбутніх учителів музики. *Виховання і культура*, 2 (33), 11–13.
123. Лінь, Є. (2019). *Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
124. Локшин, В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх харизматичних лідерів з менеджменту соціокультурної сфери. *Вища школа*, № 4 (165), С. 80–89.
125. Лунячек, В. (2020). Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*, № 2 (102), С. 37-45.
126. Лунячек, В. Е. (2013). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*, № 1 (13), С. 155–162.
127. Лунячек, В. Е. (2019). *Основи педагогіки вищої школи: навчальний*

- посібник* (2-ге вид.). Харків: ФОП Панов А. М.
128. Луначек, В. Е., Рубан, Н. П. (2019). Компетентнісна модель працівника закладу загальної середньої освіти в сфері інтелектуальної власності. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*, № 4 (100), С. 25-33.
129. Лупак, Н. М. (2009). Вербальний опис музичного тексту як елемент художнього аналізу. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, вип 6 (160), С. 121–127.
130. Лупак, Н. М. (2018). Комунікація як феномен взаємодії у контексті нової парадигми освіти. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, вип. 3, С. 37-47.
131. Лупак, Н. М. (2021). *Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
132. Лю, Ся. (2019). Наратив у вокальній музиці: жанровий аспект. *Аспекти історичного музикознавства*, XVIII, 230–242.
133. Лю, Цяньцянь. (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
134. Макаренко, Л. П. (2016). Теоретичні засади аналізу ролі політичної комунікації в сучасній політичній системі. *Гілея: науковий вісник*, вип. 110, С. 339-343. Відновлено з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya\\_2016\\_110\\_88](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2016_110_88).

135. Макаренко, Г. Г. (2005). *Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри*. Київ: Факт.
136. Максимова, О. О. (2016). Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, № 5 (136), С.59-63.
137. Мамчур, Л. І. (2006). Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, вип. 2, С. 203-209.
138. Маньковська, О. (2019). Формування сценічної майстерності майбутніх акторів як наукова проблема: аналітичний огляд. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, вип. 3, С. 161–167.
139. Марків, О. (2017). До питання полілогу в мережевій комунікації. *Актуальні проблеми соціальних комунікацій: збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*, № 12, С. 37–44. Відновлено з <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13505/Markiv%20O.%20T.PDF?sequence=1&isAllowed=y>.
140. Мартинюк, А. (2024). Особистість Петра Горохова в контексті проблеми полікомунікативності діяльності хормейстера. *Молодь і ринок*, № 9 (229), С. 42-46. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.312271>.
141. Мартинюк, А. К. (2022). Педагогічні умови формування диригентсько-хорової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*, вип. №7-8 (205-206), С. 25-28.
142. Мартинюк, А. К. (2024). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення концепцій музично-педагогічної діяльності українських хорових диригентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 33, С. 359-365.
143. Мархлевський, А. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому*



- класі. Київ: Музична Україна.
144. Мельник, М. М. (2012). Професійні якості режисера як фахівця сценічних мистецтв. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2, 126–130.
145. Мельничук, О. С. (1985). *Словник іношомовних слів*. 2-е видання, випр. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ.
146. Мен, Сіан. (2021). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах*. (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
147. Михайлова, Н. (2012). *Трансформація рольової функції хору в музичній виставі (на прикладі театральної практики останньої третини ХХ – початку ХХІ ст.)*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). ХНУМ імені І. П. Котляревського. Харків.
148. Михаськова, М. А. (2003). Проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки НДПУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, № 2, С. 17-18.
149. Мінь, Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
150. Мукомел, С. А. (2008). Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 126, 108-113.
151. Мурза, С. А. (2023). До питання музичного хронотопу в диригентському виконавстві. *Музичне мистецтво і культура*, вип. 36, кн. 2, С. 182-194.
152. Мусатова, С. О. (Ред.). (2008). *Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: Книга для вчителя: науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.

153. Нагорна, Н. В. (2007). Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, № 1-2 (11-12), С. 266-268.
154. Найдьонова, Л. (2012). *Рефлексивна психологія територіальних спільнот*. Київ: Міленіум.
155. Нарожна, Н. І. (2018). Компетентнісний підхід до фахового навчання в підготовці диригентів-хормейстерів. *Young Scientist*, № 1 (53), С. 368-373.
156. Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2002). *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія*. – Хмельницький: ТУП.
157. Ніколаї, Г. Ю. (2013). Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, вип. 1(1), С. 3-17.
158. Новаченко, Т. (2004). *Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ*. (Дис. ... канд. пед. наук.). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
159. Новаченко, Т. В. (2013). *Самоорганізація діяльності державного службовця: вітчизняний та європейський досвід: навчально-методичні матеріали*. Київ: НАДУ.
160. Олексюк, О. М. (2008). Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, № 4, С. 20-23.
161. Омельченко, І. М. (2015). Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології*, вип. 28, С. 375–384.
162. Онопрієнко, О. В. (2007). Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*, № 4, С. 32-37.
163. Онуфрієнко, Г. (2010). Термін комунікація в поняттєвому вимірі й

- лінгвістичному контексті. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології», № 675, С. 154–160.
164. Осадча, Т. В., Левицька, І. М., & Клубкова, С. О. (2021). До питання вдосконалення хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, вип. 197, С. 143–148.
165. Паламар, С. (2018). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, № 1/2 (20/21), С. 267–278.
166. Панькевич, О. (2018). Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної взаємодії. *Інноваційна педагогіка*, 7, Т. 2, 190–194.
167. Пастушенко, Л. А. (2015). Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, вип. 1–2, С. 82–87.
168. Пастушенко, Л. А. (2017). *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Дис. ... канд. пед. наук). Рівне.
169. Пігров, К. К. (1956). *Керування хором*. Київ: Держ. вид. образотворчого м-тва і музичної л-ри.
170. Підбуцька, Н., Книш, А. (2021). Гендерні особливості полікомунікативної емпатії студентів-лідерів. *Лідер. Еліта. Суспільство*, 1, 53–62.
171. Пінчук, О. (2007). Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання*, 46, 55–58.
172. Пінчук, О. (2020). Імерсивні технології в навчанні: проблема чи перспектива? *Proceedings of the XII International scientific-practical conference «Internet-education-science»*, 257–258.

173. Позднякова, Л. О. (2009). Особливості формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я. *Вісник Кам'янець-Подільського національного ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія Соціально-педагогічна*, вип. XII, С. 96-99.
174. Полатайко, О. М. (2014). (Ред.). *Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової: монографія*. Дніпропетровськ: Адверта.
175. Полубоярина, І. І. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Житомир.
176. Потуй, Ю. П. (2013). Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 33(86), 331–337.
177. Прищак, М. (2010). Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, вип. 2, С. 5-8.
178. Проворова, Є. М. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
179. Проворова, Є. М. (2010). *Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
180. Прокулевич, О. (2016). *Основи хорового диригування: навчальний посібник*. Умань: ФОП Жовтий О.О.
181. Прокулевич, О. (2017). *Особистість диригента-хормейстера (сутнісні ознаки професійної характеристики)*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка. Відновлено з <http://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/02/xorove-mystectvo-urayiny->

- ta-jogo-podvyzhnyky-2017.pdf.
182. Пронь, Х. (2020). Особливості реалізації мовленнєвого жанру «докір» у романах І. Франка «Для домашнього огнища» та «Перехресні стежки». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, вип. 72, С. 321–328.
183. Пухальський, Т. Д. (2019). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін*. (Дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
184. Пушкар, Л., Коган, І., & Гламаздіна, О. (2023). Формування професійних компетенцій у самостійній діяльності майбутнього хорового керівника. *Слобожанські мистецькі студії*, вип. 3, С. 62-67.
185. Растригіна, А. (2012). Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта. *Хорове мистецтво України та його подвижники*. Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. педагогічного університету імені Івана Франка.
186. Реброва, О. Є. (2014). Текто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 701, 138–144.
187. Реброва, О. Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*: монографія. Друге видання, перероб. і доп. Суми: ФОП Цьома С.П.
188. Рибалко, Ю. В. (2012). Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*, вип. 35, С. 385-394.
189. Рібцун, Ю. В. (2022). *Роль суцесивних і симультанних факторів у психомовленнєвому розвитку дітей*. Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ХІХ Міжнародної наук.-практичної конференції. Вільнюс: ГО «ВАДНД», С. 280-284.

Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/730204/>.

190. Рудніцька, К. В. (2016). Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету*, вип. 1 (38), С. 241–244.
191. 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
192. Савченко, Л. (2005). Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. *Рідна школа*, 8, 39–41.
193. Сбітнєва, О. Ф. (2020). *Розвиток хорового мистецтва України в ХХ столітті*. «Perspectives of world science and education». Abstracts of the 9th International scientific and practical conference (20-22 травня, Японія). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. С. 894-897. Відновлено з [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33051/1/O\\_Sbitnieva\\_Mkonf\\_2020\\_I\\_M.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33051/1/O_Sbitnieva_Mkonf_2020_I_M.pdf).
194. Світайло, С. В. (2017). Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, вип. 136, С. 222-229.
195. Світайло, С. В. (2011). Зміст і структура фахової компетентності майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку. *Імідж сучасного педагога*, № 7 (116), С. 17-20.
196. Семенова, А. В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра.
197. Семешко, А. А. (2009). *Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: Навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
198. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості*. Київ: Вид. О. М. Ешке.

199. Се, Ліфен. (2021). *Методика розвитку виконавської волі майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
200. Сиволап, Д. С. (2020). Компетентнісний підхід як основа розвитку особистості учнів ЗСО на заняттях трудового навчання. *Актуальні питання економічного розвитку в сучасних умовах: збірник наукових праць за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Херсон, 26-27 березня 2020 р.)*. Херсон: ФОП Вишемирський В. С., С. 380-384.
201. Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.
202. Смагіна, Т. М. (2010). Поняття про структуру соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки*, вип. 50, С. 138-142.
203. Смирнова, Т. А. (2002). *Вища диригентсько-хорова освіта у Україні: минуле і сучасність*. Харків: Константа.
204. Смирнова, Т. А. (2018). *Хорознавство (історія, теорія, методика): навчальний посібник (видання третє, доповнене)*. Харків: ХНПУ, «Федорко».
205. Смородська, М., Смородський, В. (2022). Рефлексія в аспекті професійного вдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 53, том 2, 124–128.
206. Соколова, А., Ван, Чжень. (2020). Комунікативна компетентність диригента як наукова проблема. *Час мистецької освіти. «Мистецька освіта: пошуки та відкриття»*: збірник статей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 червня, 2020 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020, Ч-І. Відновлено з <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c6f0a83-8e5c-4cef-90d2-06242a3ac8f4/content>.

207. Сопівник, Р., Діра, Н. (2018). Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*, 4(11), 74–78.
208. Софроній, З., Чурікова-Кушнір, О. (2020). Методичні засади хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 97, 245-258.
209. Станіславська, К. І. (2011). *Явище хорової театралізації у сучасній музичній культурі*. Dny vědy – 2011: materiály VII mezinárodní vědecko-praktická konference 27 března – 05 dubna 2011 roku. – Díl 16. Pedagogika. Hudba a život. Praga: Publishing House «Education and Science» s.r.o., S. 104–106.
210. Столярова, Л. (2019). Хорове мистецтво в контексті духовної культури (історичний аспект). *Наукові праці Чорноморського національного університету імені П. Могили. Педагогічні науки*, т. 42, вип. 29, С. 102-105.
211. Сюй, Мінї. (2024). *Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
212. Ся, Цзюань. (2017). *Формування емоційно-вольової надійності підлітків у виконанні вокально-хорових творів*. (Автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. Відновлено з: [https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/avtoref/D\\_26.053.08/aref\\_Xia\\_Juqan.pdf](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.08/aref_Xia_Juqan.pdf).
213. Татенко, В. О. (2013). До питання про соціально-психологічний потенціал суб'єктно-вчинкового підходу. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 4, 204–225.
214. Теряєва, Л. А. (2014). *Формування методичної компетентності майбутніх вчителів музики: категоріальний аналіз проблеми*.



- Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ ст. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (16-17 жовтня, 2014 р.). Київ, С. 675-682.
215. Теряєва, Л. А. (2016). Духовний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*, вип.2, С. 58-62).
216. Тимків, В., Подручна, О. (2017). *Словник музичних термінів*. Київ: Видавець Карпенко В. М.
217. Ткач, Т. С. (2010). Комунікація як інструмент дослідження сучасних культурологічних та музикознавчих процесів. *Культура і сучасність: альманах*, № 1, С. 185–190.
218. Ткач, Т. С. (2010). Музична комунікація як предмет сучасних наукових досліджень: роль інтерпретації в музично-комунікаційному процесі. *Мистецтвознавчі записки*, вип. 17, С. 124–129.
219. Ткач, Ю. (2012). Специфіка диригентської інтерпретації у хоровому виконавстві. *Наша парафія*. Відновлено з <https://parafia.org.ua/biblioteka/kultura/spetsyfika-dyryhentskoji-interpretatsiji-u-horovomu-vykonavstvi/>
220. Ткач, Ю. С. (2012). *Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера: теоретичний та практичний аспекти (на прикладі Національної заслуженої академічної капели України «Думка»)*. (Дис... канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
221. Ткач, Ю. С. (2018). Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера як предмет теоретичного дослідження. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 359-366.
222. Толочко, С. В. (2019). *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П.

Драгоманова, Київ.

223. Тороп, К. С. (2022). *Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку*. (Дис. ... доктора педагогічних наук). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ.
224. У, Сюань. (2018). Партисипативні технології в педагогіці мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 118–119.
225. *Український тлумачний словник*. Відновлено з [https://ukrainian\\_explanatory.academic.ru/](https://ukrainian_explanatory.academic.ru/).
226. Филипська, В. І. (2020). Види зворотного зв'язку між викладачем та студентом у процесі вивчення іноземної мови. *Матеріали Всеукраїнської науково-методичної заочної конференції «Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти»*, 22–25.
227. Фурман, О. Є. (2015). Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату. *ScienceRise*, № 6(1), С. 105-110. Відновлено з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text\\_2015\\_6\(1\)\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_6(1)_19).
228. Химинець, В. В. (2007). *Інноваційна освітня діяльність*. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО.
229. Хомутенко, М. (2016). Полісуб'єктний підхід у навчанні атомної і ядерної фізики в хмаро орієнтованому навчальному середовищі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 10 (3), 97-103.
230. Хоружий, Г., Хоружа, Л. (2017). Конструктивний підхід у навчанні: з досвіду діяльності центрів компетентностей у європейських університетах. *Вища школа*, № 8 (157), С. 57–68.
231. Хриков, Є. М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2, 11–15.

232. Хуан, Чанхао. (2021). *Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах.* (Дис. ... канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
233. Хуан, Яцянь. (2018). *Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.* (Дис. ... доктора філософії). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.
234. Хуторська, А. Й. (2009). *Композиторська інтерпретація поетичного тексту як художній переклад (на прикладі камерно-вокальної музики).* (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). ХНУМ ім. І. П. Котляревського, Харків.
235. Цао, Хункай. (2017). *Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором.* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
236. Цаповська, Л. С. (2020). Компетентнісна освітня парадигма як цільова спрямованість освіти в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, вип. 2(29), С. 125-129.
237. Целякова, О. М. (2009). Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДА*, 38. Відновлено з [http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK\\_38\\_22.pdf](http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf).
238. Цикін, В., Бріжата, І. (2012). *Філософія освіти – стратегія прориву в майбутнє.* Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
239. Цільмак, О. М. (2009). Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*, № 1-2, С. 128-134.
240. Цюряк, І. О., Роговська, Є. В. (2022). *Особистісно орієнтовані технології навчання у диригентській підготовці студентів-початківців.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
241. Часнікова, О. В. (2014). Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*,

- № 3 (24). Відновлено з [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2607](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607).
242. Чеботарьова, І. (2014). Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*, вип. 36, С. 205-215.
243. Чекан, Ю. (2009). *Інтонанційний образ світу: монографія*. Київ: Логос.
244. Чен, Лінь. (2021). *Художньо-невербальна комунікація та її втілення у диригентському виконавстві*. (Дис. ... доктора філософії). Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Суми.
245. Чжан, Цзяохуа. (2020). *Інтонування як чинник смислоутворення у фортепіанному виконавстві*. (Дис. ... кандидата мистецтвознавства (доктора філософії)). СДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.
246. 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.
247. Чжоу, Чживей. (2012). *Порівняльна інтерпретологія: шляхи адаптації співака до інтонаціональних виконавських традицій*. (Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського, Харків.
248. Швед, О. (2013). Художні та естетичні аспекти невербальної комунікації. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*, вип. 27, С. 423-437.
249. Шевченко, О. М. (2010). *Формування фахових компетенцій майбутнього музиканта-педагога на культурологічних засадах*. Відновлено з <https://core.ac.uk/download/pdf/200097848.pdf>.
250. Шинкарук, В. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.
251. Шинтяпіна, І. В. (2005). *Формування художньо-творчих умінь майбутнього учителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). НПУ ім. М. П.

Драгоманова, Київ.

252. Шип, С. (2023). *Музична герменевтика: Монографія*. Суми : ФОП Цьома С.П.
253. Шишкіна, Л. О. (2013). Полісуб'єктний підхід до формування професійної мобільності майбутніх учителів у контексті гуманізації освіти. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Філософія людини, суспільства і культури*, 3, 279–285.
254. Шумська, Л. (2017). Теоретичне обґрунтування змісту фахової підготовки магістрів-диригентів у контексті компетентнісного підходу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 3, С. 156-162.
255. Шумська, Л. Ю. (2015). Формування фахових компетенцій у процесі магістерської підготовки хорового диригента. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 2. С. 162–166.
256. Щербина, В. М. (2009). Комунікація в контексті діалогу культур. *Культурологічна думка: Щорічник наукових праць*, №1, С. 80-86.
257. Щолокова, О. П. (2006). Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету*, вип. 8, С. 19-23.
258. Юй, Цютун. (2023). Сутність і зміст полікомунікативної компетентності в діяльності хормейстера. *Інноваційна педагогіка*, 2(58), 76-80. Відновлено з <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/58.2.16>.
259. Юсип-Якимович, Ю. В. (2016). Поетичний текст як цілісна смислова структура (аналіз поглядів Ю. М. Лотмана). *Мова, мовлення, комунікація. Збірка наукових праць на честь ювілею О. І. Стеріополо*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
260. Ягупов, В. В., Свистун, В. І. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*, т. 71, С. 3-8.

261. Ямницький, О. В. (2013). Категорія «цінності» у психологічному вимірі. *Наука і освіта*, 3, 34–37.
262. Ян, Фейюй. (2021) Специфіка творчих взаємозв'язків у системі «композитор – виконавець – слухач». *Музичне мистецтво і культура*, вип. 33. книга 1, С. 230-237.
263. Яременко, В., Сліпущко О. (1999). *Новий тлумачний словник української мови: у 4 т.* Київ: Аконіт.
264. 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.
265. Bailey, B. & Davidson, J. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33, 269-303. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735605053734>.
266. Barrett, M., & Vermeulen, D. (2019). Drop Everything and Sing the Music: Choristers' Perceptions of the Value of Participating in a Multicultural South African University Choir. *Muziki*, 16(1), 31–60. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/18125980.2019.1611384>.
267. Barrett, M., & Zhukov, K. (2022). Choral flourishing: parent and child perspectives on the benefits of participation in an excellent youth choir. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 525-538. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1321103x221115080>.
268. Bartle, J. A. (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor.* New York, NY: Oxford Academic. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/oso/9780195141788.001.0001>.
269. Bartolome, S. J. (2018). “We sing to touch hearts”: Choral musical culture in Pretoria East, South Africa. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 265-285. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1321103X18768101>.
270. Bielik-Zolotariova, N. (2023). Choral performance art as a category of a

- modern choral studies. *Aspects of Historical Musicology*, 31, 184-206. Retrieved from 10.34064/khnum2-31.08.
271. Bonshor, M. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 139-160. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1321103X17709630>.
272. 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.
273. Brigman, G., Villares, E., & Webb, L. (2017). *Evidence-Based school counseling. Evidence-Based school counseling*. New York: Routledge, 2017. P. 23–46. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315670621>.
274. Bury, E. (1978). *Podstawy techniki dyrygowania*. Krakow: Polskie wydawnictwo muzyczne.
275. Caruso, G., Coorevits, E., Nijs, L., & Leman, M. (2016). Gestures in Contemporary Music Performance: A Method to Assist the Performer's Artistic Process. *Contemporary Music Review*, 35(4–5), 402–422. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07494467.2016.1257292>.
276. Claraco, A. V. (2015). The process of nonverbal communication between choir and conductor. *Revista electronica de leeme*, 36, 49-70.
277. Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3, 79-96. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1426055471/?pq-origsite=primo>.
278. Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: quantitative and qualitative findings from english choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34. Retrieved from <https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>.

279. Daffern, H., Balmer, K., & Brereton, J. (2021). Singing together, yet apart: the experience of uk choir members and facilitators during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624474>.
280. Dima, Ioan & Teodorescu, Mirela & Gifu, Daniela. (2014). New Communication Approaches vs. Traditional Communication. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 20. Retrieved from [46.10.18052/www.scipress.com/ILSHS.31.46](https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.31.46).
281. Dubois, D. (1998). *The competency casebook*. Amherst, MA: HRD, & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement.
282. Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 88-98. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1321103x050240010701>.
283. Ehrenfels, C. (1890). Über Gestaltqualitäten. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 14, 249–292.
284. Eriguc, G., Sener, T., & Eris, H. (2013). Evaluation of communication skills: a vocational high school students sample. *Hacettepe Health Management Journal*, 16 (1), 46-65.
285. Feese, S., Arnrich, B., Troster, G., Meyer, B., & Jonas, K. (2011). Detecting Posture Mirroring in Social Interactions with Wearable Sensors. *15th Annual International Symposium on Wearable Computers*, (pp. 119-120). San Francisco, CA, USA. Retrieved from <https://doi.org/10.1109/ISWC.2011.31>.
286. Gadamer, H.-G. (1977). *Kleine Schriften*, 4, 256–261.
287. Gadamer, H.-G. (1990). *Gesammelte Werke. Bd. 1. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.
288. Galbreath, D., & Thatcher, G. (2020). Complicating leadership: choral conducting training through movement theatre practice. *Music Performance Research*, 10, 21-37. Retrieved from <https://doi.org/10.14439/mpr.10.3>.



289. Gomez, R., Brown, T., Watson, S., & Stavropoulos, V. (2022). Confirmatory factor analysis and exploratory structural equation modeling of the factor structure of the questionnaire of cognitive and affective empathy (QCAE). *Plos One*, 17(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261914>.
290. Guay, F., Bureau, J. S., Litalien, D., Ratelle, C. F., & Bradet, R. (2020). A self-determination theory perspective on RIASEC occupational themes: Motivation types as predictors of self-efficacy and college program domain. *Motivation Science*, 6(2), 164–170. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/mot0000142>.
291. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
292. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
293. Hall, Z., Elbourn, E., Togher, L., & Carragher, M. (2024). Co-constructed communication therapy for individuals with acquired brain injury: A systematic review. *Int J Lang Commun Disord*. 59(2), 496-518. doi: 10.1111/1460-6984.12841. Epub 2023 Jan 14. PMID: 36640114.
294. Hasson, G. (2011). *Brilliant Communication Skills*. Pearson Life publishing.
295. Hiney, A. (2022). Reading the Romancero: A journey from the score to the sound with a non-professional choir. 50(4), . <https://doi.org/>. *Psychology of Music*, 50(4), 1238-1253. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/03057356211042081>.
296. Hirvikoski, T., Jonsson, U., Halldner, L., Lundequist, A., Schipper, E., Nordin, V. & Bölte, Sv. (2015). A Systematic Review of Social Communication and Interaction Interventions for Patients with Autism Spectrum Disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 3, 147-168. Retrieved from 10.21307/sjcapp-

- 2015-016.
297. Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. D. Hymes and K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, P. 5-27.
298. Jansson, D., Elstad, B., & Døving, E. (2021). Choral conducting competences: Perceptions and priorities. *Research Studies in Music Education*, 43(1), 3-21. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1321103X19843191>.
299. Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California.
300. Johnson, J., Nápoles, A., & Stewart, A. (2015). Study protocol for a cluster randomized trial of the Community of Voices choir intervention to promote the health and well-being of diverse older adults. *BMC Public Health*, 15, 1049. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2395-9>.
301. Kapur, R. (2020). Communication in the Modern Era. *International journal of Advancement in Social Science & Humanity*. Retrieved from <https://ijassh.org/abstract.php?id=65>.
302. Kashyrtsev, R. (2021). The process of musical interpretation and the play-element in music. *International Journal of Scientific. Research and Management*, 9(06), 1-5. Retrieved from <https://doi.org/10.18535/ijssrm/v9i6.mt01>.
303. Lamont, A., Murray, M., Hale, R., & Wright-Bevans, K. (2018). Singing in later life: The anatomy of a community choir. *Psychology of Music*, 46(3), 424-439. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735617715514>.
304. Lévy-Bruhl, L. (2020). *La Mentalité Primitive*. Paris: Forgotten Books.
305. Linnemann, A., Schnersch, A., & Nater, U. (2017). Testing the beneficial effects of singing in a choir on mood and stress in a longitudinal study: The role of social contacts. *Musicae Scientiae*, 21(2), 195-212. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1029864917693295>.

306. Manternach, J. N. (2012). The Effect of Varied Conductor Preparatory Gestures on Singer Upper Body Movement. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 20-34. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1057083711414428>.
307. Monroe, P., Halaki, M., Kumfor, F., & Ballard, K. J. (2020). The effects of choral singing on communication impairments in acquired brain injury: A systematic review. *Int J Lang Commun Disord*, 55(3), 303-319. doi: 10.1111/1460-6984.12527. Epub 2020 Feb 25. PMID: 32096327.
308. Moss, H., Lynch, J., & O'Donoghue, J. (2018). Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. *Perspectives in Public Health*, 138(3), 160-168. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1757913917739652>.
309. Negus, Keith. (2012). Narrative, Interpretation, and the Popular Song. *The Musical Quarterly*, 95, 2–3, Summer-Fall, 368–395.
310. Parker, E. C. (2014). The Process of Social Identity Development in Adolescent High School Choral Singers: A Grounded Theory. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 18-32. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0022429413520009>.
311. Pendergast, S. (2023). Research-to-Resource: Two Motivation Frameworks for Encouraging School Choral Participation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(2), 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/87551233221082507>.
312. Poggi, I. (2011). Music and leadership. The choir conductor's multimodal communication. *Integrating gestures: the interdisciplinary nature of gesture*, 4, 341-353.
313. Redman, D. J., & Bugos, J. A. (2019). Motivational factors in adult, auditioned community choirs: The power of aesthetic experiences. *Psychology of Music*, 47(5), 694-705. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0305735618774900>.

314. Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Völlm, B. (2010). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>.
315. Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J., & Filella Guiu, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37(4), 536-546. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0255761419853634>.
316. Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (Ed). *Definition and selection of competencies - Theoretical and conceptual foundations*. Retrieved from [https://www.deseco.ch/RychSalg\\_Front.pdf](https://www.deseco.ch/RychSalg_Front.pdf).
317. Sillars, A. L., & Vangelisti, A. L. (2006). Communication: Basic Properties and Their Relevance to Relationship Research. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships*. (pp. 331–351). Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606632.019>.
318. Stohl, C. (1982). *The development of a communicative competence scale for preschool children*. London.
319. Tappolet, Cl. (2019). *Ernest Ansermet: correspondances avec des musicologues réputés: Robert Godet et Willy Schmid, 1909–1950*. Chêne-Bourg: Georg.
320. Varella, M. (2022). Artistic motivations are intrinsic, specific, and temporally stable by nature: evidence from large real-life brazilian public data between 1987–2004. *Culture and Evolution*, 19(1), 68-80. Retrieved from <https://doi.org/10.1556/2055.2022.00012>.
321. Wood, R., Tamplin, J., Baker, F., Jones, B., Way, A., & Lee, S. (2013). ‘Stroke a Chord’: The effect of singing in a community choir on mood and social engagement for people living with aphasia following a stroke. *NeuroRehabilitation*, 32(4), 929-941. Retrieved from <https://doi.org/10.3233/NRE-130916>.

322. Xu, Minyi. (2022). Formation of artistic and communicative skills of the future teacher in the process of piano training in scientific and pedagogical discourse: essence and component structure. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (117), 244-252. Retrieved from <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10.24139/2312-5993/2022.03/244-252>. DOI
323. Zhu, Y., Zhan, Y., Zhu, J., Huang, L., Zhang, L., Zhang, M., & Li, B. (2019). The development and psychometric validation of a chinese empathy motivation scale. *Journal of Clinical Nursing*, 28(13-14), 2599-2612. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jocn.14846>.
324. 姜国平 (2019)。合唱艺术的发展与合唱指挥人才的培养。《北方音乐》, 19, 93-94 (Цзян, Гопін. (2019). Розвиток хорового мистецтва і виховання хорових диригентських талантів. *Північна музика*, 19, С. 93-94).
325. 孙颖 (2018)。我国合唱艺术的社会功能及其当代价值。《文教资料》, 26, 55-58 (Сунь, Їн. (2018). Соціальна функція хорового мистецтва в моїй країні і його сучасне значення. *Літературно-навчальні матеріали*, 26, С 55-58).
326. 杨力 (2022)。探析合唱指挥技巧中起拍的有效运用。《戏剧之家》, 36, 93-95 (Ян, Лі. (2022). Техніка диригування хором. *Дім Драми*, 36, 93-95).
327. 闫晓芳 (2022)。浅谈合唱指挥与训练的开展策略。《戏剧之家》, 23, 109-110. (Ян, Сяофан. (2022). Коротка дискусія про стратегії розвитку хорового диригування і навчання. *Дім Драми*, 23, 109-110).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета «Полікомунікативна інтенція та емпатія хормейстера»

*Будь ласка, дайте відповіді на відкриті запитання анкети:*

1. Які особисті цілі Ви ставите перед собою під час управління хором?
2. Який вплив на особистісне зростання учасників хору Ви бажали б здійснювати своїм керівництвом?
3. Якою мірою, на Вашу думку, Ваші прагнення та особистісні установки впливають на загальну результативність хору?
4. Як Ви сприяєте відкритому спілкуванню в хорі?
5. Які стратегії Ви використовуєте для заохочення художнього самовираження учасників хору?
6. Яким чином Ви адаптуєте свій стиль спілкування до потреб різних учасників хору?
7. Які цінності, на Вашу думку, важливі для створення значущого хорового досвіду?
8. Як Ви упроваджуєте ці цінності у репетиційному та концертно-виконавському процесах роботи з хоровим колективом?
9. Якими способами Ви заохочуєте учасників хору висловлювати своє бачення інтерпретації хорових творів?
10. Як Ви оцінюєте роль хорового співу в підвищенні психологічного благополуччя учасників хору?
11. Яких заходів Ви вживаєте задля того, щоб усі учасники хору почувалися залученими та цінними?
12. Як Ви розв'язуєте конфлікти і проблеми, що виникають у хорі?
13. Як Ви отримуєте зворотний зв'язок від учасників хору щодо Вашого керівництва та обраного напрямку розвитку хору?
14. Які зміни Ви вже вносили, ґрунтуючись на відгуках учасників хору?
15. Яким чином Ви розмірковуєте про свої власні прагнення та їхню відповідність цілям хору?
16. Як часто Ви використовуєте позитивне підкріплення для заохочення хористів під час репетицій?
17. Якою мірою, на Вашу думку, Ваш ентузіазм впливає на мотивацію хористів?
18. Як Ви адаптуєте свої мотиваційні стратегії до різних емоційних станів хористів?

19. Наскільки важлива, на Вашу думку, емоційна експресія в хоровому виконанні?
20. Якими способами Ви заохочуєте хористів до духовного зв'язку з музикою?
21. Як Ви оцінюєте роль емоційного благополуччя в досягненні художніх цілей хору?
22. Наскільки чітко Ви доносите художні цілі хору до хористів?
23. Якою мірою, на Вашу думку, хористи поділяють Ваше бачення цілей хору?
24. Як Ви оцінюєте успіх хору в досягненні поставлених цілей?
25. Що особисто Вас спонукає керувати хором?
26. Як Ви балансуєте між своїм художнім баченням та емоційними потребами хористів?
27. Що, на Вашу думку, є найбільш значущим фактором у досягненні успішного виступу хору?

*Будь ласка, визначте міру Вашого погодження із твердженнями, обравши відповідну кількість балів за наступною шкалою:*

1. не погоджуюся;
2. скоріш, не погоджуюся;
3. скоріш погоджуюся;
4. погоджуюся у великій мірі;
5. повністю погоджуюся.

Твердження	Міра погодження (у балах)				
	1	2	3	4	5
«Я легко можу уявити, що відчувають хористи під час репетицій»					
«Я часто думаю про емоційний вплив моїх відгуків на хористів»					
«Я відчуваю сильний емоційний зв'язок з хористами, коли вони висловлюють свої почуття з приводу музики»					
«Мене часто зворушують труднощі, з якими стикаються хористи»					
«Я активно намагаюся задовольнити емоційні потреби хористів»					
«Я адаптую свій стиль спілкування, ґрунтуючись на емоційних сигналах хористів»					
«Мені складно зберігати емпатію під час репетицій під високим тиском»					
«Мій емоційний стан впливає на те, наскільки співчутливо я можу ставитися до хористів»					

## Контрольні листи для експертного оцінювання за творчо-консолідаційним критерієм

### 1. Лідерські якості

#### *1.1 Бачення та напрямок*

- Чи формулює хормейстер чітке бачення цілей роботи?
- Чи ефективно доносить до хористів цілі репетиції?
- Наскільки добре хормейстер мотивує учасників хору і вселяє в них упевненість?

#### *1.2 Прийняття рішень*

- Чи демонструє хормейстер асертивність у реалізації інтерпретаційної концепції?
- Як хормейстер справляється з конфліктами або розбіжностями в хорі?
- Чи приймаються рішення спільно з хористами, коли це необхідно?

#### *1.3 Адаптивність*

- Наскільки добре хормейстер адаптується до несподіваних проблем під час репетицій?
- Чи чуйно хормейстер реагує на потреби та відгуки хористів?
- Чи змінює хормейстер плани репетицій залежно від успіхів хору?

### 2. Стиль спілкування

#### *2.1 Вербальна комунікація*

- Чи є мова хормейстера ясною, стислою і такою, що відповідає рівню майстерності хору?
- Наскільки ефективно хормейстер надає конструктивний зворотний зв'язок?
- Чи заохочує хормейстер відкритий діалог і запитання хористів?

#### *2.2 Невербальна комунікація*

- Як хормейстер використовує жести та мову тіла під час репетицій?
- Як вираз обличчя хормейстера впливає на емоційну атмосферу репетиції?
- Чи підтримує хормейстер належний зоровий контакт із хористами, щоб сприяти залученню?

#### *2.3 Емоційний інтелект*

- Наскільки добре хормейстер розпізнає емоційні стани хористів і реагує на них?
- Чи створює хормейстер сприятливу атмосферу, що сприяє емоційному самовираженню?
- Наскільки ефективно хормейстер керує власними емоціями під час репетицій?

### 3. Залученість і взаємодія

#### *3.1 Встановлення взаєморозуміння*

- Як хормейстер створює відчуття спільності між учасниками хору?
- Чи бере участь хормейстер у неформальному спілкуванні з хористами, щоб налагодити стосунки?
- Наскільки ефективно хормейстер відзначає індивідуальні та групові досягнення?

#### *3.2 Заохочення участі*

- Чи активно хормейстер заохочує всіх хористів до участі в репетиціях?
- Як хормейстер сприяє груповим обговоренням чи спільному навчанню?



- Чи надаються хористам можливості для висловлення своїх ідей щодо інтерпретації музики?

#### 4. Інструктивні прийоми

##### *4.1 Ясність інструкцій*

- Чи зрозумілі інструкції хормейстера і чи легко їм слідувати?
- Наскільки ефективно хормейстер демонструє вокальні прийоми або музичні концепції?
- Чи наводить хормейстер відповідні приклади, щоб проілюструвати сказане?

##### *4.2 Використання репетиційного часу*

- Чи ефективно використовується репетиційний час, зі збалансованою увагою до різних аспектів виконання?
- Наскільки добре хормейстер переходить від одного виду діяльності до іншого під час репетиції?
- Чи структуровані репетиції для максимального залучення хористів і забезпечення прогресу?

#### 5. Механізми зворотного зв'язку

##### *5.1 Реакція на зворотний зв'язок*

- Як хормейстер запитує в хористів відгуки про процес репетиції?
- Чи готовий хормейстер вносити корективи, ґрунтуючись на думках хористів?
- Наскільки ефективно хормейстер враховує відгуки в майбутніх репетиціях?

##### *5.2 Оцінка прогресу*

- Чи регулярно хормейстер оцінює прогрес хору в досягненні цілей репетиції?
- Як хормейстер повідомляє хористам про досягнутий прогрес?
- Чи застосовуються механізми, що дають змогу хористам самостійно оцінювати своє виконання?

## Опитування «Оцінювання ефективності полікомунікації в роботі хорового колективу»

### Розділ 1: Загальна інформація

- Вік:
- Попередній досвід участі (співу) у хорових колективах (роки):

### Розділ 2: Сприйняття ефективності керівництва

#### *2.1 Бачення та натхнення*

1. За шкалою від 1 до 5, наскільки ефективно хормейстер передає своє бачення виконання хору?
2. Як часто хормейстер надихає Вас на творчий підхід до співу? (1 = ніколи, 5 = завжди)
3. Будь ласка, опишіть конкретний випадок, коли хормейстер надихнув Вас на творчість.

#### *2.2 Прийняття рішень та адаптивність*

4. Наскільки Ви впевнені у здатності хормейстера приймати ефективні рішення під час репетицій? (1 = Не впевнений, 5 = Дуже впевнений)
5. Наскільки добре хормейстер пристосовується до потреб хору? (1 = Погано, 5 = Виключно добре)
6. Чи можете Ви навести приклад випадку, коли хормейстер прийняв рішення, яке позитивно вплинуло на хор?

### Розділ 3: Стиль спілкування

#### *3.1 Вербальна комунікація*

7. За шкалою від 1 до 5, наскільки чіткими є вказівки хормейстера під час репетицій?
8. Як часто хормейстер дає конструктивний зворотний зв'язок з приводу Вашого співу? (1 = ніколи, 5 = завжди)
9. Будь ласка, поділіться своїми думками про те, як стиль спілкування хормейстера впливає на Ваш досвід навчання.

#### *3.2 Невербальна комунікація*

10. Як би Ви оцінили використання хормейстером жестів і мови тіла під час репетицій? (1 = Дуже неефективно, 5 = Дуже ефективно)
11. Чи вважаєте Ви, що невербальні сигнали хормейстера допомагають Вам краще зрозуміти музику? (1 = Зовсім ні, 5 = Дуже сильно)
12. Опишіть, як невербальне спілкування хормейстера впливає на атмосферу репетиції.

### Розділ 4: Виховання спільноти

#### *4.1 Встановлення взаєморозуміння*

13. Наскільки добре хормейстер створює відчуття спільноти в хорі? (1 = Не дуже добре, 5 = Дуже добре)
14. Як часто хормейстер спілкується з хористами поза репетиціями? (1 = Ніколи, 5 = Дуже часто)
15. Будь ласка, наведіть приклад того, як хормейстер сприяв розвитку почуття приналежності серед учасників хору.

#### *4.2 Заохочення участі*

16. Як часто хормейстер заохочує Вас ділитися своїми ідеями під час репетицій? (1 = ніколи, 5 = завжди)

17. Чи відчуваєте Ви себе комфортно, висловлюючи свої думки та судження в хорі? (1 = Зовсім ні, 5 = Дуже комфортно)
18. Опишіть ситуацію, коли Ви відчули, що Ваш внесок був оцінений хормейстером.

Розділ 5: Загальна задоволеність

19. Загалом, наскільки Ви задоволені керівництвом хормейстера? (1 = Дуже незадоволений, 5 = Дуже задоволений)
20. Що, на Вашу думку, є найбільш сильною стороною хормейстера в керівництві хором?
21. У яких сферах, на Вашу думку, хормейстер міг би поліпшити роботу хору?

## Додаток Д

## Результати констатувального зрізу експерименту

Таблиця 1

Результати оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в експериментальній групі на констатувальному етапі експерименту

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій					3 Критерій					4 Критерій					Узагальнені результати						
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	4 показник	Kf <sub>4</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	Kf <sub>4</sub>	ΣKf	Рівень
1	2	2	2	2,0	С	2	1	2	1,7	Н	2	2	1	1,7	Н	2	1	2	2	1,8	Н	2,0	1,7	1,7	1,8	7,1	Н
2	1	2	1	1,3	Н	1	1	2	1,3	Н	2	1	1	1,3	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,3	1,3	1,3	1,3	5,3	Н
3	3	3	2	2,7	С	2	2	3	2,3	С	3	3	2	2,7	С	3	3	2	3	2,8	С	2,7	2,3	2,7	2,8	10,4	С
4	3	4	4	3,7	В	4	4	4	4,0	В	4	4	3	3,7	В	3	4	4	2	3,3	Д	3,7	4,0	3,7	3,3	14,6	В
5	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	С
6	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	4	3	4	3,5	Д	3,0	3,0	3,0	3,5	12,5	Д
7	1	1	1	1,0	Н	1	3	1	1,7	Н	1	1	1	1,0	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,0	1,7	1,0	1,3	4,9	Н
8	1	1	1	1,0	Н	1	1	1	1,0	Н	2	1	1	1,3	Н	1	2	1	1	1,3	Н	1,0	1,0	1,3	1,3	4,6	Н
9	1	1	4	2,0	С	4	1	4	3,0	Д	4	1	4	3,0	Д	4	1	4	1	2,5	С	2,0	3,0	3,0	2,5	10,5	С
10	2	3	2	2,3	С	2	2	3	2,3	С	3	2	2	2,3	С	2	2	2	3	2,3	С	2,3	2,3	2,3	2,3	9,3	С
11	2	2	1	1,7	Н	2	1	2	1,7	Н	2	2	1	1,7	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,7	1,7	1,7	1,3	6,3	Н
12	1	2	1	1,3	Н	1	1	2	1,3	Н	2	1	1	1,3	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,3	1,3	1,3	1,3	5,3	Н
Kf	1,83	2,17	2	2	С	2,08	1,83	2,42	2,11	С	2,5	1,92	1,83	2,08	С	2	1,92	2	2,17	2,02	С	2	2,11	2,08	2,02	8,22	С

Таблиця 2

Результати оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в контрольній групі на констатувальному етапі експерименту

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій					3 Критерій					4 Критерій					Узагальнені результати						
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	4 показник	Kf <sub>4</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	Kf <sub>4</sub>	ΣKf	Рівень
1	2	1	1	1,3	Н	1	1	1	1,0	Н	3	1	2	2,0	С	1	1	1	2	1,3	Н	1,3	1,0	2,0	1,3	5,6	Н
2	2	3	2	2,3	С	2	3	2	2,3	С	2	2	2	2,0	С	2	2	2	3	2,3	С	2,3	2,3	2,0	2,3	8,9	С
3	1	1	1	1,0	Н	2	1	1	1,3	Н	1	1	1	1,0	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,0	1,3	1,0	1,3	4,6	Н
4	2	1	1	1,3	Н	1	2	1	1,3	Н	1	2	1	1,3	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,3	1,3	1,3	1,3	5,3	Н
5	4	3	4	3,7	В	4	2	4	3,3	Д	1	1	4	2,0	С	4	3	4	1	3,0	Д	3,7	3,3	2,0	3,0	12,0	Д
6	2	1	1	1,3	Н	1	2	1	1,3	Н	1	1	1	1,0	Н	1	1	1	2	1,3	Н	1,3	1,3	1,0	1,3	4,9	Н
7	1	1	2	1,3	Н	2	1	1	1,3	Н	1	1	1	1,0	Н	1	2	1	1	1,3	Н	1,3	1,3	1,0	1,3	4,9	Н
8	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	1	2	2	1,7	Н	2	2	2	2	2,0	С	2,0	2,0	1,7	2,0	7,7	Н
9	3	1	3	2,3	С	3	4	3	3,3	Д	3	4	3	3,3	Д	3	3	4	2	3,0	Д	2,3	3,3	3,3	3,0	12,0	Д
10	2	2	2	2,0	С	1	2	2	1,7	Н	1	2	1	1,3	Н	2	2	2	2	2,0	С	2,0	1,7	1,3	2,0	7,0	Н
11	4	4	3	3,7	В	4	3	4	3,7	В	3	4	3	3,3	Д	3	4	4	4	3,8	В	3,7	3,7	3,3	3,8	14,4	В
12	2	3	2	2,3	С	2	2	3	2,3	С	3	2	2	2,3	С	2	2	2	3	2,3	С	2,3	2,3	2,3	2,3	9,3	С
13	3	3	2	2,7	С	2	3	2	2,3	С	2	3	3	2,7	С	3	3	2	3	2,8	С	2,7	2,3	2,7	2,8	10,4	С
14	2	2	1	1,7	Н	1	1	2	1,3	Н	2	1	2	1,7	Н	1	2	1	1	1,3	Н	1,7	1,3	1,7	1,3	5,9	Н
Kf	2,29	2	1,93	2,07	С	2	2,07	2,07	2,05	С	1,79	1,93	2	1,9	Н	1,93	2,07	2	2,14	2,04	С	2,07	2,05	1,9	2,04	8,06	С

## Додаток Ж

## Результати формувального зрізу експерименту

Таблиця 3

Результати оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в експериментальній групі на формувальному етапі експерименту

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій					3 Критерій					4 Критерій					Узагальнені результати						
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	4 показник	Kf <sub>4</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	Kf <sub>4</sub>	ΣKf	Рівень
1	4	3	3	3,3	Д	4	3	3	3,3	Д	3	4	3	3,3	Д	3	4	3	3	3,3	Д	3,3	3,3	3,3	3,3	13,3	Д
2	3	4	4	3,7	В	3	3	4	3,3	Д	2	3	4	3,0	Д	4	3	2	3	3,0	Д	3,7	3,3	3,0	3,0	13,0	Д
3	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	2	3	3	3	2,8	С	3,0	3,0	3,0	2,8	11,8	Д
4	4	4	4	4,0	В	3	4	4	3,7	В	4	3	4	3,7	В	4	4	4	2	3,5	Д	4,0	3,7	3,7	3,5	14,8	В
5	3	4	3	3,3	Д	4	3	3	3,3	Д	3	3	4	3,3	Д	3	4	3	3	3,3	Д	3,3	3,3	3,3	3,3	13,3	Д
6	2	3	1	2,0	С	3	2	2	2,3	С	1	2	2	1,7	Н	1	2	2	3	2,0	С	2,0	2,3	1,7	2,0	8,0	С
7	3	4	3	3,3	Д	4	4	3	3,7	В	4	3	4	3,7	В	3	4	3	4	3,5	Д	3,3	3,7	3,7	3,5	14,2	Д
8	4	1	4	3,0	Д	4	3	4	3,7	В	4	1	4	3,0	Д	4	1	4	2	2,8	С	3,0	3,7	3,0	2,8	12,4	Д
9	4	4	4	4,0	В	3	4	4	3,7	В	4	4	4	4,0	В	3	4	4	4	3,8	В	4,0	3,7	4,0	3,8	15,4	В
10	3	4	4	3,7	В	3	3	3	3,0	Д	4	4	4	4,0	В	4	4	3	4	3,8	В	3,7	3,0	4,0	3,8	14,4	В
11	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	2	2	3	2,3	С	2	2	2	3	2,3	С	2,0	2,0	2,3	2,3	8,6	С
12	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,0	3,0	12,0	Д
Kf	3,17	3,25	3,17	3,19	Д	3,25	3,08	3,17	3,17	Д	3,08	2,92	3,5	3,17	Д	3	3,17	3	3,08	3,06	Д	3,19	3,17	3,17	3,06	12,5 9	Д

Таблиця 4

Результати оцінювання сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в контрольній групі на формувальному етапі експерименту

Респонденти № з/п	1 Критерій					2 Критерій					3 Критерій					4 Критерій					Узагальнені результати						
	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>1</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>2</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	Kf <sub>3</sub>	Рівень	1 показник	2 показник	3 показник	4 показник	Kf <sub>4</sub>	Рівень	Kf <sub>1</sub>	Kf <sub>2</sub>	Kf <sub>3</sub>	Kf <sub>4</sub>	ΣKf	Рівень
1	3	3	3	3,0	Д	3	3	3	3,0	Д	3	4	3	3,3	Д	3	3	3	3	3,0	Д	3,0	3,0	3,3	3,0	12,3	Д
2	2	2	3	2,3	С	2	3	3	2,7	С	2	2	2	2,0	С	2	3	2	3	2,5	С	2,3	2,7	2,0	2,5	9,5	С
3	3	3	2	2,7	С	3	3	3	3,0	Д	2	3	3	2,7	С	3	2	3	3	2,8	С	2,7	3,0	2,7	2,8	11,1	С
4	2	2	2	2,0	С	2	2	3	2,3	С	2	3	2	2,3	С	2	2	2	3	2,3	С	2,0	2,3	2,3	2,3	8,9	С
5	4	3	4	3,7	В	4	3	4	3,7	В	1	2	4	2,3	С	4	3	4	2	3,3	Д	3,7	3,7	2,3	3,3	12,9	Д
6	2	1	1	1,3	Н	1	2	1	1,3	Н	2	2	2	2,0	С	2	2	1	2	1,8	Н	1,3	1,3	2,0	1,8	6,4	Н
7	4	4	3	3,7	В	3	4	4	3,7	В	3	4	4	3,7	В	4	1	3		2,7	С	3,7	3,7	3,7	2,7	13,7	Д
8	2	2	2	2,0	С	2	2	3	2,3	С	2	3	3	2,7	С	3	2	2	3	2,5	С	2,0	2,3	2,7	2,5	9,5	С
9	3	2	3	2,7	С	3	4	4	3,7	В	3	4	4	3,7	В	3	3	4	3	3,3	Д	2,7	3,7	3,7	3,3	13,3	Д
10	1	1	1	1,0	Н	1	2	1	1,3	Н	2	2	2	2,0	С	1	2	1	2	1,5	Н	1,0	1,3	2,0	1,5	5,8	Н
11	4	5	3	4,0	В	4	3	4	3,7	В	3	4	4	3,7	В	3	4	4	4	3,8	В	4,0	3,7	3,7	3,8	15,1	В
12	4	2	4	3,3	Д	4	2	3	3,0	Д	2	2	3	2,3	С	2	3	3	3	2,8	С	3,3	3,0	2,3	2,8	11,4	С
13	3	3	4	3,3	Д	3	3	2	2,7	С	2	3	3	2,7	С	3	2	3	3	2,8	С	3,3	2,7	2,7	2,8	11,4	С
14	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2,0	С	2	2	2	2	2,0	С	2,0	2,0	2,0	2,0	8,0	С
Kf	2,79	2,5	2,64	2,64	С	2,64	2,71	2,86	2,74	С	2,21	2,86	2,93	2,67	С	2,64	2,43	2,64	2,57	2,62	С	2,64	2,74	2,67	2,62	10,6 7	С

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Юй, Цютун. (2023). Сутність і зміст полікомунікативної компетентності в діяльності хормейстера. *Інноваційна педагогіка*, вип. 58, т. 2., 76-80.

2. Юй, Цютун. (2024). Методологічні засади формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. *Наука і техніка сьогодні: Серія «Педагогіка»*, 7(35), 460-474.

3. Юй, Цютун. (2024). Методика формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, вип. 77, т. 3, 309-315.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Білова, Н., Юй, Цютун. (2022). Types of polyscommunication in the choirmaster activity of a music art teacher. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (м. Одеса, 14-15 жовтня 2022 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 35-37.

5. Юй, Цютун. (2023). Сутність полікомунікації в діяльності хормейстера. *Проблеми та перспективи розвитку науки та освіти України в особливих умовах євроінтеграції: Міжнародна науково-практична конференція* (м. Вінниця, 03-04 травня 2023 року). Вінниця: Вінницький кооперативний інститут, 75-77.

6. Юй, Цютун. (2023). До проблеми полікомунікативної компетентності майбутніх фахівців в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: Матеріали і тези IX Міжнародної конференції молодих учених та студентів*



(м. Одеса, 20-21 жовтня 2023 р.). Т.2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 99-100.

7. Yu, Qitong. (2024). Criteria apparatus for the state of formation of polycommunicative competence of the teacherchoir master. *«Actual problems of professional education: experience and prospects»: The XXXII International Scientific and Practical Conference* (Munich, Germany, August 12-14, 2024), 114-117.

8. Юй, Цютун. (2024). Театралізація як прояв полікомунікативної природи хормейстерської діяльності. *«Current scientific goals, approaches and challenges»: the II International Scientific and Theoretical Conference* (Riga, August 9, 2024). Riga, Republic of Latvia: International Center of Scientific Research, 72-73.

### **Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження**

Основні положення та результати дисертаційної роботи представлено в доповідях на міжнародних конференціях:

1. VIII Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2022 р.).

2. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки та освіти України в особливих умовах євроінтеграції» (м. Вінниця, 2023 р.).

3. IX Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (м. Одеса, 2023 р.).

4. IV Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (м. Умань, 2023 р.).

5. IX Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (м. Ужгород, 2024 р.).

6. XI Міжнародна науково-практична конференція «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2024 р.).

7. VI Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Мистецький освітній простір у контексті реалізації сучасної парадигми освіти» (м. Кропивницький, 2024 р.).

8. II Міжнародна науково-теоретична конференція «Сучасні наукові цілі, підходи та виклики» (II International Scientific and Theoretical Conference «Current scientific goals, approaches and challenges»), (м. Рига, 2024 р.).

9. XXXII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми професійної освіти: досвід та перспективи» (The XXXII International Scientific and Practical Conference «Actual problems of professional education: experience and prospects»), (м. Мюнхен, 2024 р.).



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10  
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua www/pdpu@pdpu.edu.ua

від 27.12.2024 № 3116/24

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
аспірантки кафедри музичного мистецтва і хореографії  
Юї Цютун

«Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої  
мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки»  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки у освітній процес  
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»

Протягом 2021-2024 навчальних років на факультеті музичної та хореографічної освіти впроваджувалися результати дослідження Юї Цютун за темою «Формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки».

Розроблена дисертанткою методика охоплювала навчання з дисциплін диригентсько-хорової підготовки здобувачів, які навчалися за двома спорідненими спеціальностями: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка та 025 Музичне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. Запропоноване дисертантом методичне забезпечення впроваджувалося на дисциплінах: «Хорове диригування», «Виконавська підготовка за напрямом хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика і практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями», «Артменеджмент вокально-хорових колективів», в період виробничої практики, а також у заходах, що організовувалися на базі лабораторії «Інновації мистецької освіти».

На основі теоретичного обґрунтування полікомунікативної компетентності хормейстера як інтегральної динамічної системи його особистісно-фахових ресурсів, що забезпечує здійснення багатовекторної, багатofункціональної і багаторівневої художньої комунікації учасників хорового універсуму з музичними творами, було визначено методологічний контент дослідження.

Методологічною платформою розробки авторської методики слугували обрані дисертанткою наукові підходи аксіологічно-консолідаційний, герменевтично-нарративний, феноменологічний, полісуб'єктно-ресурсний, інтерактивно-синергетичний, акмеологічно-стратегічний та система запропонованих



авторкою педагогічних принципів: художньо-виконавської афіліації, інтеграції інтерсуб'єктивних цінностей і смислів, художньо-семантичної експлікації іманентного аналізу, інтерсуб'єктивної інтеграції синергії виконавсько-вольових зусиль та ін.).

На основі визначених методологічних підходів і принципів було сформовано спеціальний комплекс педагогічних умов, як-от: ініціювання потреби здобувачів щодо мобілізації творчих зусиль учасників хорового колективу, створення інтерперсональної художньо-виконавської концепції та моделювання сценічно-театралізованої транскрипції хорового твору, утворення емоційного-емпатійного поля задля консолідації та інтеграції духовно-енергетичних ресурсів всіх учасників на засадах екстраперсональної синергії, організація художньо-креативного рефлексивно-комунікативного середовища на засадах сукцесивно-симультанного моніторингу з відповідними методами, що постало методичним забезпеченням процесу формування досліджуваного феномену.

Реалізація винайдених дисертанкою педагогічних умов і методів, які ґрунтувалися на обраних наукових підходах та розроблених принципах здійснювалася поетапно в процесі експериментальної перевірки ефективності авторської методики.

Перший етап, кумулятивно-адаптивний передбачав усвідомлення, накопичення і поширення психолого-педагогічних, мистецько-педагогічних, історико-теоретичних, диригентсько-хорових знань, вербальних та невербальних засобів художньо-виконавської діалогізації та їх адаптацію до практичного використання в системі мистецької полікомунікації. Другий, аналітично-продуктивний етап мав на меті поглиблення та розширення теоретичного досвіду хороуправління, практичних умінь і навичок проєктувати та організувати репетиційний процес, продукувати енергетично-духовну, емоційну консолідацію учасників через інтонаційно-образне виконавське втілення хорового твору, набуття досвіду самоаналізу власної хормейстерської продуктивності в контексті полікомунікації. Третій етап, творчо-регулятивний – був спрямований на набуття та поширення досвіду проєктування і практичної перевірки продуктивності хормейстерсько-комунікативних дій щодо виконавської діяльності хористів, їх емоційно-вольової регуляції, емпатійного переживання, рефлексивного осмислення якості втілення хорової виконавської концепції. Четвертий етап авторської методики – креативно-стратегічний формував готовність до самовдосконалення здобувачів в контексті полікомунікативної компетентності, розробки власних виконавсько-педагогічних прийомів і методів, становлення продуктивного індивідуального стилю комунікації, ефективністю виконавсько-педагогічної рефлексії, сформованість творчого хормейстерського іміджу.

В перебігу експериментальної перевірки авторської методики зацікавленість здобувачів викликали такі методи, як тренінг диригентських центрованих повідомлень, атрибуції емоційної «партитури» хорового твору, змістовно-процесуального моделювання репетиційного процесу; імерсивних технологій та віртуальної реальності, поліверсійності репетиційного процесу; тренінг з управлінської диригентсько-хорової сугестії; перформанс-хору, нетворкінг-сесія «Лабораторія хормейстерської майстерності», що позитивно



вплинуло на ефективність формування полікомунікативної компетентності здобувачів як хормейстерів.

Обґрунтованість і валідність розроблених Юй Цютун критеріїв і показників засвідчили значні якісні та кількісні позитивні зрушення показників рівнів сформованості полікомунікативної компетентності здобувачів ЕГ в процесі хормейстерської підготовки під час експериментальної перевірки розробленої авторської методики, що доводить її ефективність

Апробація ефективності впровадження авторської методики формування полікомунікативної компетентності здобувачів вищої мистецько-педагогічної освіти в процесі хормейстерської підготовки у освітній процес здійснювалася під час звітів аспірантів на розширеному засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії. Остаточні результати проведеного дисертаційного дослідження обговорено на розширеному засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії та кафедри вокально-хорової підготовки 07 листопада 2024 року (Протокол № 6).

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО

Завідувач кафедри  
музичного мистецтва і хореографії

Олена РЕБРОВА

Завідувач кафедри  
вокально-хорової підготовки

Наталія АШИХМІНА